UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

École Doctorale Stanislas
« Langage-temps-sociétés »

THÈSE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée en vue de l'obtention du

Doctorat de l'Université de Lorraine
par

Marjan RAVANBOD
épouse NADJAFIZADEH

RAPPORT A L'APPRENDRE ET DEVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE RECHERCHE EN FORMATION MEDICALE PROFESSIONALISANTE : L'EFFET DU CONTEXTE PEDAGOGIQUE EN MEDECINE ET EN MAÏEUTIQUE

Volume I

Sous la direction de

Saeed PAIVANDI et Olivier MOREL

Soutenue publiquement le 08 janvier 2016

JURY

Professeur Loïc CHALMEL, Université de Haute Alsace
Professeur Jean HOUSSAYE, Université de Rouen
Professeur Olivier MOREL, Université de Lorraine
Professeur Saeed PAIVANDI, Université de Lorraine
Professeur Marc ROMAINVILLE, Université de Namur

École Doctorale Stanislas
« Langage-temps-sociétés »

THÈSE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée en vue de l'obtention du

Doctorat de l'Université de Lorraine
par

Marjan RAVANBOD
épouse NADJAFIZADEH

RAPPORT A L'APPRENDRE ET DEVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE RECHERCHE EN FORMATION MEDICALE PROFESSIONALISANTE : L'EFFET DU CONTEXTE PEDAGOGIQUE EN MEDECINE ET EN MAÏEUTIQUE

Volume I

Sous la direction de

Saeed PAIVANDI et Olivier MOREL

Soutenue publiquement le 08 janvier 2016

JURY

Professeur Loïc CHALMEL, Université de Haute Alsace
Professeur Jean HOUSSAYE, Université de Rouen
Professeur Olivier MOREL, Université de Lorraine
Professeur Saeed PAIVANDI, Université de Lorraine
Professeur Marc ROMAINVILLE, Université de Namur

Rapport à l'apprendre et développement d'une culture de recherche en formation médicale professionnalisante : l'effet du contexte pédagogique en médecine et en maïeutique

L'approche du monde étudiant ne peut être envisageable sans évoquer l'aptitude à apprendre. Les manières d'étudier, les modes d'appropriation du savoir et les variables qui peuvent influencer la qualité d'apprentissage constituent désormais un champ de recherche largement investi. La conception des étudiants de leur apprentissage ainsi que les pratiques d'étude propres à chaque filière peuvent expliquer le type d'approche développée par l'apprenant. Étant donné que la validation d'un cursus universitaire passe aussi par la réalisation d'un travail de recherche, nous nous sommes intéressés à deux types de formations médicales professionnalisantes. À travers une démarche compréhensive, le sens donné à l'apprentissage de la recherche par des étudiants en médecine et en maïeutique a été saisi. Compte tenu du sens accordé par l'apprenant à son apprentissage en général, à celui de la recherche et au regard de l'environnement pédagogique perçu, une typologie d'approches a permis de différencier le profil d'apprentissage des étudiants. La formation à et par la recherche a contribué à faire évoluer la conception des étudiants attachés malgré tout à l'utilité du savoir. Le saut qualitatif attendu à l'issue du travail de recherche ne se produit pas avec la même intensité chez tous les apprenants. Il s'avère qu'une approche en profondeur, une perception positive de l'environnement d'études et une prise de conscience de la valeur du savoir en tant que telle sont en interaction avec une forme élaborée du rapport à l'apprendre. Cependant, un accompagnement pédagogique pertinent permettrait à l'apprenant de mieux saisir le sens de son apprentissage et de gagner en réflexivité.

Apprendre-recherche-conception étudiante-formation médicale- approches d'apprentissage

Relationship between knowledge acquisition and the development of research culture in medical education: impact of the environment on medical and midwifery education

Apprehending the students' world cannot be undertaken without thinking about their ability to learn. How to be a student, the way to study and approaches as well as the variables that can affect the quality of learning have been studied for a considerable time. The way students conceptualise their learning, together with the study approaches specific to each profession could explain the learning style of individual students. It would be useful to investigate how students conceptualise their learning for university diplomas that lead to a degree as well as a professional qualification and normally require the undertaking of some research. We have explored the example of two health professions - medicine and midwifery. An interpretative comprehensive paradigm was used to understand the meaning given to the learning of research theory and practice by medical and midwifery students. Bearing in mind the meaning given by learners to their overall learning, to the more specific learning of research methodology as well as their perception of their learning environment, a typology of approaches has enabled the identification of various learning profiles for these students. The education to and by research does not occur at the same level in all learners. This study has found that the combination of an deep approach to learning, a positive perception of the study environment and an awareness of the usefulness of knowledge for its own sake all come into play and exercise an influence of their relation to learning. However, an appropriate teaching support also helps the learner better apprehend the meaning of learning and encourages reflection.

Learning-research- medical training-student conception-learning's approaches

Je dédie ce travail à mes parents qui m'ont conduite vers le chemin de l'apprenance…

« Apprendre, c'est apprendre à faire de soi un être humain »

Zhang Zai (1020-1077)

REMERCIEMENTS

Je tiens à écrire ces dernières lignes pour témoigner de ma gratitude envers les personnes sans qui cette thèse n'aurait sans doute pas vu le jour. Le passage par ces quelques années d'alternance entre euphorie intellectuelle et découragements multiples n'a pu se réaliser qu'au gré d'un consentement éclairé de sacrifices avant tout personnels.

Mes plus chaleureux remerciements s'adressent à Saeed Paivandi mon directeur de thèse, pour la confiance indéfectible qu'il m'a accordée, pour son accompagnement et son engagement responsable tout au long de ce travail. Sa grande expérience de chercheur a indéniablement enrichi cette thèse de différentes manières.

J'adresse plus particulièrement mes remerciements à Olivier Morel mon co-directeur de thèse, pour son aide précieuse en particulier dans l'enquête de terrain, ainsi que pour nos échanges constructifs à travers son regard éclairant et bienveillant.

Je tiens également à rendre hommage aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer mon travail.

Mes sincères remerciements à Marie-Cécile, à Marie-Thérèse et à Martine qui ont relu ma thèse et m'ont apporté des critiques constructives et pertinentes.

J'adresse mes amitiés à mes collègues de l'École de Sages-Femmes de Nancy pour m'avoir soutenue et encouragée pendant ces quatre années.

Mes pensées vont vers tous les étudiants sages-femmes et les internes en médecine qui ont accepté de participer à l'étude et qui ont bien voulu se prêter aux entretiens. Sans eux, le travail empirique serait réduit à néant. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

Enfin, j'adresse mon infinie affection à Hossein, Léa, Sarah et Alexandre, terreau de mon inspiration…lumière de mes yeux. Leur présence m'a donné le goût et la conviction de mener ce projet à terme.

SOMMAIRE

Remerciements **5**

Sommaire **6**

Table des illustrations **9**

Introduction générale **10**

PARTIE 1. UN CHAMP PROFESSIONNEL EXISTANT A L'ORIGINE DE LA NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE 15

CHAPITRE 1. La formation obstétricale, l'histoire d'un héritage **16**

1.1. Objectifs affichés autour de la naissance 16

1.2. Des sages-femmes célèbres sorties des archives historiques 17

1.3. Le temps de l'instruction de la sage-femme à l'école de l'art 19

1.4. Une formation prestigieuse et unique en Europe 22

1.5. Une approche pédagogique innovante 24

1.6. L'enseignement de la clinique obstétricale, un privilège très envié 26

1.7. Normalisation d'une formation professionnelle 27

1.8. Diversification des connaissances de la sage-femme : un objectif de santé publique 29

1.9. Nouvelle conception de la naissance 31

CHAPITRE 2. Une professionnalisation qui progresse **34**

2.1. La recherche d'une nouvelle identité professionnelle 34

2.2. Le mode de recrutement des futurs diplômés se durcit 38

2.3. L'harmonisation européenne des formations de l'enseignement supérieur 40

CHAPITRE 3. De la professionnalisation vers une disciplinarisation **42**

3.1. Professionnalisation, un processus dynamique 42

3.2. La discipline comme espace épistémologique 44

CHAPITRE 4 : Adapter l'appareil de formation aux exigences sociétales **48**

4.1 Rappels des aspects législatifs de la profession 48

4.2. La formation en sciences maïeutiques en France 49

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 1 : 58

PARTIE 2. PRATIQUE D'ÉTUDE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 60

CHAPITRE 5. L'apprentissage, un processus influençable **60**

5.1. Essor de la recherche autour des manières d'apprendre 60

5.2 Le contexte d'enseignement supérieur et mise en œuvre de la professionnalisation 71

CHAPITRE 6. Aptitude à manier le langage, variabilité des pratiques **81**

6.1. Place accordée à la pratique de la lecture studieuse 81

6.2 La maîtrise de l'écriture considérée à l'université comme un prérequis 85

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 2 : 93
PARTIE 3. APPRENDRE LA RECHERCHE A L'UNIVERSITE 97
CHAPITRE 7. Évolution dans la logique du travail intellectuel 95
7.1. Contexte d'apprentissage de la recherche 95
7.2. L'écriture d'un travail de recherche 99
CHAPITRE 8. enjeux d'une formation à la recherche par la recherche 115
8.1. Combinaison plurielle des objectifs attendus 115
8.2. Articulation entre recherche et professionnalisation 126
8.3 La recherche, une mission d'intérêt général 133
CHAPITRE 9. Incitation des professionnels de santé à développer les travaux de recherche 136
9.1. Contexte de formation à la recherche en maïeutique 137
9.2. Contexte de formation à la recherche en médecine 147
9.3. Intérêts escomptés du travail de mémoire 153
RÉSUMÉ DE LA PARTIE 3 : 156
PARTIE 4. CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.. 161
CHAPITRE 10. l'acte d'apprendre 158
10.1. Un processus évolutif durant la vie 158
10.2. Nécessité d'une progression dans l'enseignement supérieur 161
10.3. Diversité de conceptions et de formes d'apprentissage 167
10.4. Rapport à l'apprendre du chercheur 174
CHAPITRE 11. Le rapport au savoir 178
11.1. La genèse du rapport au savoir 179
11.2. Entre savoir et connaissance 181
11.3. Le rapport au savoir, un concept pluridimensionnel 185
11.4. La relation à l'apprendre 189
11.5. Rapport à l'écriture en tant qu'activité fortement liée à la recherche 191
CHAPITRE 12. Problématique et méthodologie de la recherche 198
12.1. Contexte problématique 198
12.2. Méthodologie de la recherche 217
12.3. Entrevue 226
12.4. Exploitation du corpus 235
12.5. Recours aux productions écrites 239
RÉSUMÉ DE LA PARTIE 4 : 246
PARTIE 5. ANALYSE ET DISCUSSION DES DONNEES 253
CHAPITRE 13. Caractéristiques générales de la population 249
13.1. Quelques particularités des groupes étudiés 249

13.2. Milieu social d'appartenance 250
CHAPITRE 14. Rapport à l'apprentissage 253
14.1 Sens général accordé à l'acte d'apprendre 254
14.2. Évolution de l'apprentissage dans le temps 260
14.3. Pratique d'étude, activité d'apprentissage 266
14.4. L'approche de l'apprentissage 280
CHAPITRE 15. Rapport à la recherche 305
15.1. Sens accordé à l'activité de recherche 305
15.2. Conception de la recherche en lien avec la formation professionnalisante 316
15.3. Rapport au savoir produit 323
CHAPITRE 16. L'impact de l'environnement 333
16.1. Accompagnement du travail de recherche 333
16.2. L'image retenue de l'institution 339
CHAPITRE 17. Construction des savoirs : rapport à l'écrit de recherche 352
17.1. Acculturation à l'écriture de recherche 352
17.2. L'écriture de recherche en formations médicales 355
17.3. L'influence du contexte dans lequel sont produits les écrits 360
RÉSUMÉ DE LA PARTIE 5 : 367
Conclusion générale et perspective 369
Bibliographie 382
Table des matières 402

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableaux

Tableau 1. Récapitulatif du programme 2001 des enseignements 142
Tableau 2. Correspondance entre les cotes de section 244
Tableau 3. Principales caractéristiques de la population 250
Tableau 4. Catégories socio-professionnelles des parents..... 252
Tableau 5. Évolution dans le temps et nature de l'apprentissage 264
Tableau 6. L'approche d'apprentissage selon la perception de l'étudiant 346
Tableau 7. Appréciations globales des sections de mémoire..... 359

Figures

Figure 1. L'influence des concepts sur la compréhension..... 171
Figure 2. Grille de lecture et d'évaluation d'un écrit de recherche..... 245

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Nos connaissances actuelles sur l'apprentissage en général constituent un des fondements des sciences de l'éducation. Les activités d'apprentissage sollicitent en permanence l'ensemble des structures cérébrales indispensables à ce que nous appelons la cognition. Il s'agit d'une potentialité individuelle de départ qui est influencée et modelée par l'environnement psychosocial. De même, l'acte d'apprendre ne garantit pas l'acquisition durable de ce qui est appris ni l'aptitude de l'apprenant à adapter l'usage de ce qu'il a appris à la singularité de chaque contexte rencontré (Reboul, 2001).

La mise en évidence d'une diversité de modes dans l'acte d'apprendre a permis de comprendre que les apprenants du fait de leurs conceptions plurielles mobilisent des approches différentes selon qu'ils engagent ou non une forme de compréhension dans leur processus d'apprentissage (Entwistle & Ramsden, 1982 ; Marton & al, 1984 ; Biggs, 1987).

L'influence de l'environnement d'étude sur l'engagement des étudiants est soulignée ultérieurement à travers les conceptions de l'apprentissage (Entwistle & Peterson, 2004) pour affirmer principalement que la perception que peut avoir un apprenant de la qualité de l'enseignement est un facteur positif sur son engagement dans le travail attendu.

Partant du principe que les convictions, les perceptions et les jugements de l'individu sont construits à travers ses expériences de vie, il est une acception intelligible de l'apprentissage qui rattache l'apprenant et son environnement, au monde social qui l'entoure et dans lequel il évolue. Cette notion, basée sur le rapport entretenu entre savoir et apprenant et centrée sur un changement de regard de la personne sur elle-même et par rapport à son positionnement dans le monde est celle du rapport au savoir. Si le concept a trouvé au préalable son opérationnalité dans une recherche sur les expériences scolaires des enfants de milieux populaires (Charlot, 1997), il a éclairé par la suite notamment, les questions générées autour de la construction de l'échec ou de la réussite des nouveaux lycéens (Bautier & Rochex, 1998). Ainsi, le rapport au savoir engage-t-il le rapport à l'acte d'apprendre, le rapport à des situations d'apprentissage et le rapport à des savoirs-objets. C'est une relation de sens et de valeur en tant que l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère et donc se mobilise ou non pour les apprendre.

En effet, si l'environnement n'est pas assez stimulant, les plus brillants arrivent à mieux se mobiliser que d'autres et utilisent les ressources mises à leur disposition en tirant leur épingle du jeu alors que les plus fragiles, ceux qui éprouvent des difficultés ne s'y autorisent pas. Le capital initial réinvesti par les plus performants continuera donc à creuser l'écart entre les mieux formés et les moins bien formés.

Inversement, si l'environnement est perçu comme favorable à l'apprentissage, il est hautement probable d'augmenter la motivation et l'engagement d'un plus grand nombre d'étudiants et d'espérer ainsi atteindre de meilleures performances générales.

Par suite de la démocratisation de l'accès au savoir, l'émergence du champ de recherche qui s'est constitué autour de la notion de pratique d'étude dans l'enseignement supérieur laisse entendre que tout n'est pas joué à l'entrée de l'université (Paivandi, 2011). L'approche de l'apprentissage n'est pas définitivement figée comme processus et les étudiants peuvent faire évoluer leur rapport au savoir à condition qu'ils réussissent à trouver un sens à leur apprentissage.

Bien que plusieurs familles de recherche aient déjà contribué à la mise en lumière des questionnements autour de l'apprentissage universitaire en tant qu'activité ayant ses propres caractéristiques comparées à la période scolaire, il semblerait que l'on puisse encore espérer apporter du nouveau aux acquis d'intelligibilité antérieurs.

Le rapport à l'apprentissage de recherche et les différences de pratiques constatées en lien avec les contextes pédagogiques notamment en santé sont des domaines peu exploités. Par le fait, les chercheurs ont montré peu d'intérêts aux modalités pratiques du travail intellectuel étudiant dans sa forme spécifique de l'apprentissage de la recherche. Il s'agit pourtant d'un apprentissage pour lequel la position épistémologique de l'individu nécessite un changement important, soit un saut qualitatif dans son rapport à l'apprendre.

En effet, si le passage du monde scolaire vers le monde étudiant est un métier qui s'apprend (Coulon, 1997) et nécessite un changement de vision dans l'acte d'apprendre, l'étudiant en fin de cursus professionnalisant, initié à la recherche par la recherche doit également tendre vers une posture épistémique et apprendre à développer sa réflexivité pour pérenniser sa culture de recherche dans l'exercice de sa pratique. Nous supposons qu'entrer dans la culture de recherche relève d'une démarche intentionnelle chez l'apprenant qui perçoit un lien entre la recherche et la professionnalisation. Cela nécessite un type d'apprentissage qui

dépasse le modèle superficiel et passif, exige une implication personnelle plus forte et requière une mobilisation intellectuelle plus soutenue. Le processus transitionnel s'amplifie avec l'avancée dans le cursus et implique une conversion, un changement identitaire. Le passage ne semble pas être automatique et la potentialité individuelle n'étant pas uniforme au sein des étudiants, les plus fragiles nécessitent plus d'accompagnement et de soutien.

L'originalité de notre recherche se situe dans l'intérêt qu'elle porte à l'apprentissage spécifique de la recherche par des étudiants engagés dans des filières médicales professionnalisantes qui ont rarement fait l'objet d'analyse de ce type.

Nous avons choisi d'orienter notre recherche doctorale en continuité de nos interrogations et réflexions sur la place de la recherche en maïeutique qui ont débuté en master. A cet égard, cette recherche, qui se veut empirique avant tout, a pour intention d'étudier à travers deux filières médicales professionnalisantes, la nature de l'apprentissage de la recherche comme une forme de l'acte d'apprendre en tant que démarche académique incontournable à la validation de fin d'études en maïeutique et en médecine. Afin de comprendre le rôle de l'environnement pédagogique dans l'évolution du rapport à l'apprendre de l'individu, l'étude du contexte structurel et organisationnel de deux dispositifs de formations, assez comparables tout en présentant des différences notables, nous a semblée pertinente.

Concernant les études de maïeutique, il est important de rappeler le contexte actuel de passage du modèle pédagogique traditionnellement basé sur une formation professionnalisante à un nouveau modèle qui tente de valoriser la recherche dans une mouvance d'intégration universitaire. Notons que ce tournant pédagogique s'opère en l'absence d'un environnement propice à l'émergence d'un champ de recherche mené par des sages-femmes.

Comment la dimension de la recherche est-elle perçue par des étudiants en maïeutique dont la représentation de la pratique professionnelle n'intègre pas nécessairement la culture de recherche ? Leurs conceptions de la professionnalité se fondent principalement sur les savoirs disciplinaires et les compétences professionnelles dont l'utilité doit être perceptible et rapidement observable. Dans la mesure où utilité du savoir prime sur le savoir lui-même, le plaisir de voir maîtriser une situation devient alors source de motivation et d'engagement. Dans ces conditions, les notions de réflexivité, de prise de distance et d'esprit critique ne paraissent pas primordiales aux yeux de ces apprenants, pas plus que leurs utilités directes et immédiates dans l'exercice de leur métier futur. Il semblerait que l'intentionnalité première de ces apprenants converge vers l'acquisition de savoirs disciplinaires en vue de l'exercice de leur

profession, omettant que l'un des enjeux de la recherche est aussi d'améliorer les compétences professionnelles.

Certes, les étudiants en médecine sont également dans une perspective de pratique professionnelle. Cependant, préparés pendant leurs études à analyser les publications médicales, encadrés par des universitaires et compte tenu de l'antériorité des travaux de recherche réalisés dans leur filière, il ne semble pas illogique d'estimer *à priori* que ces professionnels donnent un sens différent à leur apprentissage de recherche, soient plus à l'aise avec les codes propres au langage de recherche, se sentent davantage concernés par les travaux scientifiques en lien avec leur profession et ne se considèrent pas comme de simples praticiens de terrain pouvant être déconnectés du monde de la recherche médicale.

Nous estimons qu'une conception positive et évoluée de l'apprentissage ne dissocie pas la culture de recherche de la pratique professionnelle. L'individu en formation médicale a besoin de se transformer en « étudiant-réflexif » avant de devenir un « praticien réflexif » à l'agir éclairé. Le développement de l'esprit critique et la recherche de sens signifient d'examiner les questions pratiques d'une manière individualisée, appropriée et pertinente à la lumière des données scientifiques et médicales probantes en utilisant des méthodes objectives logiques et rationnelles. Cependant, cette conception se construit chemin faisant par une démarche intentionnelle et volontariste d'appropriation de la posture sans oublier que le contexte influence l'apprenant et participe à la construction de son projet de vie professionnelle. Toutefois, il semble difficile de mesurer la part exacte attribuée à l'individu et celle assignée à son environnement pédagogique.

Afin de répondre à la problématique qui structure cette thèse, plusieurs axes de recherche ont été développés.

Nous avons établi au préalable une synthèse historique de la formation initiale des sages-femmes afin de permettre la compréhension de tout un cheminement professionnel à travers le temps et de saisir l'importance des enjeux actuels qui pèsent sur les appareils de formation eu égard aux évolutions structurelles et sociétales qui se profilent.

Ensuite, puisque l'une des questions centrales traitées dans cette recherche concernait l'apprentissage à l'université, nous avons abordé en deuxième partie, la pratique d'étude dans l'enseignement supérieur en parcourant différents courants de recherche sur les manières d'apprendre et sur la variabilité des filières universitaires en termes de valeurs sociales et de

différence de modalité d'appropriation des savoirs. L'aptitude à manier le langage a été pointée comme un des éléments clés dans la réussite des étudiants alors que la maîtrise de l'écriture est considérée dans l'enseignement supérieur comme un prérequis. A ce propos, la place accordée à la lecture et à l'écriture a été soulignée comme un des facteurs d'hétérogénéité entre cursus.

La troisième partie de ce travail a été consacrée au développement de l'apprentissage de recherche et à cette forme spécifique du travail intellectuel étudiant qui nécessite une acculturation au genre académique et un rapport au savoir nouveau. La connaissance des enjeux d'une formation à la recherche par la recherche pour des professions de santé a permis de situer la nécessité d'une articulation entre la recherche et la professionnalisation en détaillant les contextes de formation à la recherche dans chacune des filières de médecine et de maïeutique.

Puis, la partie concernant le cadre théorique et méthodologique est venue dans un premier temps mettre en exergue les concepts clés sur lesquels cette recherche s'est adossée pour exposer ensuite le contexte problématique et présenter en détail la stratégie d'approche déployée. L'enquête qualitative, constituée de deux types de collectes de données tels que l'entrevue et le recours au matériel écrit, avait pour principal objectif de saisir le sens donné par l'étudiant à l'apprentissage de la recherche à travers l'évolution de son rapport à l'apprendre.

Enfin la dernière partie a été entièrement dédiée aux résultats de cette recherche, présentés analysés et discutés dans une approche compréhensive organisée autour des trois dimensions : l'apprentissage en général, l'apprentissage de recherche et l'impact de l'environnement d'étude sur le rapport à l'apprendre de l'individu pendant sa formation médicale.

PARTIE 1. UN CHAMP PROFESSIONNEL EXISTANT A L'ORIGINE DE LA NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE

CHAPITRE 1. LA FORMATION OBSTÉTRICALE, L'HISTOIRE D'UN HÉRITAGE

La symbolique de la naissance est intimement liée aux variations sociétales en fonction des cultures et des époques. Elle touche aux fondements conventionnels de la parentalité et de la famille. Quelles que soient les différences observables, la femme qui donne naissance à un enfant occupe souvent une place singulière au sein de la société ce qui lui apporte en général une considération durable, parfois éphémère, voire inexistante selon le degré d'intérêt porté à cette naissance. Celle-ci constitue pourtant la première étape du processus d'intégration de l'enfant dans sa famille et dans la société. « La naissance d'un nouvel être est symbole et volonté de permanence ; elle occupe une place essentielle dans l'imaginaire de toute société » (Gelis, 1989). Le fœtus change de monde et nommé nouveau-né l'histoire de sa vie nouvelle commence. Il porte la possibilité de commencer quelque chose de nouveau en étant l'essence même du pouvoir être. La naissance est inédite, surprenante, imprévisible (Le Goedec, 2013).

1.1. Objectifs affichés autour de la naissance

Selon le Haut comité de la santé publique, l'objectif général des acteurs de périnatalité est d'aider les mères à mettre au monde « un nouveau-né sain, bien intégré dans sa famille et dans son milieu » (Haut comité de la santé publique, 1994). Sachant que la qualité de la naissance est influencée par de multiples facteurs notamment le niveau socioculturel des parents, le concours des professionnels peut diminuer les inégalités, et par leurs actions de prévention aller au-devant de certaines complications. En effet, certains facteurs de risque peuvent être prévisibles avant ou pendant la grossesse, parfois seulement lors de l'accouchement voire après.

Le climat qui règne autour de la grossesse et de l'accouchement constitue un élément indiscutablement fondamental dans le bien-être physique et psychique de la mère et le développement harmonieux de l'enfant qu'elle porte.

La sage-femme, une des plus anciennes praticiennes de la naissance occupe une place singulière « au côté de la future mère » dans un des évènements majeurs de l'existence, qui a des répercussions considérables sur l'individu, la famille et la société en général (Bessonart, 1992,p.81). Entre la femme et la mère qui se crée, la sage-femme est médiatrice. « *Relais*

intemporel de la séparation des corps elle accompagne la mise au monde de la mère et la mise à la vie du nouveau-né » (Le Goedec, 2013). De par les lourdes responsabilités entourant la naissance et des conséquences directes et indirectes de ses décisions, la sage-femme est tenue sur le plan déontologique et éthique par une obligation de formation. Cependant son rôle d'accompagnement auprès des femmes a connu de multiples mutations au cours des siècles.

Pour saisir et assimiler les principales raisons qui ont servi l'apparition des mutations dans la pratique professionnelle des sages-femmes et pour évaluer l'évolution de leur statut au cours des siècles, il s'impose de se plonger dans un passé assez lointain qui n'est pas l'objet de la présente recherche. Toutefois, afin de rendre au mieux la réalité du présent, il nous semble important d'éclairer moyennant les documentations disponibles, certains aspects du passé en lien avec la formation initiale et continue des sages-femmes sans avoir la prétention de présenter une restitution parfaitement exacte et exhaustive.

1.2. Des sages-femmes célèbres sorties des archives historiques

Différents historiens ont ouvert à travers des études anthropologiques notamment, la voie de l'histoire de l'accouchement et de la naissance en France tels que l'historien Philippe Ariès l'auteur d'un livre pionnier « L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime » (1960), ou encore Jean-Louis Flandrin un des historiens français le plus reconnus à l'étranger et puis Mireille Laget qui a produit en 1982, « Naissances : l'accouchement avant l'âge de la clinique » publication préfacée par Philippe Ariès.

Aussi, c'est principalement l'ouvrage de Jacques Gélis, agrégé d'histoire et maître de conférences à l'université de Paris 8 qui a particulièrement retenu notre attention dans la rédaction de cette première partie. Dans son ouvrage « la sage-femme ou le médecin » l'auteur, suite à un long travail de recherche, d'analyse et de synthèse a tracé l'histoire de l'obstétrique en y prêtant une vision élargie comprenant aussi bien les grands moments que les médiocrités des évènements historiques touchant la naissance dans ses dimensions sociales culturelles et politiques.

L'historien de l'histoire de l'accouchement et de la naissance en quête tout d'abord de comprendre l'apport de l'instruction et des cours d'accouchements dans l'amélioration de la santé des femmes et des enfants finit par étendre ses recherches aux changements essentiels survenus dans la mise au monde à l'époque moderne (Morel 1991). Il passe ainsi de l'histoire d'une pédagogie à l'histoire de l'accouchement en traversant l'évolution de la profession de

sage-femme s'appuyant sur des précieuses références anciennes. Le chercheur parlant des archives historiques précise, lors d'une de ses conférences[1], que peu de femmes ont laissé de témoignage sur leur vécu de l'accouchement. Les rares témoignages écrits proviennent des sages-femmes cultivées, sorties des milieux aisés tels que Louise Bourgois devenue sage-femme de Marie de Médicis épouse d'Henri IV qui a laissé un nombre important de témoignages dans ses carnets d'accouchements. Ou encore le « Memory-Boeck » de la Néerlandaise Catarina Schrader[2], récit de plus de 3000 accouchements réalisés en 40 ans de carrière, qui a permis d'apprécier le travail d'une accoucheuse à la fois de ville et de campagne dans les années 1700. Parmi les accoucheuses savantes qui ont eu la clairvoyance et l'ouverture d'esprit de partager leurs expériences professionnelles avec leurs paires contemporaines tout en se préoccupant également de la transmission de savoirs aux générations futures, peut être citée Sarah Stone. Cette sage-femme anglaise du 18e siècle publie en 1737, ses trente-cinq années d'exercice dans « Complete Practice of Midwifery » à l'intention de ses « Sister Professors in the Art of Midwifery »[3]. Qualifiée « The Enlightenment midwife » (sage-femme illuminée) par A. Bosanquet sage-femme spécialiste de la périnatalité et chercheur à l'Université de Kingston de Londres, elle occupe une place importante parmi les sages-femmes qui ont fait l'histoire de l'obstétrique en Europe. Dans son article « Inspiration from the past »le chercheur lui rend hommage et reprend une de ses citations (Stone 1737) « For thisis an undoubtedrule: if Pains do no good, they do a great deal of harm'(Bosanquet, 2009,p.31-32). Ce qui signifierait en français: « Ceci est une règle incontestable : si le soin apporté n'est pas approprié, il peut être très nuisible ».

Une des sages-femmes savantes françaises de l'époque est Marie-Louise Lachapelle qui a laissé en 1821 comme patrimoine culturel et professionnel un écrit de plus de 500 pages intitulé « Pratique des Accouchements : ou mémoires, et observations choisies » (Lachapelle & Dugès, 1821). La maitresse sage-femme au-delà d'un recueil de conseils basés sur l'expérience fait preuve d'un véritable esprit scientifique dans son ouvrage doté de plusieurs références et de notes de bas de page tout en étant illustré par des tableaux chiffrés preuve d'un recueil quantitatif.

---

[1] Conférence donnée le 12 janvier 2008 dans le cadre du cycle « Quarante ans de recherche sur les femmes, le sexe et le genre », au musée de l'Homme.

[2] Une partie du journal de Catarina Schrader est publiée en 1984 à propos de 894 cas d'accouchements à risques que l'auteure a minutieusement sélectionnés.

[3] Donnison, Jean. 1977, *Midwives and Medical Men. A History of the Struggle for the Control of Childbirth* , Londres, Heinemann

Il convient de citer également, celle qui a contribué à la traçabilité de l'obstétrique pratiquée et enseignée, Marie-Anne Boivin ancienne élève et ex-surveillante en chef à l'Hospice de la Maternité, gratifiée de la médaille d'or du mérite civil de la Prusse. Son livre paru en 1824 sur l'art des accouchements contenant également une série de 140 gravures représentant le mécanisme de toutes les espèces d'accouchements est devenu un manuel pour étudiants en médecine et sages-femmes édité de nombreuses fois et en plusieurs langues. Son travail a reçu une mention élogieuse du conseil général des Hôpitaux de la ville de Paris (Boivin, 1824). L'auteure a même traduit de l'anglais un nouveau traité sur « les hémorragies de l'utérus »[4].

Marie-Anne Boivin a fortement contribué à l'évolution de la science de l'obstétrique. Sa réputation européenne lui vaut le titre honorifique de Docteur en médecine décerné par l'université de Malbourg et celle de Berlin (Delacoux, 1834). En plus de ses nombreuses publications issues de ses recherches sur l'origine, la nature et le traitement de certaines pathologies, elle a inventé de nouveaux instruments et fut l'un des premiers praticiens médicaux à écouter les battements cardiaques du fœtus en utilisant un stéthoscope.

1.3. Le temps de l'instruction de la sage-femme à l'école de l'art

Les changements apparus au fil du temps ne sont que les conséquences de modifications profondes qui ont affecté la société française à partir du 19e siècle avec notamment l'essor du savoir médical et de techniques instrumentales permettant la construction progressive d'une science des accouchements.

L'obstétrique fait partie intégrante de la médecine et son histoire engage aussi bien les médecins accoucheurs que les sages-femmes. À une différence près dans le fait que l'antériorité des sages-femmes est une réalité historique puisque le corps des médecins accoucheurs n'est créé qu'en 1882 alors que les sages-femmes semblent avoir joué un rôle sur la scène des accouchements depuis déjà la fin du moyen âge[5] (Gélis, 1988, p.23). À cette époque les

---

[4] Marie Anne Victoire Boivin (traductrice), Rigby (Edward), *Nouveau traité sur les hémorragies de l'utérus d'Edouard Rigby et de Stewart Duncan…traduit de l'anglais, accompagné de notes, par Mme Veuve Boivin, précédé d'une notice historique sur le traitement des hémorragies utérines, et suivi d'une lettre de M. Chaussier sur la structure de l'utérus*, Paris, Méquignon l'aîné père, 1818, in-8°, XLVI-406 p.

[5] La sage-femme est alors une accoucheuse gagée (appelée encore sage-femme pensionnée) par la communauté urbaine pour venir en aide aux femmes de toutes les conditions. Puis apparaît la sage-femme indépendante assermentée comme la sage-femme pensionnée mais qui doit compter sur sa propre compétence pour vivre de son « métier ».

principaux acteurs de la naissance sont la sage-femme et le chirurgien accoucheur, les deux catégories professionnelles appartenant à la même corporation[6] (Gélis, 1988, p.469). C'est sous le règne de louis XIII que les chirurgiens commencent à revendiquer leur supériorité en matière d'accouchements. Pour faire allusion à l'ignorance millénaire des matrones, ils évoquent alors l'art des accouchements comme une science nouvelle nécessitant des recherches afin de combler les vides scientifiques et d'en renouveler les fondements (Sage-Pranchère, 2007).

Officiellement, c'est au XVIIIe siècle que l'État, suite au constat de carence dans la prise en charge des mères et de leurs progénitures, en tant que responsable de la sauvegarde de la population, cherche à remplacer les « matrones » par des femmes sages et instruites formées à l'école de l'art.

Avant cette date, l'accoucheuse, venue du fond des âges, héritière des petits secrets et du tour de main de celle qui l'a précédée dans l'entreprise charitable qu'est l'assistance aux femmes en couches, est une femme pratique confidente de ses compagnes, mémoire d'une communauté et support d'une culture rurale à qui il arrive même de soigner les hommes et soulager les bêtes (Gélis, 1988, p.34).

L'accoucheuse, sans qui l'accouchement ne se conçoit pas, véhicule néanmoins l'image d'une femme robuste, ignare, voire vulgaire, qui se situe aux deux extrémités de la vie, car si son principal savoir-faire est de porter assistance aux femmes en couches, elle procède aussi à la toilette des morts. La fonction de « la femme-qui-aide et la laveuse » est rapportée par Verdier Y, décrivant davantage un rôle intermédiaire entre la matrone et la sage-femme[7] (Verdier, 1976).

Ne sachant souvent ni lire ni écrire, l'accoucheuse autodidacte n'a jamais eu d'autres formations que l'expérience empirique acquise sur le terrain, l'apprentissage sur « le tas » au

---

[6] Les chirurgiens étaient considérés comme des praticiens de second ordre au contact des plaies du monde, tranchant les membres gangrenés.

[7] La Femme-qui-aide et la laveuse. In : *L'Homme.* 1976. Vol. 16, n° 2, pp. 103-128. La femme-qui-aide et la laveuse est un chapitre du livre de Verdier Yvonne « Façons de dire, façons de faire » paru aux éditions Gallimard en 1979. Lors d'une étude ethnologique effectuée huit années durant (de 1968 à 1975) dans un village situé en Côte-d'Or, un groupe de chercheurs a tenté de recueillir auprès de la population locale, la description des figures villageoises qui auraient marqué plusieurs générations et devenues au fil du temps des « héros culturels » en quelque sorte. Ainsi Yvonne Vernier, un des membres de cette recherche décrit-elle « la femme qui aide et la laveuse » un personnage se situant entre la matrone et la sage-femme. *Une double tâche est assignée à celle qui est appelée la femme-qui-aide : « faire les bébés », « faire les morts ». Mais pour l'accouchement proprement dit, il s'agit d'une suppléance car lorsque la sage-femme (ou plus tard le médecin) est là, elle l'assiste ; elle connaît même quelques « trucs » pour retarder l'accouchement son rôle est défini essentiellement par rapport à l'enfant*.

prix parfois des situations dramatiques. Soupçonnée tantôt de sorcellerie et de foeticides, dans un contexte social où le renouvellement de la population devient un enjeu de taille, l'accoucheuse est condamnée à essuyer une campagne d'opinion défavorable.

Combattre l'obscurantisme des « matrones » devient un objectif gouvernemental. C'est ainsi qu'au cours du XVe siècle l'institution des sages-femmes pensionnées, gagées par la communauté urbaine et dont les capacités professionnelles sont vérifiées par des médecins (chirurgiens) commence à être encouragée dans certaines régions. Un bon nombre de sages-femmes « libérales » exercent de façon indépendante, mais ne bénéficient pas de l'appui des autorités. En réalité, c'est à partir XVIIIe que l'avis des praticiens médecins est demandé pour juger de la valeur des sages-femmes (Gélis, 1988, p.25). À partir de là et, face à la montée en puissance des chirurgiens accoucheurs suivie de l'apparition des textes règlementaires définissant les conditions de leur pratique[8] (p.43), les sages-femmes perdent progressivement leur autonomie.

L'attrait des accoucheurs pour pratiquer l'art de l'accouchement n'est pas toujours vérifié, excepté les naissances royales qui valorisent clairement le praticien. Et dans la mesure où toutes les couronnes ont eu besoin d'héritiers mâles, les reines de France ont presque toutes eu des grossesses très rapprochées les unes des autres (Janicki Jérôme, 2012). En effet, l'enthousiasme est moins débordant quand il s'agit d'accoucher les femmes du peuple sauf en cas de complications majeures où la présence de l'homme de l'art devient indispensable.

Dans certains textes appartenant à l'Académie de Médecine, parlant d'accouchement, il est fait mention de « l'opération la plus dégoûtante de la chirurgie » voire « la partie la plus basse et sale de la chirurgie », autrement dit la plus ennuyeuse (Sage-Pranchère, 2007,p.89-91). L'ennui des hommes pour cette sous-spécialité viendrait de la répétitivité d'un phénomène physiologique qui de par son déroulement naturel, la plupart du temps, ne nécessite pas de talent particulier. Aussi, le dégoût viendrait-il non pas de la vue du sang et des humeurs corporelles auxquelles ces praticiens sont habitués, mais davantage d'un rejet des mystères et des rythmes de la féminité dont l'enfantement fait partie dans la continuité de l'évènement menstruel. Il apparait à travers les archives départementales de l'Aude qu'on attache à la profession de sage-femme une espèce de honte ou de pudeur qui la fait regarder comme une des fonctions basses

[8] La réglementation imposait aux sages-femmes de faire appel aux chirurgiens en cas de présentation anormale.

de la société ; de sorte qu'elle n'est exercée que par des femmes dans le besoin et jusqu'alors privées de toute espèce d'instruction (Sage-Pranchère, 2011, p.274-275).

Parallèlement, les femmes des campagnes manifestent une certaine hostilité à être soignées par des accoucheurs qui de surcroit leur coûtent bien plus cher.

Quand Louis XIV décide de faire appel aux services d'un chirurgien accoucheur pour l'accouchement de sa maitresse, il manifeste ouvertement son hostilité envers les accoucheuses eu égard à l'incidence de quelques drames familiaux tels que le décès de la femme de Gaston d'Orléans emportée par une fièvre puerpérale dont Louise Bourgeois fut alors rendue responsable (Gélis, 1988,p.470).

1.4. Une formation prestigieuse et unique en Europe

Aux connaissances empiriques des sages-femmes du 18e est surajouté un complément de formation acquis soit auprès d'une sage-femme renommée parisienne, soit auprès d'un chirurgien-accoucheur (Edelman, 2008, p.59), ou dans la mesure du possible à la maternité de l'Hôtel-Dieu de Paris, l'unique et prestigieuse école de formation obstétricale en Europe. L'apprentissage des élèves sages-femmes y est basé sur la clinique puisqu'il se fait au pied du lit des femmes en couches. Cette situation est assez enviée par les jeunes médecins en formation, car ce privilège est exclusivement réservé aux apprenties sages-femmes. En effet, alors que les professeurs de la faculté de médecine de l'université de Paris cherchent par tous les moyens à entrer à Port-Royal et à y former leurs étudiants, la prestigieuse école ne forme que les apprenties sages-femmes (Schlumbohm, 2002, p.21).

Si le petit nombre d'élèves de chaque promotion (une vingtaine) facilite l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques, le faible effectif ne satisfait guère au besoin national de la population. L'écart en termes d'offre de soins apportés par des sages-femmes qualifiées de la capitale et celles des provinces est trop important, la qualité de l'assistance aux femmes en couches s'en ressent clairement.

La mise en place de politique de santé publique volontariste se fait à partir des années 1750 sous l'influence des théories populationnistes (Morel, 1991).

Avant 1700, l'arrivée des chirurgiens dans le monde exclusivement féminin des accouchements s'accompagne d'une forte connotation corporatiste de leur statut médical en bouleversant le modèle traditionnel. L'obstétrique s'élève au rang des spécialités servant

d’ascenseur social aux chirurgiens qui bénéficient du prestige de cette science qui émerge pour se mesurer à leurs confrères médecins. Au nom de l’efficacité et de sécurité et au prix de balayer certains codes de morale sexuelle, on passe très vite dans les milieux aisés du recours exceptionnel à l’homme de l’art, au recours régulier. Ainsi, de 1760 à la Révolution, la profession d’accoucheur commence à émerger ponctuellement, dans certaines grandes villes (Gélis, 1980).

Le contexte pédagogique y est propice puisqu’il favorise la clinique et l’étude anatomique par rapport à l’enseignement purement théorique. Dans ces circonstances, la pratique des accouchements, fer de lance d’une partie de la corporation, se veut élaboration d’un art acquis dans l’expérience et l’observation.

Par la suite, la pratique de l’accouchement se transforme en « art ». Brandissant l’argument de mortalités maternelle et infantile et en plaçant les risques au cœur de son discours, le corps chirurgical justifie la nécessité de son intervention et en définit le champ : l’accouchement anormal ou dystocique. Le territoire des sages-femmes s’en trouve réduit d’autant et limité à l’accouchement normal ou eutocique, mais celui-ci est pris dans un même mouvement de scientifisation et démédicalisation ; il devient dès lors sujet d’étude, de savoir et donc d’apprentissage (Sage-Pranchère, 2011, p.5-6). Plus tard, le professeur Osiander, considéré comme l’un des premiers obstétriciens universitaires qui enseigne son art aux étudiants et utilise les observations cliniques journalières pour ses publications affirme que « l’assistance artificielle à l’accouchement est réservée au sexe « mâle » alors que le rôle des sages-femmes se limite en principe à procéder aux accouchements « naturels » (Schlumbohm, 2002, p.25).

Cette répartition des tâches : aux hommes l'exercice de compétences médicales et scientifiques via les interventions chirurgicales valorisantes et valorisées (césarienne, forceps), aux femmes le rôle d'accompagnement relatif à des compétences attachées aux qualités dites féminines n’est pas dépourvu de stratégie. Si la répartition de ces deux « faisceaux de tâches » (eutocique/dystocique) peut apparaitre fonctionnelle et adaptée dans l'organisation du travail très hiérarchisée des structures hospitalières, elle est aussi un moyen de maintenir le pouvoir obstétrical dans les mains des médecins (Dagnaud & Mehl, 1987).

L’amélioration des conditions de la naissance passe désormais par la formation de nouvelles sages-femmes grâce à une formation solide à condition de régler les problèmes de moyens et de compétences.

C'est précisément à ce moment-là de l'histoire de l'obstétrique qu'une rupture profonde surgit dans les conditions de transmission d'un savoir d'autant plus que l'opinion publique est de plus en plus sensibilisée aux conditions d'accouchements et des risques évitables de mortalités maternelles et infantiles. Autrement dit, un véritable changement culturel s'opère.

1.5. Une approche pédagogique innovante

Une maîtresse sage-femme [9](Gélis, 1988, p.57) dotée d'un sens pédagogique très développé met au point une méthode d'enseignement sensationnelle pour l'époque qui fait rapidement des adeptes dans toute la France. Malgré l'instrumentalisation politique dont elle a fait l'objet, Angélique Marguerite le Boursier Du Coudray a contribué à l'amélioration des conditions de la naissance en introduisant pour la première fois en France les cours d'accouchements en ville et à la campagne. L'histoire témoigne que la mise en place de ces cours d'accouchements a largement servi la valorisation de l'accoucheur et la mise en tutelle de la sage-femme.

1.5.1. Mutation socio-culturelle

Il est intéressant de constater que dans une société aussi formatée par la pudeur et par les normes morales et religieuses, transgresser les interdits et se faire accoucher par un homme devient aisément acceptable et que ce domaine appartenant jusqu'à lors à un acte communautaire relevant uniquement du concours féminin tombe dans le contrôle des hommes chirurgiens. Le pionnier de l'histoire de la naissance explique cette modification de comportement par une aspiration à la « sécurité » tellement puissante qu'elle emporte sur l'indécence (Gélis, 1980, p.432). Les notions et les conceptions dominantes dans les temps passés ne sont peut-être pas aujourd'hui d'emblée rejetées, même si elles ne sont plus appréhendées de la même manière.

---

[9] Au cours du 16ème s. une maîtresse sage-femme a la responsabilité d'un service à la maternité Hôtel-Dieu. Son statut est honorable à condition qu'elle soit veuve et par conséquent plus « disponible ». Avant d'assumer en plus de ses fonctions d'accoucheuse, la formation des futures sages-femmes, elle fait preuve de ses capacités devant un jury composé du médecin et du chirurgien de l'hôpital et de deux sages-femmes de la ville. Voici le portrait fait de Mme le Vacher par l'une de ses anciennes élèves reconnaissantes :
« *Elle avait toutes les* belles *qualités qu'une sage-femme doit avoir, le jugement, l'esprit, la mémoire ; la résolution et fermeté pour entreprendre de grandes opérations quand elles se présentaient. Elle parlait fort bien de sa profession, savait bien l'anatomie, particulièrement du bas-ventre ; je lui ai vu ouvrir plusieurs fois des femmes avec bien de l'adresse ; elle nous faisait des leçons parfaitement belles sur tout ce que nous lui demandions. Elle avait encore cette belle qualité sur toutes les autres, c'est que pour rien au monde, elle n'aurait engagé sa conscience en aucune lâcheté* ».

Cette conquête progressive de la pratique obstétricale par chirurgiens et médecins n'est pas sans lien avec la position sociale des femmes avant le 20e siècle et leur accès aux sciences sinon complètement interdit au moins rigoureusement restreint.

Mme du Coudray bénéficiait d'une expérience de terrain en milieu rural, ajouté à l'apprentissage traditionnel des matrones axé sur l'expérience et l'usage de la main, des connaissances anatomiques de base et de la mécanique obstétricale qu'elle avait elle-même reçues dans le cadre de son apprentissage à Paris. Inspirée par « les machines à démontrer »[10] (Gélis, 1988, p.161) utilisées dans les années 1730 dans l'enseignement de la chirurgie et soutenue par des politiques locaux et mandatée par un brevet royal, l'ingénieuse pédagogue parcourt la France pendant de longues années, en s'appuyant sur une de ces « machines » qu'elle a mises au point elle même. La maitresse sage-femme est persuadée que les cours d'accouchements doivent se pérenniser pour être efficaces. Aussi, s'emploie-t-elle à former les accoucheuses, mais également des démonstrateurs compétents pour assurer la relève dans les futures écoles de sages-femmes de province.

Extrait : « Après avoir appris dans la capitale, l'Art que je profeffe, & l'avoir exercé l'efpace de feise ans, mon fort me conduifit en Province. J'ai raffemblé les différentes leçons que je donnois à lire, & je me hazarde aujourd'hui de les faire imprimer ; ce qui est moins l'effet de la préfomption, que vingt années d'expérience auroient pu m'infpirer, que le défir de me rendre, par ce moyen, plus utile à ma Patrie : trop hereufe fi je puis y parvenir »[11] (Le Boursier du Coudray, 1769)

1.5.2. Quand la sage-femme forme le médecin

Malgré une hostilité flagrante de la communauté essentiellement masculine de chirurgiens et un jugement sévère porté envers elle, le public à qui s'adresse Mme Du Coudray en tant que futurs démonstrateurs, est essentiellement constitué de chirurgiens et de médecins

[10] Mannequin de démonstration représentant le corps de la femme depuis le bassin jusqu'aux cuisses, composé de pièces naturelles (os du pubis et du bassin prélevés parfois dans des cimetières).

[11] Le Boursier Du Coudray, Angélique Marguerite, 1769. *Abbrégé de l'Art des Accouchements, Dans lequel on donne les préceptes néceffaires pour le mettre heureufement en pratique.* On y a joint plufieurs Obfervations intéreffantes fur des cas finguliers. Ouvrage très-utile aux jeunes Sages-Femmes,& généralement à tous les élèves en cet Art, qui défirent de s'y rendre habiles. Nouvelle édition, enrichie de figures en Taille-douce enluminées. Par Madame Le Boursier Du Coudray ancienne Maitreffe Sage-Femme de Paris.
Registré sur le registre XIV de la chambre Royale des Libraires et Imprimeurs de Paris, N°.444, vol.393, conformément aux anciens Règlements, confirmés par celui du 28 Février 1723. A Paris, le 22 Décembre 1758. P.G.Le Mercier, Syndic.
L'école de sages-femmes de Nancy a fait l'acquisition d'un exemplaire original de cet ouvrage en Octobre 2012.

qui laissent d'ailleurs apparaître une rivalité naissante. En effet, l'accouchement étant un évènement naturel et socialement gratifiant les médecins[12] revendiquent tout autant que les chirurgiens la prérogative d'y participer activement.

En définitive les démonstrateurs ne montrent pas la même appétence pédagogique en raison probablement d'une différence de formation de base, mais aussi d'appartenance sociale. Certains chirurgiens n'avaient pas attendu la méthode « Du Coudray » pour prendre des responsabilités de démonstrateur et instruire les sages-femmes, posant ainsi le jalon d'une compétence officiellement reconnue[13].

Finalement, les accoucheurs une fois formés se sont vus ouvrir les portes des villes de province. Subrepticement, les institutions prônant une politique favorable à la famille et à l'enfant et, sous prétexte de contrer définitivement l'inexpérience de certaines matrones nuisibles à la population, ont encouragé les démonstrateurs à prendre la relève de l'instigatrice de la réforme, en interdisant les sages-femmes de former leur propre corporation et en les rattachant à celle des chirurgiens (Gélis, 1988, p.128).

L'organisation des cours devient de plus en plus structurée. La durée des cours varie en fonction des localités, mais après la révolution, se généralise la volonté de privilégier la qualité des conditions d'apprentissage en instaurant un internat pour les élèves sages-femmes en nombre très limité.

1.6. L'enseignement de la clinique obstétricale, un privilège très envié

Une étude régionale en Corrèze réalisée par Nathalie Sage-Pranchère archiviste paléographe et Docteur en histoire contemporaine à l'université Paris IV-Sorbonne sur la mise en place en 1834 d'une école spécialisée dans l'enseignement de l'art de l'accouchement, de

[12] Il faut comprendre les « non chirurgiens »

[13] Le contexte historique de l'Alsace et de son rayonnement à travers l'Europe offre une position particulière à la ville de Strasbourg où l'obstétrique bénéficie déjà de recherches universitaires avancées. JJ Fried médecin strasbourgeois, profitant de l'environnement propice obtient en 1711 l'autorisation royale de suivre les cours sur l'Art des accouchements à l'Hôtel-Dieu de Paris. Il propose ensuite un projet de réforme en vue d'organiser un meilleur enseignement aux élèves sages-femmes. L'ordonnance de 1728 permet la création en 1737 d'une école d'accouchement où seront instruits élèves sages-femmes et étudiants en médecine JJ Fried y est alors nommé « Maître des Sages-Femmes ».

son développement puis de sa fin en 1895 porte notamment sur la gestion financière et humaine, et le cadre de vie de cette école départementale. À la manière de la maternité de Port-Royal à Paris, c'est « la sage-femme en chef » qui assure la direction de la maternité au début du XIXe et non « l'accoucheur en chef » (Schlumbohm, 2002, p.21).

L'école dirigée par une maitresse sage-femme dans un premier temps est créée en même temps qu'un hospice de maternité auquel est attaché un médecin. Celui-ci finit par reprendre la direction de l'école suite aux changements des statuts en 1886 (Edelman, 2008). Le financement de l'école est assuré par des personnalités locales et par le conseil général. « Les élèves (trois ou quatre par an) sont sélectionnées sur concours. Elles bénéficient d'une formation longue (deux, puis trois ans), à la fois théorique et clinique, puisqu'elles suivent des cours (d'obstétrique, de saignée et de vaccine, mais aussi de lecture, écriture et calcul, de morale religieuse, d'histoire et géographie, de botanique,) et font des accouchements » (Sage-Pranchère, 2007) .

Selon MF. Morel, l'ouvrage de Sage-Pranchère rend compte « d'un monde de femmes décidées, instruites, autonomes, efficaces, loin des clichés qui les montreraient écrasées par un pouvoir médical masculin ». Elle ajoute même que la place privilégiée de la sage-femme dans le domaine de la naissance est respectée et admise par les médecins de Corrèze. D'ailleurs à l'instar du fonctionnement parisien, les directrices sont des maîtresses sages-femmes « aux compétences reconnues, y compris dans le maniement des forceps ». La situation bascule à la fin du siècle (Morel, 2009).

Vers 1775 l'enseignement de la « clinique obstétricale » au lit des femmes en couches prend tout son sens dans la mise en application des connaissances théoriques. Il est alors communément admis que l'association de l'enseignement théorique et pratique est la meilleure façon de permettre aux futures sages-femmes de gagner en assurance et en compétence.

1.7. Normalisation d'une formation professionnelle

À partir des années 1800, c'est bien la « formation » qui officiellement met un terme à la pratique de l'obstétrique basée sur une expérience personnelle de la parturition et permet véritablement aux sages-femmes d'assoir la légitimité d'un « corps professionnel règlementé » (Sage-Pranchère, 2011).

Le processus de professionnalisation des sages-femmes basé principalement sur la normalisation de la formation et « l'émergence d'une conscience professionnelle » depuis la loi ventôse est en marche. L'autonomisation professionnelle reste fragile puisque la transmission de savoir, à l'exemple du modèle des maîtresses sages-femmes enseignantes de l'Office des Accouchées de l'Hôtel-Dieu de Paris, échappe au seul contrôle des sages-femmes. L'historienne dans sa dernière recherche, en traçant la carte historiographique des sages-femmes évoque une irrégularité dans l'intérêt porté par les historiens dans le temps et fait état de la négation de la dimension professionnelle de l'activité des sages-femmes du XIXe, à travers des références portées sur l'histoire du travail féminin. Elle précise par ailleurs que l'appartenance des sages-femmes « au corps médical perçu comme un domaine intrinsèquement masculin » autorise leur rejet de l'espace féminin du travail (Sage-Pranchère, 2011, p.16).

1.7.1. Naissance de l'obstétrique en tant que discipline universitaire

À l'aube d'une science en gestation et à la croisée de différentes professions de santé, la formation des sages-femmes s'allonge en durée tout en se diversifiant en savoirs acquis. L'art des accouchements autrement dit *« l'obstétrique »* est accepté comme une discipline universitaire, une fille de la science médicale. La nomination à 25 ans de J.G Roederer comme professeur d'obstétrique au centre d'accouchement de Göttingen (Schlumbohm, 2002, p.19) et la création d'une chaire à l'université marquent une étape cruciale pour faire valoir la présence indispensable des hommes instruits dans cette discipline naissante. La réunion de l'art pratique et de l'érudition s'y affirme et l'ampleur de l'inexploré s'y dessine dans l'appel aux universitaires de bonne volonté (Sage-Pranchère, 2011, p.471). L'objectif à l'avenir est d'investir par la recherche le champ quasi vierge de la parturition.

1.7.2. Première formation féminine réglementée en France

Le nouveau modèle pédagogique adressé aux futures sages-femmes est désormais doté d'un règlement et d'un corps de démonstrateurs. Officialisé par la loi du 19 ventôse an XI (10 mars 1803) sur l'exercice de la médecine, le métier de sage-femme, désormais défini légalement, n'a plus dès lors qu'un point d'entrée possible et admis : la formation obstétricale. Il s'agit par conséquent, du premier métier féminin en France à bénéficier d'une formation sanctionnée par

un diplôme et formant une profession libérale placée sous le contrôle de l'État [14](Sage-Pranchère, 2011, p.602).

L'enseignement des sages-femmes est régi par cette loi de 1803 jusqu'au début du XXe siècle, les chirurgiens sont les prétendants les plus volontaires à la chaire d'enseignement des cours d'accouchement.

De nombreux manuels d'enseignement ont servi à la formation des sages-femmes visant de la même façon les étudiants en médecine tels que notamment, l'*Abrégé* d'Angélique du Coudray (1769), ou encore la traduction de l'allemand du « *Manuel d'accouchement à l'usage des élèves sages-femmes* » de Franz Carl Naegele[15] (1853) (Sage-Pranchère, 2011, p.476), en passant par le « petit » Baudelocque qui connait un succès considérable dès sa première version en 1787, mais également les ouvrages inspirés de mêmes sources (les observations des accouchements à l'Hospice de la Maternité de Paris) de Marie-Anne Boivin, *le Mémorial de l'art des accouchements* (1812) et la *Pratique des accouchements* de Marie-Louise Lachapelle (1821) ainsi que le Traité théorique et pratique de Paulin Cazeaux (1853) et bien d'autres manuels qui ont servi de support à l'apprentissage et à la bibliographie usuelle des élèves au cours du XIXe siècle.

En fonction des régions géographiques, certains ouvrages sont remis aux élèves sages-femmes en guise de prix à la fin de leurs études. Parmi les méthodes pédagogiques employées, l'apprentissage par questions et réponses, la reformulation et la multiplication des répétitions (d'où la nécessité des répétitrices) semble avoir beaucoup de succès auprès des professeurs. Le contrôle continu des connaissances basé essentiellement sur le mode oral s'effectue par un jury tout comme l'examen de fin d'études. L'évaluation à l'écrit s'introduit néanmoins au cours du XIXe siècle.

1.8. Diversification des connaissances de la sage-femme : un objectif de santé publique

[14] L'auteure dans sa conclusion après avoir passé en revue le rôle de la sage-femme dans la définition et la promotion de sa profession affirme que cette mise en tutelle partielle apporte l'avantage de la protection de l'État de sorte que cette dépendance au pouvoir politique par l'intermédiaire de la loi a sans doute fortement contribué à la survie des sages-femmes françaises en tant que profession médicale.

[15] « *Le Manuel d'accouchements de F.C Naegele devenu un véritable classique en Allemagne réédité huit fois et adopté dans les écoles suisses est traduit en français par Jean-Marie Jacquemier* ».

Dans une approche globale et en l'absence de dissociation entre l'art des accouchements, les maladies des femmes et des enfants, naturellement, la formation des futures sages-femmes intègre à ce moment-là aussi bien la dimension physiologique de l'obstétrique que son versant pathologique touchant conjointement aux autres domaines comme la gynécologie, la pédiatrie et la puériculture. Si l'avant-gardiste Marie-Anne Boivin[16] (Sage-Pranchère, 2011, p.41) développe déjà une réflexion sur la sensibilité du fœtus au toucher et à la douleur, Naegele comme Cazeaux sont convaincus que pour améliorer la santé des femmes enceintes la compréhension des fondements de la vie utérine et des mécanismes de croissance du fœtus est nécessaire à la formation des sages-femmes.

L'étude de N. Sage-Pranchère sur les enjeux sociaux de la formation obstétricale en France du XVIIIe au XXe siècle démontre que l'ouverture des sages-femmes aux savoirs spécialisés en cours de constitution témoigne d'une démarche traditionnelle et généraliste. En effet, l'apport par les différents ouvrages et manuels d'un savoir élargi sur le corps féminin tente de sensibiliser les futures sages-femmes à toutes les pathologies pouvant survenir en pré, per et post partum. La réanimation du nouveau-né en détresse constitue également une partie substantielle de la littérature du moment sans faire de distinction hiérarchique entre sage-femme et médecin, tant le taux de mortalité néonatale est effrayant. « *La formation au secours est donc identique pour les étudiants en médecine et les élèves sages-femmes* » (Sage-Pranchère, 2011, p.497). Cet accroissement des connaissances en obstétrique contribue à modifier les conditions de suivi des femmes durant leur grossesse et particulièrement pendant leur accouchement (p.484-485).

L'élargissement au XIXe siècle du champ d'intervention de la sage-femme (sollicitée parfois au-delà de ses compétences en raison d'une pénurie de médecin) parallèlement à l'évolution sensible des savoirs médicaux touchant la femme et l'enfant ont conforté la position de la sage-femme dans son statut de « professionnel médical ».

Il est important de souligner qu'au début du XXe siècle l'objectif de la décentralisation de la formation et de la création des écoles départementales de sages-femmes est de doter les villes et campagnes d'accoucheuses qualifiées. Or les élèves issues de ces écoles sortent avec

[16] « *Le Journal des sciences médicales, le Journal hebdomadaire, le Bulletin de la Société de médecine pratique* ont été souvent enrichis de mémoires et observations fournis par Mme Boivin. … » Aloïs Delacoux, Biographie des sages-femmes célèbres, anciennes, modernes et contemporaines.

un diplôme de deuxième classe, considérées alors comme sage-femme de second rang en comparaison avec les jeunes diplômées de la capitale.

Le décret de 1893 oblige les provinciales en quête d'un diplôme de première classe à suivre la moitié de leur scolarité dans une faculté de médecine (Sage-Pranchère, 2007, p.17; 87) La concurrence ainsi établie entre grands centres prestigieux et petites écoles de province tourne logiquement au désavantage des secondes (p.657). La formation dispensée par les écoles départementales perd peu à peu en qualité et en intérêt creusant le fossé entre ville et campagne, riches et pauvres, avant l'ère de l'uniformisation de l'enseignement à la fin du XIXe. L'agrégée d'histoire s'appuie sur sa recherche effectuée dans un département Limousin, pour inviter la conscience collective à reconsidérer la mémoire des écoles départementales à l'échelle nationale pour leur substantielle contribution dans l'ascension des sages-femmes.

Cependant, le congrès médical de Paris présente un avis tout à fait divergeant sur la question. Lors de sa tenue en novembre 1845, dans un contexte où la suppression de médecins de seconde classe est projetée, les autres corps médicaux à l'instar des sages-femmes sont tout autant remis en cause. Les congressistes s'interrogent sur les garanties qu'offrent les sages-femmes de deuxième classe à la société, un savoir obstétrical rudimentaire ne satisfait plus les besoins démographiques et sanitaires de l'époque.

En 1851 parait la publication d'Ignace Druhen sur « *l'institution des sages-femmes* ». Le médecin impliqué dans le domaine de santé publique à Lille partage l'avis du congrès médical qui a conclu à la nécessité de maintien des sages-femmes malgré leur faible niveau d'instruction. L'auteur lance un cri d'alarme sur l'urgence à mettre en place une réforme radicale permettant notamment d'améliorer le niveau de rémunération scandaleusement bas des accoucheuses et eu égard à l'impossibilité d'exiger des sages-femmes rurales la même instruction que celles des grandes villes, il se prononce favorable à la conservation des deux classes professionnelles. L'esquisse d'un changement modeste apparait par la suite dans l'établissement des frais d'examen pour les sages-femmes de deuxième classe marquant une volonté politique à initier un changement du terreau social du recrutement (Sage-Pranchère, 2011, p.542-549).

1.9. Nouvelle conception de la naissance

Ainsi la science remplit l'espace qui sépare l'accoucheuse de la sage-femme (Sage-Pranchère, 2011, p.601), pour autant l'acceptation du nouveau profil de la sage-femme n'est

pas une entreprise aisée surtout à la campagne. Sa jeunesse, son appartenance sociale souvent d'un niveau moins misérable, mais surtout sa conduite avec les femmes en couches, distingue sensiblement la sage-femme de la matrone. L'assurance et l'autorité dont elle use pour imposer ses méthodes nouvelles, transmises par la ville, ne rassurent pas toujours les femmes de la campagne qui ont conservé une conception de la naissance « à la matrone » entremêlée de croyances et de superstitions. Se référant au portrait social de l'élève sage-femme décrit par N. Sage Pranchère « La matrone *advient* au hasard d'un premier accouchement de voisinage, l'élève *devient* par la fréquentation du cours et le contrôle de son savoir, mais des deux, seule la seconde peut, à partir de 1803, être sage-femme aux yeux de la loi » (p.273).

1.9.1. L'ascension du médecin accoucheur

Pendant ce temps, l'enseignement dispensé aux futurs médecins accoucheurs progresse. Le temps de l'accoucheur est venu (Gélis, 1988, p.237) puisqu' en 1882 le corps des médecins accoucheurs est créé (Knibiehler, 2007).

Le temps est aussi aux souhaits des femmes qui estiment mériter notamment de meilleurs soins. Au fur et à mesure de l'avancée du 20e siècle, la naissance se médicalise prenant l'aspect d'un droit socialement acquis et la tendance des accouchements à domicile fléchit dans les grandes villes.

Selon le professeur allemand J.Schlumbohm, les raisons avancées pour placer les naissances sous contrôle médical et transférer les accouchements à l'hôpital semblaient particulièrement convaincantes : il s'agissait, disait-on, de « sauver la vie de mères et d'enfants » (Schlumbohm, 2002). Ce fait est vérifié puisqu'au milieu du 20e siècle un recul incontestable des taux de mortalité maternelle et infantile est manifeste en grande partie dû à l'intervention des médecins. Toutefois, Y. Knibiehler rappelle la contribution du contexte social évolutif permettant l'élévation des conditions de vie en général et par là même l'amélioration des prises en charge (Knibiehler, 2007,p.32).

L'accoucheur lui s'impose rapidement par ses meilleures connaissances médicales et par ses compétences reconnues dans l'enseignement des cours d'obstétrique même si au début du 20e siècle les sages-femmes qui maitrisaient déjà l'anatomie et la physiologie féminine, commencent à posséder les nouvelles techniques obstétricales. D'après Y. Knibiehler (2007) , cette promiscuité avec les médecins accoucheurs est le début d'une longue histoire chargée de rapports professionnels fluctuants et riches qui malgré l'induction d'une position

sociale moins confortable a pour avantage certain de faire progresser les sages-femmes dans l'acquisition de nouveaux savoirs (Knibiehler, 2007, p.30). Gélis, (1988,p. 45-49) en évoquant la période antérieure, est en revanche plus soupçonneux puisqu'il attire l'attention sur le regroupement des sages-femmes et des chirurgiens au sein d'une même corporation qui a fait davantage gagner les praticiennes en limitation qu'en reconnaissance.

1.9.2. L'art obstétrical franchit les frontières

La formation des médecins obstétriciens essentiellement des hommes[17] s'étend au-delà des frontières françaises impliquant l'Europe dans les débats et échanges d'informations et de techniques entre professionnels. Mouvement qui a contribué aux balbutiements de la recherche en obstétrique et à la progression des connaissances.

À travers l'exemple d'une maternité allemande, Schlumbohm (2002, p.18-21) met en évidence l'importance du rôle des maternités européennes dans la transformation de l'obstétrique en une discipline universitaire à part entière, soit « une fille » de la « science médicale ». L'auteur rappelle que le centre d'accouchement de Göttingen, fondé en 1751, fut l'un des premiers d'Allemagne et il est considéré comme le premier au monde à avoir eu un statut d'établissement universitaire. Financés par l'État, les principaux objectifs assignés au centre d'accouchement respectent un ordre de priorité. Il s'agit tout d'abord de former des futurs obstétriciens compétents. Est visée ensuite la formation des sages-femmes qualifiées et en dernier lieu le centre a pour vocation d'assurer l'accueil et le soutien des femmes enceintes indigentes durant leur accouchement.

Au fil du temps, la formation des sages-femmes n'a cessé de s'adapter à l'évolution des connaissances des sciences médicales et aux exigences de la sécurité, tout en tenant compte de la qualité de la prise en charge de la grossesse et de la naissance. Ainsi, les programmes des études ont été modifiés à plusieurs reprises et le niveau de recrutement s'est, au fil du temps, adapté aux besoins de formation et aux capacités requises pour exercer.

[17] Madeleine Brès est la première française docteure en médecine en 1875. Histoire de l'entrée des femmes en médecine. Nathalie Pigeard-Micault, Paris X, EA 373, Histoire de la philosophie, Histoire des sciences. Bibliothèque numérique Medic@.

CHAPITRE 2. UNE PROFESSIONNALISATION QUI PROGRESSE

Malgré l'importance des évènements tragiques sur l'échiquier du monde, le 20e siècle n'est pas une période sans intérêt pour la formation des sages-femmes en France, car à partir de là, les études se sont réellement structurées.

2.1. La recherche d'une nouvelle identité professionnelle

L'unification du diplôme des sages-femmes de France au sein d'un même corps professionnel prend forme avec les décrets[18] de 1917 faisant suite à la loi du 5 août 1916. À partir de là, les études de sages-femmes sont organisées en deux ans avec un nouveau programme d'enseignement basé sur des soins généraux la première année et sur l'obstétrique et la puériculture l'année suivante.

La durée des études augmente d'une année encore en 1943 avec d'importants remaniements en termes de contenu, mais le mode de recrutement reste basé sur un concours. L'ordonnance de 1945 permet la naissance de l'Ordre des sages-femmes, un des premiers en France permettant notamment un exercice libéral règlementé à l'instar de toutes les professions médicales. En 1948, les sages-femmes obtiennent la reconnaissance officielle de leur profession en tant que « profession médicale » bien que la première année des études soit commune avec les infirmières et les assistantes sociales jusqu'en 1973 et c'est à partir de 1983 que le baccalauréat devient obligatoire.

2.1. 1. Fin d'une exclusivité féminine

L'ouverture de la profession aux hommes en 1982 est une avancée considérable en termes de démocratisation d'une profession exclusivement féminine jusque-là. Cependant, l'effectif des hommes sages-femmes reste très faible pour ainsi dire le plus faible de toutes les professions de santé[19] (Billaut, Breuil-Genier, Collet, & Sicart, 2006).

[18] Il y a eu plusieurs décrets la même année : les 9 et 11 janvier 1917 puis le 24 juillet 1917

[19] Les principaux indicateurs démographiques sur les professions de santé (1990-2005) révèlent une présence masculine proche de 1% dans la profession de sage-femme.

Dans une étude réalisée en 2007, P. Charrier (Charrier, 2007, p.95-118) enseignant-chercheur en sociologie analyse la place des hommes dans la profession de sage-femme. Il conclut à l'absence d'un effet de segmentation qu'il soupçonnait au départ, au profit d'une logique d'action facilitant l'intégration et l'incorporation du genre masculin de façon satisfaisante.

En effet, la reconnaissance des compétences particulières de la profession, la recherche de l'autonomie professionnelle notamment constituent autant de logiques d'actions caractéristiques utilisées par les hommes interrogés dans le cadre de cette étude. Non seulement ces derniers ne cherchent pas à se démarquer de leurs consœurs par une quelconque dynamique de différenciation, bien au contraire, les praticiens sages-femmes souhaiteraient se fondre dans un modèle d'interchangeabilité des hommes et des femmes.

À première vue, il est vrai que le métier de sage-femme a toujours été exercé uniquement par des femmes. Il existe probablement plusieurs explications à ce phénomène. Celles qui nous semblent logiques, au risque d'avoir une vision simplifiée, voire simpliste du passé, sont de natures sociétales.

Tout d'abord, quelle que soit la diversité des sociétés et des cultures, avant l'ère de la médicalisation à outrance, la grossesse et l'accouchement étaient considérés comme des évènements naturels et physiologiques.

Par conséquent accompagner une femme qui accouche ne nécessitait pas de compétences particulières hormis un tant soit peu de maturité voire de l'expérience. Par ailleurs, du fait que l'évènement c'est à dire l'accouchement touche la partie anatomique la plus intime du corps féminin, il est tout à fait compréhensible que les femmes se sentent plus à l'aise entre elles.

Compte tenu de l'histoire de la famille et le rapport entre les sexes, cet accompagnement ne pouvait être qu'une « affaire de femmes ». Pour les situations où l'issue se soldait par un drame « la fatalité » emportait sur les interrogations et la recherche d'explications.

2.1. 2. Nouveau regard de la société sur l'accompagnement de la naissance

Aujourd'hui les femmes accouchent différemment dans le sens où les conditions de « mettre au monde » sont rigoureusement normées dans les sociétés modernes. Bien que l'évènement reste en soi naturel et physiologique, il n'est pas exempt de complications et de

facteurs de risque, ce qui a fait poser un regard nouveau et exigeant sur « l'accompagnement de la naissance ». Ainsi, la place et le rôle des praticiens formés et compétents auprès des futures mères ne sont plus discutés ni discutables.

Concernant l'intimité du corps féminin, il a été évoqué plus haut que l'arrivée des accoucheurs chirurgiens a été relativement bien acceptée par une société de l'époque néanmoins très formatée par la pudeur et par les normes morales et religieuses. L'argument longtemps avancé par les conservateurs concernant l'empathie des sages-femmes envers les femmes facilitée par la proximité sexuée, compétence que l'on peut qualifier « de genre » (Schweyer, 1996) ne semble pas constituer un obstacle pour ces hommes-sages-femmes qui n'éprouvent aucune difficulté à rentrer dans l'altérité des patientes. « Ce que la souffrance de l'autre descelle dans le « soi », ce sont des sentiments spontanément dirigés vers autrui » (Ricoeur, 1990).

L'étude de Charrier sur les sages-femmes (Charrier, 2011) conforte l'idée que la présence des hommes dans la profession est acquise pour une majorité des sages-femmes laissant toutefois une forte minorité (plus de 40%) douter de la motivation première de leurs collègues masculins. Ces derniers confirment pour la plupart que le hasard tient une place plus importante dans leur choix professionnel que la vocation (nous serions peut-être surpris des réponses données par les femmes si la même question leur avait été posée). Ils étaient globalement attirés par une profession de santé et envisageaient ainsi effectuer une carrière médicale sans que le métier de sage-femme ne soit pour eux un objectif premier à atteindre. « …Ce choix professionnel est évoqué comme un tâtonnement, plus qu'un projet déterminé à l'avance… ».

2.1. 3. La formation gagne en connaissances générales

Les conditions matérielles et pédagogiques dans les écoles de sages-femmes ont beaucoup évolué au cours du temps. L'internat était obligatoire jusqu'en 1968. De même que le port de l'uniforme assorti de la coiffe interdisait toute coquetterie. L'amertume de certaines anciennes sages-femmes témoigne d'une formation excessivement scolaire et d'une discipline, basée sur des sanctions régulières et qui a été comparée - à un camp de concentration - « …les cours théoriques donnés par des médecins ne comportent que des données « scientifiques », à apprendre par cœur, détachées du vécu. Les protocoles sont érigés en dogmes, souvent sans explication, ni justification. L'amour du métier n'est jamais évoqué. Aucune préparation d'ordre psychologique n'est prévue, alors que ces jeunes filles doivent affronter, pendant leurs stages, des épreuves inhumaines » (Knibiehler, 2007, p.75-76).

La formation des sages-femmes n'a cessé d'évoluer et de s'adapter à l'évolution des connaissances des sciences médicales, de se soumettre aux exigences de la sécurité tout en prenant en compte la qualité de la prise en charge de la grossesse et de la naissance. Le deuxième millénaire marque un tournant notoire dans l'avenir de la profession en apportant progressivement des changements considérables en termes de formation.

Pour répondre aux besoins de formation et aux compétences requises, les programmes ont été modifiés à plusieurs reprises, l'enseignement s'est allongé simultanément à l'accroissement du niveau de recrutement.

Pour R. Wittorski qui a produit de nombreux écrits à propos de la professionnalisation, les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation en vue d'améliorer la place et la légitimité des offres et des pratiques de formation à la fois portée par les orientations nationales et européennes (processus de Bologne). La professionnalisation serait donc l'outil de « fabrication » d'un professionnel par la formation et la recherche d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation (Wittorski *in* Barbier & al, 2009)

C'est en 1985 que la durée des études passe à quatre années. L'arrêté interministériel du 27 décembre 1985 définit le programme des études de sage-femme en introduisant pour la première fois la mention de « l'initiation à la recherche » suivie d'une autre nouveauté « la préparation d'un mémoire de fin d'études ». Le programme antérieur ne faisait état d'aucune notion de recherche.

Dans un second temps un nouveau programme en 2001, fixé par l'arrêté du 11 décembre 2001 (Ministère délégué à la santé, Ministère de l'éducation nationale, 2001) apporte davantage de précisions en matière de recherche. Il y est mentionné que la démarche de recherche est mise en œuvre lors de la réalisation du mémoire de fin d'études. Celui-ci consiste en un travail individuel de recherche en lien avec la profession. Cependant, « l'initiation à la recherche » débute dès la première phase des études (c'est à dire en première et en deuxième années), pour être poursuivie sous forme de démarche de recherche en deuxième phase (c'est à dire en troisième et en quatrième années).

En définitive, ce nouveau programme souhaite développer plusieurs axes : le renforcement de l'enseignement de l'obstétrique, de la gynécologie, de la pédiatrie et en particulier de la néonatologie ; l'élargissement à des enseignements de sciences humaines ; et

enfin l'acquisition d'outils méthodologiques pour la recherche. D'ailleurs dans les objectifs professionnels des sages-femmes figure la participation à des programmes de recherche, d'évaluation des pratiques professionnelles pour l'amélioration de la qualité des soins. Selon A. Demeester directrice de l'unique école universitaire de maïeutique française à Marseille « cet objectif semble tout à fait pertinent, car les compétences que développe un travail de recherche sont complémentaires et convergentes avec celles nécessaires à la sage-femme dans son exercice professionnel, compte tenu du fait que sa pratique, comme toute pratique médicale, est en permanence liée à l'évolution des savoirs et des techniques » (Demeester et al., 2004).

2.2. Le mode de recrutement des futurs diplômés se durcit

Ainsi le début du XXIe siècle, annonciateur de certaines largesses et gratifications envers les sages-femmes, semble constituer un tournant dans l'orientation que va connaitre la profession.

Le recrutement des futurs diplômés se fait à partir de 2002 par le concours de la première année de médecine. Pour accéder à la formation de sage-femme, les étudiants doivent, au même titre que les médecins et les chirurgiens dentistes, avoir validé l'examen classant de fin de première année du premier cycle des études médicales (PCEM1).

Ainsi cette étape cruciale a-t-elle changé le mode de recrutement des futurs étudiants sages-femmes qui à l'issue du concours, en fonction de leur rang de classement peuvent ou non intégrer le cursus des études de sages-femmes. Cette réforme n'a pas eu d'impact sur le programme 2001 des études et en résumé, le diplôme d'État de sage-femme délivré aux étudiants comme précédemment par l'université à l'issue cette fois de 5 années d'études est toujours conditionné par la validation d'un mémoire ayant pour objectif pédagogique l'initiation des étudiants à la démarche de recherche.

Une cascade de modifications législatives continue à survenir dans un laps de temps court modifiant le paysage des formations universitaires et touchant particulièrement le domaine de la santé.

Tout d'abord en 2004, la loi de santé publique en restituant à la sage-femme un certain nombre de prérogatives notamment la déclaration de la grossesse et l'examen post-natal, lui permet de suivre une femme enceinte d'un bout à l'autre de sa grossesse.

C'est en juillet 2009 que plusieurs textes législatifs bouleversent l'environnement établi de la formation des sages-femmes avec d'une part la loi portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires dite « loi HPST » qui élargit un peu plus le champ d'exercice de la sage-femme en lui confiant également la surveillance gynécologique de la femme en bonne santé en dehors de toute grossesse, quel que soit son âge. D'autre part, indépendamment de la confirmation législative du rôle prépondérant de cette profession auprès des femmes, cette même loi donne la possibilité aux écoles de sages-femmes de quitter la structure hospitalière, de s'affranchir de la responsabilité des collectivités territoriales et d'intégrer enfin l'Université sous le régime de la dérogation[20].

La perspective d'intégration universitaire pour une formation se déroulant jusque-là au sein des écoles hospitalières signe clairement l'importance accordée aux enjeux en matière de santé préventive des femmes et engage une révolution culturelle au sein du monde médical et obstétrical en particulier. Le rapport Berland en 2003 sur le transfert de compétences entre professionnels de santé souligne les limites d'une formation dite « en école professionnelle » dans la mesure où ce type de dispositif ne répond plus à l'indispensable dynamique nationale et européenne de former des sages-femmes capables d'exercer pleinement toutes leurs compétences médicales (Nguyen, 2008, p.38-41).

Par ailleurs et toujours en juillet 2009 (*LOI n° 2009-833 du 7 juillet 2009 portant création d'une première année commune aux études de santé et facilitant la réorientation des étudiants*, 2009) , la réforme des études de santé crée la première année commune aux études médicales, odontologiques, maïeutiques (sage-femme) et pharmaceutiques applicable dès la rentrée 2010. Cette échéance nationale oblige les filières relevant du domaine de la santé de mettre en place « précipitamment » une formation conforme au système LMD pendant que les autres filières ont avancé « progressivement » dans ce chantier.

[20] L'article 60 de la loi du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients à la santé et aux territoires permet l'organisation au sein des universités de la formation de sages-femmes sous réserve de l'accord du conseil régional portant notamment sur les modalités de financement de la formation. Plusieurs possibilités s'ouvrent aux universités souhaitant intégrer la formation initiale de sage-femme :
- création d'une école ou d'un institut sur le fondement du 2° de l'article L713-1 du code de l'éducation
- création d'une unité de formation et de recherche (UFR) de maïeutique ou d'une UFR mixte de médecine et de maïeutique sur le fondement du 1° de l'article L713-1 du code de l'éducation
- création d'un département de formation de maïeutique au sein de l'UFR de médecine.

2.3. L'harmonisation européenne des formations de l'enseignement supérieur

« L'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur passe par la reconnaissance de deux cycles principaux, pré et post licence, afin de faciliter la reconnaissance internationale d'équivalences entre les différentes formations au sein de la communauté européenne » (Leymarie, 2010). Le système LMD ayant comme principaux objectifs d'établir un système lisible et comparable de diplômes et de faire du continent européen un vaste espace « sans frontière » où la mobilité des étudiants et des enseignants chercheurs est naturelle, constitue donc une opportunité pour toutes les professions médicales de repenser et refondre les offres de formation.

Afin d'adapter les exigences du système européen, l'élaboration d'un référentiel de formation « cursus LMD maïeutique » est réalisée par les membres du Conseil de Perfectionnement des écoles de sages-femmes et validée le 4 juin 2009 par le même Conseil de Perfectionnement des écoles ainsi que la Direction Générale de L'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle[21]. L'élaboration de ce référentiel s'est appuyée sur le processus de Bologne (1999), le programme des études de sages-femmes (décembre 2001), l'arrêté du 28 octobre 2009 relatif à la première année commune des études de santé, le rapport des commissions pédagogiques nationales des études médicales, déontologiques et pharmaceutiques et du Conseil de Perfectionnement des études de maïeutique et le référentiel métier et compétences des sages-femmes (octobre 2007).

Parmi les objectifs phares de ce référentiel de formation figure celui qui valorise l'activité de recherche. En effet, la formation initiale doit permettre le développement de la recherche dans le domaine de la maïeutique. Basé principalement sur une logique de compétences, ce référentiel concède encore davantage de place à la recherche puisqu'un « parcours de recherche » est prévu et envisageable dès le premier cycle des études en vue d'obtenir un diplôme de Master à orientation « recherche » (en parallèle du diplôme d'état de sage-femme au grade de Master).

En première année commune des études de santé (PACES), les étudiants des 4 filières médicales et pharmaceutiques sont déjà sensibilisées à la recherche biomédicale. Cette dernière

[21] Conseil de Perfectionnement des Écoles et la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Insertion professionnelle. (2009). *Cursus LMD Maïeutique.* Rapport 2009, Paris.

aura vocation à présenter « divers types de recherche sous la forme de cas concrets ayant fait l'objet de véritables découvertes, voire de prix Nobel » (Morin, 2010).

L'article 5 de l'arrêté du 19 juillet 2011 relatif au régime des études en vue du diplôme de formation générale en sciences maïeutiques préconise l'initiation à la recherche à travers la non-exhaustivité : « *la progression très rapide des connaissances impose des choix et conduit à rejeter toute idée d'exhaustivité. L'enjeu est d'acquérir des concepts qui permettront à l'étudiant, au cours de ses études ultérieures et de sa vie professionnelle, de disposer des outils pour faire évoluer ses savoirs et ses savoir-faire. Cette progression rapide des connaissances est la conséquence directe des progrès de la recherche qui remettent ainsi en cause régulièrement les pratiques professionnelles. L'initiation à la recherche dans le champ de la santé est de ce fait nécessaire* »[22].

[22] [22] Le diplôme de formation générale en sciences maïeutiques sanctionne la première partie des études en vue du diplôme d'État de sage-femme, délivré par les universités habilitées, par arrêté conjoint du ministre chargé de l'enseignement supérieur et du ministre chargé de la santé ; il comprend six semestres de formation validés par l'obtention de 180 crédits européens, correspondant au niveau licence. Les deux premiers semestres de la formation correspondent à la première année commune aux études de santé, organisée par l'arrêté du 28 octobre 2009 susvisé. Arrêté du 19 juillet 2011 relatif au régime des études en vue du diplôme de formation générale en Sciences maïeutiques NOR: ESRS1119920A Version consolidée au 01 septembre 2011, legifrance.gouv.

CHAPITRE 3. DE LA PROFESSIONNALISATION VERS UNE DISCIPLINARISATION

Discipline et profession sont bien deux notions distinctes qui peuvent exister en concomitance ou séparément de même que la naissance de l'une peut se faire à distance de l'autre.

3.1. Professionnalisation, un processus dynamique

Selon R. Wittorski (2008), professeur des universités, la professionnalisation, corrélée à des phénomènes du champ du travail et de la formation (Sorel, 2008) est d'abord une intention sociale

3.1.1. Des expériences collectives aux expériences individuelles

Chaque groupe social est confronté à la nécessité de préserver son identité tout en permettant son évolution (Astier, 2008). Le maître de conférences dans son article portant sur la professionnalisation prône l'inutilité pour chaque individu de revivre l'expérience collective pour agir. Selon l'auteur, « *professionnaliser c'est d'abord pouvoir mettre à disposition des « nouveaux venus » le patrimoine des acquis des générations antérieures* » en précisant que « *cela suppose toutefois que les acquis de l'expérience des générations antérieures soient pertinents pour les générations suivantes et que l'expérience de l'un puisse, d'une façon ou d'une autre, inspirer l'action d'autrui* » (p.64). Astier cite par ailleurs les travaux de didactique professionnelle de Pastré (2005) qui insistent sur le fait que « *si l'expérience est patrimoine, elle n'est pas qu'enregistrement d'évènements, recettes, procédures, mais aussi organisation de l'action par une conceptualisation… qui permet leur ajustement en cours d'action* ». Enfin s'appuyant sur les travaux de Schwartz (2000), l'auteur lillois conclut que la professionnalisation engage le sujet dans ses agissements et ses réflexions en lien étroit avec son histoire personnelle. Il y a donc la singularité des situations et celle des sujets et leurs façons d'agencer les processus d'action alors que les compétences peuvent être identiques (p.66). M. Sorel va dans ce sens en signalant que la professionnalisation des individus se joue tout autant

au plan des améliorations de connaissances, de postures, d'activités cognitives qu'au plan de l'émotionnalité, des affects ou de la construction identitaire (Sorel, 2008, p.44).

3.1.2. Notion de professionnalité

Wittorski expose, dans ses travaux à propos de la professionnalisation, les différentes voies empruntées qui en disent long sur les relations de savoirs qui s'y attachent. De même les nouvelles figures de l'apprendre telles que l'apprendre en faisant (J. Dewey) ou l'apprendre en réfléchissant (D. Schön) dominent largement le concept de professionnalisation (Sorel, 2008, p.44). Merton (1957) imprégné du modèle anglo-saxon associe la professionnalisation à l'universitarisation puisque selon lui une activité devient une profession lorsqu'elle se munit d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expériences en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable (Wittorski, 2008, p.17).

Enfin la professionnalité telle que définie par JM. Barbier et R. Wittorski comme « l'ensemble des savoirs, des compétences et dispositions mobilisés par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique » délimite des espaces habités et produits par les professionnels (Sorel, 2008, p.48). Ce même espace est considéré par JM. Barbier et Galatanu comme un espace spécialisé de production de savoirs, à l'exemple des espaces de recherche où la production de savoirs présente tous les caractères d'une pratique comportant une certaine autonomie (Barbier & Galatanu, 2004, p.11-12).

Les travaux d'Yves Gingras (1991, p.41) limitent cependant l'usage du terme de professionnalisation à la description du processus de contrôle d'une occupation. Johnson (Johnson, 1972) considère ainsi la profession comme un mode particulier de ce contrôle.

Si la profession est considérée comme un ensemble d'activités disposant d'une autorité de régulation (ordre professionnel et code de déontologie) qui vise à circonscrire et à monopoliser l'accès au titre et aux postes, la discipline définit un espace distinct de production et de transmission du savoir et un espace d'évaluation et de reconnaissance autonome, qui fonctionne selon ses propres règles et où domine le jugement des pairs comme premier principe de hiérarchisation (Régimbald, 1997).

3.2. La discipline comme espace épistémologique

Pour M. Leclerc (1989, p.23), la discipline est un mécanisme social de différenciation intellectuelle. Structurée par les enjeux sociaux, elle est également une micro-institution, au sens que Durkheim attribuait à ce terme, c'est-à-dire un instrument de contrôle social dont relève la régulation idéologique des activités scientifiques. La forme disciplinaire après avoir trouvé une stabilité se caractérise notamment par la définition des objets légitimes de recherche. En réalité, selon l'auteur, la discipline espace épistémologique déterminé est un savoir constamment redéfini et profondément lié à la logique du système de reproduction des connaissances.

3.2.1. Les conditions d'émergence

Selon Gingras (1991, p.43-44) cette forme de contrôle est d'une nature différente de celui exercé par la profession. Le sociologue affirme que le processus de formation des disciplines ou « disciplinarisation » comprend trois aspects dont l'apparition peut dépendre des circonstances historiques particulières. L'émergence d'une pratique nouvelle, l'institutionnalisation de cette pratique autorisant sa reproduction et sa diffusion systématique et enfin la formation d'une identité sociale.

Afin d'expliquer les effets de l'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire, Gingras mentionne l'étape importante de l'institutionnalisation qui demande la formation d'une nouvelle génération de professeurs ayant une activité de recherche bien identifiée en plus d'une activité d'enseignement. Pour étayer ses propos, il évoque l'exemple des universités francophones du Québec, où les débuts de la recherche universitaire en chimie doivent beaucoup à la présence de chercheurs formés à l'étranger. L'historien et sociologue canadien soutient que « *la phase d'institutionnalisation de la recherche est une étape cruciale dans l'histoire de la formation de toute communauté scientifique nationale* ».Cette condition incontournable permet en effet « *la mise en place de structures institutionnelles favorisant la production de connaissances et la reproduction d'agents dotés des dispositions nécessaires à cet effet que les scientifiques peuvent se reproduire en tant que groupe et participer aux activités constitutives d'un champ scientifique* » (Gingras, 1991, p.46).

R. Whintley (cité par Leclerc, 1989, p.41) explique que la discipline est le mode principal d'institutionnalisation de la recherche en science et pour cela elle coordonne un ensemble unifié de valeurs autour d'un aspect particulier de la réalité. Bourdieu renforce ce

positionnement affirmant l'existence d'une relation directe entre scientificité et degré d'autonomie et prend pour exemple les sciences sociales qui éprouvent des difficultés à faire reconnaitre leur autonomie[23] (Bourdieu, 2002, p.171).

Ainsi, le processus de disciplinarisation est fortement imbriqué aux activités de recherche qui s'établissent au milieu d'un champ. Une discipline se place au carrefour entre les savoirs issus des pratiques professionnelles et des pratiques de recherche

3.2.2. Modèles de disciplinarisation

Dans un article (Pelaccia & Triby, 2011) qui interroge la place de la pédagogie médicale en tant que discipline, T. Pellacia et E.Triby chercheurs en pédagogie des sciences de la santé et au laboratoire de Sciences de l'éducation de Strasbourg rapportent les deux modèles de disciplinarisation première et disciplinarisation secondaire expliqués par Hofstetter et Schneuwly (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Les auteurs décrivent deux voies possibles de processus de disciplinarisation en fonction des rapports historiques de la discipline avec les champs professionnels de référence.

Le processus est qualifié de « disciplinarisation à dominante première » quand les savoirs scientifiques préexistent à la profession à l'instar de la sociologie et la psychologie. À l'inverse quand le champ professionnel précède celle de la discipline, par exemple les sciences de l'éducation et la médecine, le processus se nomme « disciplinarisation à dominante secondaire »

Nous pouvons alors déduire que si le processus de disciplinarisation de la maïeutique aboutissait, il relèverait du second axe. Cette appartenance n'est pas sans conséquence sur les pratiques de recherche dans la mesure où elles seront sensiblement influencées par les demandes sociales et par le développement de la profession elle-même. C'est ce que Bourdieu appelle « pression externe » (2002, p.95) quand il explique que « *le champ est soumis à des pressions extérieures et habité par des tensions, entendues comme des forces qui agissent de manière à écarter, à séparer les parties constitutives d'un corps* ». L'indépendance du champ réside alors dans le fait de fonctionner librement, affranchi des forces externes, selon sa propre logique. La production de savoirs utiles à la pratique en tant que réponses apportées aux

[23] « … Les sciences sociales sont particulièrement exposées à l'hétéronomie du fait que la pression externe y est particulièrement forte et que les conditions internes de l'autonomie sont très difficiles à instaurer (notamment par l'imposition d'un droit d'entrée… » Pierre Bourdieu, Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France (2000-2001), Paris, France, Raisons d'agir, 2002.

demandes souvent d'ordre socio-politico-administrative procure une reconnaissance sociale. Les auteurs parlent aussi du pôle de la « production pour utilisateurs » où les recherches sont menées en collaboration avec les professionnels de terrain pour résoudre les problèmes soulevés par eux. Il s'agit là d'une dimension utilitaire de la production de connaissances. À l'opposé, le pôle de la « production pour producteurs » considère que la recherche est destinée aux pairs dans un objectif de développer la discipline et d'assoir le bien fondé de son caractère scientifique.

3.2.3. La marche lente d'autonomisation

Des entretiens réalisés auprès des chercheurs dans le champ de l'éducation médicale révèlent que les objets de recherche répondent très souvent aux demandes institutionnelles pour améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation concernant les programmes de formation des futurs médecins. Quand les enjeux de reconnaissance scientifique d'un champ disciplinaire emportent sur sa dimension praxéologique, le processus d'autonomisation (au regard des demandes institutionnelles) ne peut être qu'incomplet à l'instar des sciences de l'éducation et de la pédagogie médicale. Par conséquent l'intérêt pour la dimension théorique ou fondamentale y est moindre. Or la théorie peut être une aide à l'interprétation des données recueillies et les données peuvent contribuer à la fabrication des théories (Pelaccia & Triby, 2011).

Cerner la pratique de la recherche universitaire n'est finalement pas aussi simple qu'il n'y paraît. Gingras évoque « les conflits de générations » quand il se réfère à l'université allemande, premier modèle mondial du rapprochement de l'enseignement et de la recherche au début de 19e siècle. En effet, le standard universitaire basé particulièrement sur la pédagogie s'est heurté à l'introduction d'une nouvelle conception favorisant l'activité de recherche. Le fait que la reconnaissance du professeur provienne de sa spécialisation disciplinaire et non pas de son rapport pédagogique particulier avec les étudiants ni même de son appartenance à l'institution, a été source d'importants conflits (Gingras, 1991, p.47-48).

L'auteur souligne bien l'importance de l'institutionnalisation de la recherche en évoquant les programmes de doctorat notamment, comme principaux outils de reproduction disciplinaire et il précise que *« une fois insérés dans le milieu universitaire, les chercheurs se devaient d'imposer une conception de l'institution compatible avec leurs activités de recherche et qui permette la reproduction à long terme du groupe » (p.46).*

Au préalable de toute reconnaissance d'activité de recherche pouvant donner lieu à une autonomisation d'un champ disciplinaire, il y a la formation et la socialisation des chercheurs appartenant à ce même champ. Le degré académique exigé et nécessaire à la pérennité de la discipline étant bien sûr la formation doctorale. L'insuffisance de chercheurs propres à la discipline explique la nécessité de faire appel aux acteurs qualifiés dans d'autres disciplines telle que les sciences de l'éducation (Anderson & Harris, 2003).

Une revue de la littérature réalisée à Boulogne (Bugnicourt, 2010) sur l'histoire des hommes et des femmes de l'art ainsi que l'évolution des praticiens de santé depuis le moyen âge jusqu'à l'âge d'or de la médecine permet de constater que les professionnels de santé y sont organisés en corporation. L'auteur indique que si la formation des médecins est déjà universitaire à l'époque, les chirurgiens et apothicaires sont le plus souvent formés par apprentissage auprès d'un praticien.

La situation est particulière pour la profession de sage-femme, majoritairement féminine, qui comme précisé dans les chapitres précédents a d'abord vécu ses heures de gloire afférentes à une complète autonomie professionnelle et une reconnaissance sociale forte avant d'éprouver sa mise sous tutelle conduisant à l'invisibilité de son caractère médical dans le système de santé français.

Ainsi, selon les critères décrits plus haut, la maïeutique est bien une profession, mais pas encore une discipline. Cependant, nous avons souligné à travers le discours des auteurs que l'existence de ce champ disciplinaire et la formation des chercheurs appartenant à ce même champ sont des conditions incontournables à toute activité de recherche.

Afin d'éclaircir les enjeux de la disciplinarisation et de la recherche pour la profession et pour la collectivité, nous allons développer quelques aspects actuels de la formation initiale avant d'aborder les axes de changement et d'évolutivité souhaités par une grande majorité des professionnels mobilisés actuellement au sein d'un mouvement national de contestation.

CHAPITRE 4 : ADAPTER L'APPAREIL DE FORMATION AUX EXIGENCES SOCIÉTALES

4.1 Rappels des aspects législatifs de la profession

Le code de la santé publique définit les sages-femmes comme profession médicale au côté des médecins et des chirurgiens-dentistes dont les rôles et compétences sont définis dans le Livre « premier » de sa « quatrième partie ».

« L'exercice de la profession de sage-femme comporte un champ de pratique assez large couvrant les actes nécessaires au diagnostic, à la surveillance de la grossesse et à la préparation psychoprophylactique à l'accouchement, ainsi qu'à la surveillance et à la pratique de l'accouchement et des soins postnataux en ce qui concerne la mère et l'enfant, sous réserve des dispositions législatives et suivant les modalités fixées par le code de déontologie de la profession. L'exercice de la profession de sage-femme peut comporter également la réalisation de consultations de contraception et de suivi gynécologique de prévention (santé génésique), sous réserve que la sage-femme adresse la femme à un médecin en cas de situation pathologique. Par ailleurs, la sage-femme peut prescrire les médicaments, les dispositifs médicaux et les examens nécessaires à l'exercice de sa profession et est autorisée à concourir aux activités d'assistance médicale à la procréation, dans des conditions fixées par décret. Rappelons que le code de la santé publique modifié par la loi bioéthique énonce désormais que « Les recherches biomédicales concernant le domaine de la maïeutique ne peuvent être effectuées que sous la direction et la surveillance d'un médecin ou d'une sage-femme ». De ce fait, les recherches biomédicales concernant le domaine de la maïeutique pourront, dorénavant, être effectuées sous la direction et la surveillance d'une sage-femme. D'après le conseil national de l'Ordre des sages-femmes[24], cette disposition offre, ainsi, à la profession la possibilité de reprendre la main sur les évolutions scientifiques concernant leur discipline : la maïeutique.

[24] La sage-femme est-elle habilitée à diriger des recherches biomédicales ? Conseil National de l'Ordre des Sages-Femmes, Journal officiel de la république française, Loi n° 2011-814 du 7 juillet 2011.

4.2. La formation en sciences maïeutiques en France

Actuellement, la formation des sages-femmes est doublement sous tutelle. Les écoles du milieu du XXe siècle sont placées sous tutelle de la fonction publique hospitalière.

4.2.1. Double tutelle hospitalière et régionale

Les sages-femmes restées en retrait par rapport aux autres disciplines médicales pour des raisons historiques et économiques ne saisissent pas en 1968 l'opportunité de création d'UFR (Unité d'Enseignement et de Recherche) produite par la loi Faure[25] sur l'orientation de l'enseignement supérieur et décident de construire la formation initiale dans un environnement essentiellement hospitalier bien que le diplôme soit délivré depuis 1882 par les universités habilitées. En 2004, la loi relative aux libertés et responsabilités locales décentralise au profit de la région les formations sanitaires et sociales restées sous la responsabilité de l'État jusqu'ici. La formation de sage-femme n'y échappe pas à ceci près que l'État conserve certaines compétences telles que notamment la délivrance des diplômes, la définition des contenus de formation et la fixation du nombre d'étudiants admis chaque année par numérus clausus.

Une tutelle régionale vient donc s'ajouter à la première soumettant les écoles à une procédure d'agrément et supervisant les frais de fonctionnement, d'équipements ainsi que les frais de personnels et les bourses et rémunération des étudiants.

Les écoles de sages-femmes agréées assurent conformément au code de la santé publique, la formation initiale conduisant au diplôme d'État, la formation continue des sages-femmes dans le domaine gynécologique, obstétrical et néonatal ainsi que le développement d'activités de recherche d'intérêt professionnel. La difficulté majeure concernant ce dernier point consiste dans le fait que les sages-femmes enseignantes ne bénéficient d'aucun moyen pour développer les missions de formation continue et de recherche. Ces missions ne sont pas valorisées ni en termes de temps, ni en termes de reconnaissance financière pour les sages-femmes enseignantes y compris pour celles qui détiennent un diplôme de deuxième cycle, voire engagées dans un cursus doctoral.

[25] Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 qui réforme l'Université (autonomie universitaire renforcée, suppression des facultés, création du Conseil universitaire et participation des délégués des étudiants, des techniciens et des administratifs aux conseils universitaires, ainsi que de personnalités extérieures (élus locaux, entrepreneurs, syndicalistes), encouragement à la pluridisciplinarité, intégration des activités d'enseignement et de recherche via le statut d'enseignant-chercheur et la création des UFR, etc.).

Même si les régions ont investi dans la formation initiale pour l'amélioration des conditions de vie des étudiants, ces derniers ne bénéficient pas de statut d'étudiant hospitalier au même titre que les étudiants des autres filières médicales et pharmaceutique, conséquences directes du statut d'école hospitalière non universitaire.

4.2.2. Mise en place du dispositif LMD, maintien des incohérences statutaires

À ce stade d'exposition, il nous semble important de nous attarder quelque peu sur les modalités très atypiques de la formation des sages-femmes par rapport aux autres formations médicales. Cela se justifie non pas par un quelconque esprit corporatiste qui serait contraire à l'engagement du statut de chercheur qui est le nôtre et qui se doit de maîtriser l'intériorité qui est la sienne à l'égard de la situation qu'il étudie, en revanche, cette atypie pourrait nous aider à mieux problématiser et à alimenter les réflexions que nous mènerons par la suite par rapport à la conception initiale de l'étudiant de sa formation professionnalisante qui pourrait créer une tension dans son rapport à l'apprendre.

Depuis 2002, les sages-femmes ont rejoint sur les bancs de la faculté, les deux autres formations médicales (médecine et odontologie) pour une première année commune PCEM1 (première année du premier cycle des études médicales), posant la première pierre de son inscription dans un cursus universitaire. Bien que les étudiants en maïeutique soient inscrits à l'université et reçoivent à l'issue des cinq années d'études leur diplôme d'État de sage-femme sur lequel est apposée la signature du Président de l'université, le cursus sage-femme a été privé de reconnaissance universitaire plénière et le sera jusqu'en 2014 date à laquelle les dernières promotions seront diplômées selon l'ancien programme.

Le vent de changement qui souffle actuellement sur la formation initiale des sages-femmes est au moins bidirectionnelle dans la mesure où il impacte d'un côté le contenu des études qui devient conforme aux normes européennes du schéma LMD et de l'autre, l'évolution touche l'intégration universitaire des structures sur le plan juridique, statutaire et ressources humaines.

Nous exposerons brièvement les deux volets en commençant par le point sensible et complexe de l'intégration des écoles, évolution qui représente une attente forte des équipes pédagogiques et des étudiants.

4.2.3. Intégration universitaire des écoles de sages-femmes

À ce jour, comme nous l'avons précisé plus haut, les études conduisant à l'obtention du diplôme d'État de sage-femme sont organisées au sein d'écoles hospitalières, en lien avec une maternité support à caractère universitaire et sous la responsabilité des collectivités régionales, conformément à l'article L.4151-7 du code de la santé publique. La filière sage-femme est ainsi la seule filière médicale à ne pas être universitaire. Il est d'ailleurs aisé de constater que le code de l'éducation dans sa troisième partie intitulée « les enseignements supérieurs » traitant des « formations de santé » réserve un chapitre pour chacune des filières de médecine, d'odontologie et de pharmacie alors la filière maïeutique est la grande absente. La loi de 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires, permet à ces écoles d'intégrer l'Université sous le régime de la dérogation. Cette possibilité répond aux enjeux européens de la formation initiale et offre une facilité de coopération et de complémentarité entre professionnels de santé. Or, à ce jour seule l'école de Marseille a bénéficié de cette intégration sous forme de composante universitaire autonome et son analyse budgétaire favorable au bout de trois ans d'existence peut être un argument convaincant et encourageant aux yeux des gestionnaires universitaires. D'autres écoles souhaiteraient aller dans le même sens sachant que le système LMD représente une formidable opportunité de repenser l'offre de formation dans le maintien d'un savoir spécifique en périnatalité conforme aux données actuelles de la science et adossé à la recherche.

Les multiples sollicitations des représentantes de la profession de sage-femme auprès des autorités tutelles portaient sur plusieurs points : l'intégration universitaire de l'ensemble des écoles de sages-femmes ; la création de structures de formation en sciences maïeutiques, fondées sur une réalité juridique valide, respectant leur autonomie financière, pédagogique, scientifique et administrative ; le développement de la recherche en sciences maïeutiques au niveau national et européen ; la création d'une section maïeutique au Conseil National des Universités (CNU) seule instance habilitée à pourvoir des postes universitaires pour les sages-femmes possédant des titres, travaux et expertises, la reconnaissance du statut universitaire des étudiants sages-femmes afin de favoriser notamment leur mobilité et les échanges européens.

Le mouvement des professionnels dans un paysage sanitaire où la demande de soins dans l'accompagnement de la naissance est de plus en plus exigeante en terme de qualité et de scientificité, a semblé logique et cohérent aux yeux des parlementaires qui ont entendu la demande d'intégration des écoles comme structure autonome inscrite dans une volonté

d'appartenance à une communauté médicale et dans le respect des spécificités de chacun. Le projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche, définitivement adopté le 9 juillet 2013 par l'Assemblée Nationale, contient quelques dispositions concernant les sages-femmes et consacre l'arrivée dans le code de l'éducation de leur formation, aux côtés des autres professions médicales ("Ordre des sages-femmes - Conseil National 11/07/2013," n.d.).

Le second volet de changement à rappeler concernant la formation initiale des sages-femmes réside dans l'universitarisation de leur cursus d'étude.

4.2.4. Universitarisation des études de sage-femme

La filière maïeutique est inscrite dans le schéma LMD depuis 2010 quand la première année du premier cycle des études médicales (PCEM1) a cédé la place à la première année commune des études de santé (PACES) ajoutant la filière pharmaceutique au tronc commun des trois filières médicales : médecine, odontologie et sage-femme, déjà réunies depuis 2002[26].

Cette réforme a pour ambition plusieurs objectifs. Développer une culture commune aux quatre professions médicales et pharmaceutique, offrir aux nombreux étudiants (plus de 80%) qui échouent en première année des perspectives d'équivalence pour s'orienter vers certaines licences et réduire ainsi le gâchis humain, permettre via des passerelles entrantes et sortantes[27] de changer d'orientation professionnelle d'une filière médicale à une autre sont les principaux objectifs de cette réforme 2010 mise en application dès la rentrée universitaire 2010-2011.

Un arrêté de Licence définit, en août 2011, le contenu des enseignements du premier

[26] Les filières de médecine et d'odontologie étaient réunies déjà depuis 1972 pour une première année commune.

[27] L'arrêté du 26 juillet 2010 relatif aux modalités d'admission en **deuxième année** des études médicales, odontologiques, pharmaceutiques ou de sage-femme permet aux candidats justifiant de la validation de deux années d'études ou de 120 crédits européens dans un cursus médical, odontologique, pharmaceutique ou de sage-femme au-delà de la première année ou bien d'un grade, titre ou diplôme (diplôme de master ; diplôme des écoles de commerce conférant le grade de master ; diplôme des Instituts d'études politiques) peuvent présenter un dossier de candidature en vue d'une admission en deuxième année des études médicales, odontologiques, pharmaceutiques ou de sage-femme. Le même arrêté permet une admission en **troisième année** des mêmes filières à condition d'être titulaire de l'un des diplômes suivants :☒diplôme d'Etat de docteur en médecine ; ☒diplôme d'Etat de docteur en pharmacie ; diplôme d'Etat de docteur en chirurgie dentaire ; diplôme d'Etat de sage-femme ; diplôme d'Etat de docteur vétérinaire ; doctorat ; soit être titulaires d'un titre d'ingénieur diplômé ; soit être anciens élèves de l'une des écoles normales supérieures ; toutefois, les élèves de ces écoles peuvent demander à s'inscrire s'ils ont accompli deux années d'études et validé une première année de master ;☒soit appartenir au corps des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur et exercer leurs activités d'enseignement dans une unité de formation et de recherche de médecine, de pharmacie ou d'odontologie. (JORF n°0202 du 1 septembre 2010 page 15943 texte n° 35)

cycle pour acquérir le diplôme de formation générale en sciences maïeutiques suivi de l'arrêté du deuxième cycle en mars 2013 sanctionnant l'acquisition d'une formation approfondie en sciences maïeutiques correspondant au niveau Master (*Arrêté du 11 mars 2013 relatif au régime des études en vue du diplôme d'Etat de sage-femme*, n.d.). L'ancien découpage en « phase » (qui n'était pas en concordance avec l'enseignement supérieur) laisse la place au découpage en cycle. Le premier cycle comprend désormais les trois premières années et correspond au grade « licence » et le deuxième cycle comprend les deux dernières années correspondant au grade « master ».

La réingénierie de la formation en premier et deuxième cycles universitaires conduisant à un diplôme d'État de sage-femme de grade master, a marqué la première phase de l'intégration universitaire dans le système LMD (Conférence nationale des enseignants en maïeutique & Association nationale des étudiants sages-femmes, 2013, p.22). Cette reconnaissance de niveau master permettant aux étudiants qui le souhaitent de poursuivre leurs études en troisième cycle afin d'acquérir davantage de compétences en matière de recherche est un premier pas dans l'édifice d'un corps d'enseignant-chercheur. Néanmoins, l'intégration universitaire des sages-femmes ne peut être accomplie sans la création de structures d'enseignement et de statuts pour le corps enseignant sage-femme.

Les « élèves sages-femmes » des années 80 sont devenus des « étudiants sages-femmes » à partir de 2002 pour évoluer probablement encore vers des « étudiants en maïeutique », cheminement qui au-delà de l'aspect terminologique sous-tend vraisemblablement un changement identitaire de la profession.

En résumé, alors que le diplôme d'État de sage-femme est un diplôme national de l'enseignement supérieur délivré et signé par le président de l'université, plaçant ainsi la formation sous la responsabilité du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, les appareils de formation ne sont toujours pas des composantes universitaires contrairement aux autres professions médicales. Les conséquences de ce positionnent paradoxal sont multiples tels que l'absence de statut hospitalier pour les étudiants maïeutiques et de statuts universitaires pour les enseignants malgré les titres requis.

4.2.5. Une évolution unanimement attendue

Un des enjeux majeurs de faire évoluer le dispositif de formation des sages-femmes est de répondre aux besoins de santé de la société en formant des professionnels performants et réflexifs. Les études étant désormais entièrement universitaires, l'intégration des structures de formation et le statut des enseignants en maïeutique aspirent à évoluer vers des modèles qui garantissent leur autonomie pédagogique et de recherche. Ces évolutions permettront ainsi aux sages-femmes, spécialistes de la physiologie, de développer une capacité de recherche notamment en santé publique, en sciences humaines et sociales dans le champ de la santé génésique et périnatale.

Les changements proposés et souhaités par la profession et par les étudiants pour rendre cohérent la formation et le développement de la recherche en maïeutique assoient leur légitimité sur l'article de loi portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires (loi HPST) qui a rendu possible l'organisation de la formation de sage-femme au sein des universités sous réserve de l'accord du conseil régional portant notamment sur les modalités de financement de la formation. Les écoles de sages-femmes veulent être intégrées dans des structures universitaires autonomes qui garantissent un recrutement de sages-femmes enseignantes de niveau académique cohérent avec le niveau de formation et statut médical de la profession. Cela implique que les sages-femmes enseignantes puissent accéder à un statut de praticien hospitalo-universitaire pour conserver une activité clinique complémentaire à leurs activités d'enseignement et de recherche. Certes, des mesures transitoires seront nécessaires pour que les équipes enseignantes des écoles de sages-femmes obtiennent toutes les qualifications nécessaires à un exercice universitaire afin de constituer un corps « enseignant sage-femme » titulaire d'un diplôme du 3e cycle.

Un rapport indiquant que « plus de vingt projets d'intégration sont actuellement en cours, à divers stades d'avancement et de négociation » démontre que les négociations sont longues. Quatre ans après le vote de la loi HPST, les négociations n'ont toujours pas abouti à une entente. Le devenir du corps enseignant sage-femme reste toujours précaire et incertain.

À ce stade, il est légitime de s'interroger sur les avantages réels d'une intégration universitaire sous forme d'une structure autonome.

Les bénéfices de l'intégration universitaire pour la formation initiale de sage-femme sont importants. Dans un premier temps, l'université garante d'une formation initiale de qualité

permet à travers une culture commune entre professions médicales et grâce à des enseignements mutualisés, la connaissance réciproque de chaque profession, source de réussite de l'interdisciplinarité et de la communication future autour du patient.

L'intégration sous un modèle type composante aurait plusieurs attraits tels que l'autonomie pédagogique et budgétaire, l'existence d'une structure bien identifiée parmi d'autres, l'absence de lien de subordination imposé dans les départements d'UFR ainsi que les perspectives de développement d'une recherche en maïeutique.

C'est ce dernier point qui nous intéresse particulièrement, puisqu'il entre directement dans le cadre de notre travail.

Est inscrit dans le texte régissant le programme des études de sages-femmes, l'adossement à la recherche, partie intégrante du niveau « master ». L'objectif de la formation, gardant son ancrage fort dans un esprit de professionnalisation, est tant s'en faut de former des sages-femmes chercheurs mais d'impulser une dynamique de recherche dès la formation initiale et de sensibiliser les spécialistes de la périnatalité physiologique à la démarche scientifique dans l'intérêt de la communauté de pratique et par conséquent des usagers des collectivités.

L'évaluation des pratiques professionnelles ou encore l'analyse des pratiques professionnelles nécessitent l'acquisition d'une compétence en regard de la recherche préparant l'individu à s'interroger sur ses pratiques en concordance avec les résultats actualisés de la recherche sous l'égide d'un esprit critique, autonome et réflexif. La formation initiale a pour mission et ambition de faire découvrir les enjeux professionnels et sociétaux(Conférence nationale des enseignants en maïeutique & Association nationale des étudiants sages-femmes, 2013, p.25) d'une activité de recherche en maïeutique et de sensibiliser les futurs professionnels à l'intérêt de développer une culture de recherche, à travers les connaissances méthodologiques et règlementaires et une appropriation des normes scientifiques. L'acquisition de la rigueur, l'exigence de données objectives, de dispositif expérimental précis d'où la personne se retire pour laisser parler uniquement les faits (Cros, 2004, p.3), la mise en mots de ce qui est pratiqué en adoptant la distanciation de toute subjectivité notamment, sont autant de critères de validité d'une posture d'étudiant-chercheur.

Bien entendu, cette mission ne s'arrête pas là puisque les parcours de recherche s'inscrivant dans des projets professionnels viennent conforter les besoins actuels et futurs en corps de chercheurs en maïeutique.

Tout au long de l'histoire, des sages-femmes renommées ont contribué résolument à fournir des données scientifiques précieuses à la science obstétricale. De toute évidence, aujourd'hui, comparé à la recherche en Europe et dans le monde, les sages-femmes françaises accusent un retard incontestable. Aussi, nous semble-t-il important de rappeler que faute de discipline reconnue et en l'absence d'un cursus de troisième cycle construit et fonctionnel, un nombre croissant de sages-femmes poursuit actuellement en 3e cycle pour accéder au titre de docteur, contraint d'investir d'autres domaines que le leur, tels que les sciences humaines, le droit, les sciences de l'éducation ou la santé publique. Cette génération de chercheurs aspire à mener elle-même les recherches en sciences maïeutique et souhaite promouvoir et valoriser la science médicale pratiquée par la sage-femme dans une visée première d'amélioration de l'état de santé des femmes et des nouveau-nés en France, mais également dans l'intention d'être repérée comme des modèles professionnels par les étudiants sages-femmes. Il devient dès lors stratégique de disposer d'une recherche en maïeutique, forte et structurée et apte à fournir aux cliniciens comme aux décideurs de politique de santé publique des éclairages sur les indicateurs de santé périnatale.

La recherche dont il est question, portée par des enseignants-chercheurs sera axée sur la propre pratique de la sage-femme dans un premier temps telle que la prise en charge de la femme dans le cadre d'une grossesse ou en dehors de celle-ci quand il est question de sa santé génésique. Un statut universitaire permettrait aux sages-femmes enseignantes de développer leurs capacités de recherche en santé publique, en sciences humaines et sociales dans le champ de la santé génésique et périnatale. Ce qui consentit à satisfaire les trois missions enseignement, clinique et recherche dans le domaine de la maïeutique en adéquation avec l'enseignement à l'université et le maintien d'une pratique clinique indispensable à une profession médicale[28].

Ainsi avec la mise en place d'un pôle de recherche, le dispositif de formation contribue-t-il à l'évolution des savoirs et des connaissances en suivant une démarche active intégrée dans une stratégie d'établissement visant à favoriser les travaux de recherche. Les étudiants sont les

[28] Les membres du personnel enseignant et hospitalier constituent, en raison de leur statut spécifique, des corps distincts des autres corps enseignants des universités. Enseignants-chercheurs des disciplines de santé, ils assurent des fonctions d'enseignement pour la formation initiale et continue, des fonctions de recherche et des fonctions hospitalières dans le respect des dispositions réglementaires concernant l'exercice de la médecine et de la pharmacie. Ils participent aux tâches de gestion que peuvent impliquer ces fonctions, au contrôle des connaissances, aux jurys d'examen et de concours. Ils peuvent également participer à des actions de coopération internationale. Site de l'enseignement supérieur et de la recherche http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr. Consulté le 25/01/2014.

premiers bénéficiaires de cette impulsion en trouvant une motivation à poursuivre dans une voie doctorale.

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 1 :

La lecture de l'histoire des sages-femmes nous enseigne qu'elles ont assisté à un rapt de leur champ d'exercice par les médecins pour des raisons notamment de pouvoir. Une profession s'organise autour d'activités et d'un champ de compétences, or celui de sages-femmes a subi un partage forcé avec d'autres professions. L'apparition de mutations dans les pratiques professionnelles des sages-femmes, suite à la répartition des compétences dans le domaine de la périnatalité, a été accompagnée d'une évolution de leur statut au cours du temps.

La formation initiale des maïeuticiens a fait l'objet de multiples remaniements à travers les siècles. Une fois l'obscurantisme de la matrone combattu, les connaissances théoriques et pratiques de la sage-femme formée et diplômée à l'école de l'art dès le XVIIIe, n'ont pas suffit à répondre à la demande sociétale. Le destin de la sage-femme (entremêlé à celui de la femme) fut scellé par l'arrivée sur scène de l'accoucheur, la cantonnant dans le second rôle, alors que l'essentiel du travail repose souvent sur elle.

Une professionnalisation se met timidement en marche par notamment la normalisation de la formation mais l'autonomisation demeure fragile puisque la transmission du savoir échappe au seul contrôle des sages-femmes, de même que le champ inexploré de la recherche sur la parturition se voit investi par des universitaires.

La formation initiale des sages-femmes gagne en connaissances générales, la durée des études se rallonge, le mode de recrutement se durcit et le programme des études s'inscrit dans le schéma LMD.

Ces évolutions posent les jalons d'une perspective d'intégration universitaire en vue de mettre fin à une forme de structure hospitalière, inadaptée à la marche d'autonomisation amorcée et en défaveur de l'instauration d'une culture commune entre professions médicales.

Enfin, les professionnels sages-femmes, soutenus par les instances ordinales et associatives qui la représentent, font connaître la nécessité d'impulser une dynamique de recherche en maïeutique dans l'intérêt d'une amélioration des pratiques professionnelles.

PARTIE 2 : PRATIQUE D'ÉTUDE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

CHAPITRE 5. L'APPRENTISSAGE, UN PROCESSUS INFLUENÇABLE

Avant de pouvoir pénétrer dans le champ de l'apprentissage de la recherche par les étudiants, il semble indispensable de déchiffrer le monde étudiant et de s'y introduire. Non pas pour redécouvrir un chemin déjà éclairé par un ensemble diversifié de travaux qui charpentent l'état des connaissances sociologiques concernant le sujet, mais davantage dans un but d'espérer mettre au jour une cohésion voire un lien entre ces acquis antérieurs et l'aptitude à apprendre un travail intellectuel spécifique. Cet aspect reste aujourd'hui un domaine encore peu étudié, sans doute à cause de l'hétérogénéité et la complexité du monde étudiant de l'université de masse

5.1. Essor de la recherche autour des manières d'apprendre

Les principaux travaux et publications sur les étudiants en sciences de l'éducation et en sociologie interviennent sur « le monde étudiant » sous l'angle des conditions estudiantines (Bourdieu & Passeron, 1964) ; (Felouzis, 2001) l'entrée dans l'enseignement supérieur (Endrizzi, 2010) , l'itinéraire suivi, la socialisation et la construction sociale des savoirs des étudiants (Galland,1995) ; (Alain Coulon, 1997), ou encore la lecture étudiante (Bois & Leblond, 2005) ; (Fraisse,1993) insistant davantage sur les inégales distributions sociales soulignées habilement dans la célèbre recherche *« les Héritiers »* notamment. Les manières d'étudier ont fait également l'objet de plusieurs recherches tantôt sous forme d'études comparatives, entre plusieurs filières laissant apparaitre des profils différents selon les types d'études poursuivies (Lahire, 1997, p.17) voire entre deux matrices disciplinaires confrontées dans une analyse de rapports socialement différents des étudiants au travail universitaire (Millet, 2000, p.11-18), ou parfois cherchant à mettre au jour l'absence de responsabilités unilatérales dans l'approche développée par l'étudiant dans sa pratique d'étude.

5.1.1 Prémices des recherches sur la qualité d'apprentissage

L'émergence du champ de recherche autour de la notion de pratiques d'étude trouve son origine dans les travaux anglo-saxons des années 60-70 plus orientés vers la psychologie alors que les études françaises (plus tardives) se nourrissent davantage d'une approche sociologique (Frenay, Noel, Parmentier, & Romainville, 1998). Les travaux du pionnier en la matière W. Perry (1970) correspondent à une ouverture indéniable dans le domaine de l'apprentissage et des modes d'appropriation du savoir. Ces recherches, centrées sur l'évolution de la pensée des étudiants tout au long de leur cursus, ont ouvert l'accès à d'autres recherches portant sur les croyances des étudiants et leurs interprétations critiques des situations d'apprentissage. Par rapport à la notion des croyances épistémiques des étudiants Alava & Romainville précisent que ce qui explique les pratiques d'étude ne peut se réduire à la posture générale de l'étudiant face à l'apprentissage et si l'on étudie sa compréhension et ses connaissances de la science, on s'aperçoit qu'il peut avoir des conceptions binaires, voire contradictoires (Romainville et Alava, 2001).

Le terme de « désert de recherche pédagogique » a même été employé dans le domaine de pratique d'étude dans l'enseignement supérieur tellement les modalités de l'enseignement universitaire et la qualité de l'apprentissage des étudiants étaient abordées avec prudence et réserve. L'essor de la « psychologie cognitive » et du « student Learning » place l'apprenant dans le rôle de l'acteur principal de son apprentissage. Dans les années 80, en même temps que le besoin de recherche sur les pratiques effectives des étudiants se fait ressentir, ces derniers, poussés par un mouvement sociétal sont davantage aspirés vers des objectifs universitaires professionnalisants.

Poursuivant dans la même direction, afin de comprendre les manières d'apprendre des étudiants, des chercheurs (Ramsden,1984,1988 ; Entwitsle,1983) (cités par Romainville et Alava, 2001) se sont intéressés à l'influence des variables telles que les méthodes et le contenu d'enseignement ainsi que les moyens d'évaluation de ce qui a été appris sur le déploiement d'approches changeantes de la part des étudiants (Frenay & al., 1998, p.95).

Une fois les recherches contextuelles lancées, rapidement des chercheurs écossais (Marton & Saljô, 1984) observent chez les étudiants des postures, des attitudes, des intérêts différents par rapport à leurs études. Les approches choisies peuvent alors se classifier en deux types : l'apprentissage en surface où l'étudiant reproduit le contenu du cours en le mémorisant tel quel et l'apprentissage en profondeur où pour des motivations personnelles, il s'efforce d'en comprendre le sens. Reprenant les éléments des recherches antérieures, les travaux de Entwistle

& Ramsden (1982), Biggs (1987) et de Entwistle (1988) ont enrichi la typologie existante en y ajoutant une troisième approche « stratégique » où l'étudiant ne cherche qu'à réussir. Entwistle insiste dans ses travaux sur l'importance d'utilisation par les enseignants d'un cadre conceptuel adéquat en sortant des modèles pédagogiques classiques pour motiver les étudiants à passer du stade de compétence à celui de l'excellence dépassant le seul objectif académique de passage d'examen.

Les études de Marton & Säljö (1984) indiquent que les étudiants adaptent leur stratégie en fonction des contraintes de l'évaluation et que plus les conditions de celle-ci sont anxiogènes plus les étudiants adoptent des approches de surface, de même que Entwistle & Ramsden (1982) avaient déjà mis en évidence le lien entre l'approche de surface et des méthodes d'évaluation basées sur la restitution simple. Au vu de ces constatations, Romainville, partant de la formule de Ramsden propose un modèle expliquant l'influence du contexte sur l'approche et les stratégies et conclut « qu'il serait vain de tenter d'améliorer les pratiques pédagogiques et didactiques universitaires si les étudiants continuent à être évalués par le seul examen sommatif final, bien souvent réduit à une épreuve de restitution dans les premiers cycles massifiés ». Par ailleurs, le contenu et les méthodes d'enseignement influencent également les choix stratégiques, mais le constat des chercheurs est globalement morose, car il semble très difficile de faire adopter une approche en profondeur par les étudiants (Frenay et al., 1998, p.98).

Les travaux sur les pratiques d'études fleurissent à partir des années 1990. Les chercheurs s'intéressent davantage aux conceptions des étudiants sur leur apprentissage et plus généralement du « savoir » ainsi qu'aux manières d'enseigner puisqu'il est alors démontré que les étudiants s'engageaient plus facilement dans des activités d'apprentissage utilisant des méthodes actives en défaveur des méthodes traditionnelles. La vision positiviste[29] (Bertacchini, 2009, p.33-39)de la science attribuée à Auguste Comte (1798-1857), considéré comme le père fondateur de ce courant qui a dominé le 19e siècle et encore présent en particulier dans le domaine des sciences dures, cède du terrain au profit d'une vision plutôt constructiviste[30]

[29] « D'une manière générale en tant que concept, le positivisme caractérise une attitude épistémologique liée à la pratique des diverses méthodes scientifiques à la fois rationnelles et expérimentales… les principales affirmations du positivisme épistémologique se résument dans la nécessité de s'en tenir aux faits uniquement ». Le positivisme part de principe qu'il existe une essence dans les choses et un ordre dans l'univers et que celui-ci existait avant l'homme et continuera à exister sans l'homme… le réel, c'est ce qu'on ne peut pas changer qu'il faut constater, même s'il heurte nos désirs. La vérité est donc une cohérence entre le jugement humain et la réalité : « ce n'est qu'au travers d'une démarche intellectuelle qu'on peut reconnaître que le vrai, c'est le réel ».

[30] « La position constructiviste se base sur l'inexistence de la réalité sans sa perception : «une réalité en soi, qui ne serait pensée par aucun esprit échapperait totalement, et cette condition équivaudrait à l'inexistence" autrement dit, les connaissances scientifiques sont des constructions subjectives qui ne nous apprennent rien de la réalité ».

(Bertacchini, 2009, p.45-47). Les travaux de Hofer et Pintrich (Hofer & Pintrich, 1997) affirment que la conception des étudiants balance entre les deux paradigmes et que dans tous les cas, le développement des théories épistémologiques contribue à nous aider à comprendre les processus d'apprentissage et les croyances des étudiants et des enseignants au sujet des connaissances.

Dans une note de synthèse autour de l'émergence du champ de recherche sur les pratiques d'étude, Alava & Romainville (2001) expliquent que l'approche développée par l'étudiant n'est pas de son seul ressort et que ses habitudes personnelles, ses expériences scolaires antérieures, mais aussi le type d'enseignement auquel il est confronté constituent un ensemble de catalyseurs renforçant ou inhibant sa prédisposition pour tels ou tels types d'approche (Romainville & Alava, 2001,p.163). Naturellement, le sujet suscite de l'intérêt pour des chercheurs. Ainsi Hambleton et al en 1998 (cités par Alava & Romainville, 2001, p.164) révèlent que l'implication dans un apprentissage actif et coopératif incite davantage l'étudiant à s'engager dans une approche en profondeur qu'un enseignement classique magistral.

La population étudiante est globalement caractérisée dans son rapport aux études à travers la réussite ou l'échec étroitement liés aux origines sociales de l'étudiant (Erlich, 1996). Or le rapport à l'apprentissage du travail intellectuel étudiant et les différences de pratiques constatées en lien aussi avec les filières, les contenus d'enseignement et les modalités pédagogiques déployées sont si peu exploités. Des travaux sociologiques récents soulignent d'ailleurs le peu d'intérêt accordé jusque-là aux contenus d'enseignement, les supports d'apprentissage, la nature des savoirs et plus généralement les logiques socio-cognitives à l'œuvre dans les différents apprentissages disciplinaires qui permettrait pourtant d'ajouter une sociologie du savoir à la sociologie de l'éducation (Millet, 2000, p.18) déjà mise en avant.

5.1.2 La socialisation étudiante par filière d'étude

En termes d'origines sociales et de passé scolaire, les filières d'études ne regroupent pas toujours des publics complètement homogènes, mais une fois que les étudiants passent la barrière de la sélection, les écarts socioculturels tendent à disparaitre au sein d'une même filière. Au niveau de pratiques et techniques intellectuelles, l'étude de M. Millet (2000, 2003) sur la comparaison du travail universitaire fourni par les étudiants appartenant à deux filières d'études assez éloignées telles que la Médecine et la sociologie contribue à une analyse fine sur les spécificités sociales et cognitives des matrices disciplinaires fréquentées et des savoirs à

s'approprier. L'étude s'intéresse à la socialisation des pratiques intellectuelles des étudiants, dans leurs manières de travailler, dans l'exercice de leur métier d'étudiant, et met en évidence une différence significative entre les deux disciplines sur bien des points générant des variations par la nature même des savoirs à s'approprier. En effet, les régimes des études, le recrutement des étudiants, la place de la recherche, la professionnalisation, la nature des savoirs et des relations d'apprentissage et bien d'autres paramètres encore séparent ces deux filières. Les étudiants ne sont pas confrontés aux mêmes exigences temporelles, ni aux mêmes rythmes d'études. Si le contenu des cours et les tests de connaissances (à partir des annales) sont précisément connus pour les étudiants en médecine, il n'en est pas de même pour leurs homologues en sociologie qui sont dans l'incertitude en ce qui concerne la nature des travaux intellectuels à réaliser et les modalités pratiques d'y aboutir. Les filières d'études constituent un contexte de socialisation rappelle l'auteur et une fois entrés dans une filière d'études particulières ayant ses caractéristiques propres, les étudiants composent avec cet univers particulier adaptant leurs comportements, quelques soient (cette fois) leurs origines sociales (Erlich, 1996).

L'importante différenciation des publics étudiants, l'élargissement des couches de population accédant à l'enseignement supérieur et la vaste diversification des formations rend désormais difficile de définir un groupe social ayant une identité stable et précise. Les profils et les parcours en pleine mutation constituent des clivages et des modes de vie variables (Erlich ,1996). Pourtant les avis sont divergents sur ce sujet. Les uns avancent l'argument ancien (années 70) selon lequel les étudiants quelques soient leurs origines sociales et leurs appartenances institutionnelles forment une élite scolaire et sociale fortement sélectionnée, partageant un mode de vie qui les opposent aux non-étudiants du même âge signant bien l'existence d'un statut étudiant (Erlich, 1996) ; (Boyer, 1999). L'assertion est partagée par des travaux plus récents effectués sur « *les nouveaux étudiants* » qui (tout en infirmant la disparition du monde étudiant) montrent certaines tendances à l'homogénéisation et à l'émergence d'une unité symbolique du groupe, alimentée paradoxalement par la diversification. D'autres contestent la réalité sociale du groupe étudiant sur le fait que la diversité (de conditions de vie, du rapport aux études) l'emporte sur l'homogénéité. De même que Galland (1995) soutient cette absence d'unité de groupe étudiant non pas pour les mêmes raisons que les auteurs des *Héritiers,* mais à cause de la diversification des origines puis celle des filières et des cursus (argument plus récent), effets de la massification de l'Université (Millet, 2000, p.15). Blöss soutient le même discours en affirmant que la condition étudiante est bel et bien une notion révolue, la disparité des ressources matérielles, et plus largement des modes de vie des étudiants

(incluant leurs pratiques d'étude), rendant en effet abstraite toute tentative de synthétisation de leur statut social (Blöss, 2002).

Mis à part cet ancien débat sociologique somme toute partagé, l'analyse des auteurs dans « *le monde des étudiants* » accorde une place particulière à l'idée que la filière d'études est plus importante que l'origine sociale pour comprendre le rapport aux études. À ce propos, le processus d'individualisation décrit par Felouzis (2001) apporte un éclairage sur les réponses plutôt individuelles des étudiants apportées au flou des attentes et des obligations universitaires, dans le sens où ne trouvant pas de solution collective à leurs incertitudes, c'est à travers leurs ressources propres qu'ils développent des actions à mettre en œuvre. Le centre des préoccupations des étudiants n'est certainement pas la « culture » ou la « formation de soi", mais les examens. La grande majorité ne cherche pas à en faire plus qu'il n'est nécessaire, l'objectif est de passer les examens et non pas se forger une culture. Or la réussite aux examens peut faire fleurir de nouvelles vocations au même titre que l'échec risque d'aboutir à un changement de projet voire d'orientation. L'action des étudiants s'organise néanmoins en fonction de la sélectivité plus ou moins importante de leur filière (Felouzis, 2001). L'auteur évoque parallèlement le phénomène d'« intériorisation » des valeurs qui selon lui constitue la base incontournable de toute formation pour expliquer le rapport particulier au savoir et à la connaissance que peuvent avoir certains étudiants ayant la capacité de saisir naturellement les attentes institutionnelles sans même qu'elles soient explicitement exprimées (p.18-19). Ce phénomène est également nommé « affiliation intellectuelle » par A. Coulon qui à travers son ouvrage « *le métier d'étudiant* », insiste tout d'abord sur la première tâche qu'un étudiant doit accomplir dès son arrivée dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire « apprendre son métier ». Il mentionne que le travail de l'étudiant est aussi de découvrir les faces cachées de l'Iceberg et de « *parvenir à décoder et à s'emparer des règles constitutives des -allant de soi- dissimulés dans les pratiques universitaires* » (Coulon, 1997). L'auteur met en garde que les nombreux échecs et abandons trouvent leurs principales raisons d'être dans une absence d'adaptation des étudiants aux codes de l'université. À travers une enquête menée sur l'intégration scolaire différenciée en fonction du sexe, des étudiants de sexe masculin n'hésitent pas à évoquer les problèmes d'adaptation personnelle (solitude, découragement…) et de motivation dans le travail, et les étudiants en général se plaignent de leurs difficultés d'adaptation au rythme et aux exigences du système universitaire (Erlich, 1996, p.117). En effet, le nombre d'étudiants qui quittent l'université sans diplôme est considérable (environ 30 à 40 %). Cependant, d'autres études affirment que parmi les étudiants qui abandonnent un cursus donné, une majorité se

réoriente vers d'autres filières. De ce fait, le premier cycle universitaire semble constituer un tremplin s'acquittant d'une fonction d'orientation (p.71).

Concernant les modes de vie des étudiants, l'étude de V. Elrich réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants des établissements d'enseignement supérieur des Alpes-Maritimes montre que près des deux tiers des jeunes interrogés manifestent une motivation positive pour le choix de leurs études soit à travers une attirance pour le contenu de la formation soit pour des raisons plus intéressées telles que les débouchés professionnels. Pour d'autres, les trajectoires sont influencées par le passé scolaire, les bons élèves s'orientant volontiers vers des classes préparatoires ou des grandes écoles sans pour autant qu'il soit possible de dégager une règle générale au processus d'orientation individuelle des étudiants.

5.1.3 Une affiliation progressive et déterminante

La manière de travailler des étudiants est une réalité bien complexe qui implique la construction d'un « travail pour soi » et la mobilisation de ressources diverses (Jellab, 2011, p.62). Pour accepter de s'investir et de s'approprier les contraintes fonctionnelles du système, il faut tout d'abord que les études aient un sens avant de se laisser embarquer dans une opération de transformation longue qui nécessite un véritable « ajustement de soi » (Felouzis, 2001) . À ce propos, Elrich (1996), évoque un « processus d'émancipation ». En effet, le résultat de ses analyses montre à voir notamment que la culture des étudiants se transforme à mesure qu'ils avancent en âge, qu'ils prennent de l'ancienneté dans leurs études. Le statut étudiant n'est pas seulement un passage à l'âge adulte, mais aussi un temps de construction de l'identité personnelle et sociale (p.195).

Ainsi l'étudiant ne représente-t-il plus une unité de statut, de classe, de distinction ni de condition. Cette hétérogénéité croissante datant des années 80 a fait l'objet de plusieurs discussions et publications à propos des différences entre les branches de l'enseignement supérieur conduisant à leur hiérarchisation sociale implicite et par conséquent à une différenciation progressive des publics universitaires. Une étude récente réalisée sur les relations et interactions entre étudiants et enseignants fait état d'une hétérogénéité culturelle du public, aux attentes diversifiées ayant un rapport au savoir modifié. « Le savoir savant a laissé la place au savoir utile, immédiatement utilisable sur le marché de travail » (Coulon & Paivandi, 2008). Si les auteurs évoquent un savoir modifié, celui-ci n'est-il pas modifié de toute manière lors du passage à l'université ? Cette traversée ne s'accompagne-t-elle pas inévitablement d'un changement de position occupée dans l'espace social ? Coulon (1997), décrit le passage à

l'université comme étant assorti de plusieurs modifications importantes sur le plan d'apprentissage : le rapport au temps, avec l'espace, et par rapport aux règles et aux savoirs, ce dernier étant le changement le plus spectaculaire (Coulon, 1997).

L'auteur (Coulon, 1997,p.7) fait référence aux travaux (Becker, Geer, & Hughes, 1961) réalisés sur la vie quotidienne des étudiants en médecine de l'Université de Kansas[31]. Cette recherche illustre bien sa théorie d'affiliation intellectuelle (savoir identifier le travail non demandé explicitement et savoir quand l'accomplir) avant d'exposer le processus d'affiliation en général. Coulon (1997) affirme que l'affiliation à l'enseignement supérieur va plus loin qu'une simple intégration, elle est l'apprentissage de l'autonomie par la participation active à une tâche collective afin de devenir un membre de cette communauté de pratique. En réalité, cette affiliation se concrétise par des rites d'initiation que Coulon décompose en plusieurs temps. Tout d'abord, c'est « le temps de l'étrangeté », la séparation d'avec le statut social passé suivi de la phase d'ambigüité où l'étudiant n'a plus de passé, mais pas encore de futur, pour se réaliser dans la phase de la conversion en tant qu'un « ancien ». Dès lors, une fois les normes et les valeurs acquises, il emporte la double affiliation intellectuelle et institutionnelle. Ainsi, l'étudiant qui ne parvient pas à s'affilier, qui n'adhère pas au statut de membre de l'institution universitaire, échoue et se démotive très rapidement.

5.1.4 Un rapport singulier de l'apprenant au savoir influencé par la filière d'étude

Les différentes recherches qui se sont intéressées à l'apprentissage étudiant à l'université depuis les années 1960 démontrent principalement que les capacités intellectuelles et méthodologiques des étudiants ne sont pas mobilisées de la même façon. Il est certain que l'environnement d'études exerce une influence avérée sur la façon dont chaque étudiant investit ses études. Des travaux plus récents se sont penchés sur l'influence que peut exercer l'environnement d'études et la façon dont chaque étudiant investit ses études et le sens qu'il accorde à son apprentissage. L'étude de S. Paivandi portant sur l'impact de la qualité de l'apprentissage sur les performances universitaires des étudiants lui a permis de définir des

[31] « …Bien qu'ils soient extrêmement motivés, ils sont vite débordés. On les a certes prévenus qu'ils devront sans arrêt travailler, qu'ils devront effectuer des heures supplémentaires le soir et même la nuit. Le problème est qu'ils ont à trouver par eux-mêmes la nature du travail à accomplir, qui est "indéfinissable". Que doivent-ils connaître et à quel degré de détail ? Comment doivent-ils doser leur effort ? Que faut-il apprendre exactement ? Seul l'examen leur dira, plus tard, s'ils ont assez travaillé et s'ils l'ont fait dans la bonne direction ». L'ouvrage de Becker et ses collaborateurs (Howard Becker et al, *Student culture in Medical school*, New Brunswick, 1977), montre que la première année est décisive pour « apprendre l'institution : si elle n'est pas la plus importante d'un point de vue du contenu médical, elle est celle où se forment les perspectives des étudiants… »

perspectives (terme entendu par l'auteur comme un ensemble articulé d'idées et de schèmes qu'un étudiant mobilise pour appréhender l'acte d'apprendre) différentes par leurs effets sur la qualité d'apprentissage, l'acquisition cognitive et la relation aux études et à l'université.

Dès l'instant où l'environnement d'apprentissage est perçu comme profitable, judicieux et convaincant, l'étudiant se mobiliserait et s'investirait davantage réalisant alors un « saut qualitatif » de degrés variables en fonction des individus. Le chercheur conclut que « La perception de l'étudiant constitue la médiation entre contextes et sa perspective d'apprentissage. Si les étudiants ne partagent pas la même perspective que les enseignants, le dispositif peut être vidé de son sens » (Paivandi, 2010b). De même que concernant le choix d'une filière d'études, De Ketele (1990), (cité par Dupont & Ossandon, 1994) place en dénominateur commun « la conviction personnelle de l'étudiant » fondement de son engagement universitaire. À partir du moment où l'orientation librement choisie présente un intérêt à ses yeux (le prestige et le statut de la future profession par exemple) cela constitue un adjuvant favorable à son implication dans les études.

L'ouvrage de Giordan et de Vecchi (2010) sur les origines du savoir comporte parmi les principales hypothèses, celle selon laquelle un apprenant n'est nullement un sac vide que l'on peut « remplir de connaissances » et encore moins un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées. Ceci fait appel à la notion d'appropriation du savoir qui permet de comprendre comment chaque individu réalise l'intégration du savoir scientifique et de quelle façon s'opère l'ancrage de chaque représentation individuelle dans un ensemble de significations et de valeurs sociales. En essayant de préciser les origines du savoir, les auteurs s'attachent à décrire que face aux problèmes d'appropriation des connaissances, les apprenants ne manifestent pas tous la même attitude.

En fonction de ses conceptions antérieures, le savoir enseigné peut-être bloqué si les informations paraissent incompréhensibles pour l'apprenant s'il ne possède ni le cadre de référence, ni le réseau sémantique nécessaire pour décoder cette information. C'est bien l'apprenant qui construit son savoir et doit se trouver en situation de changer ses représentations. Le formateur lui ne peut que favoriser la prise de conscience par l'élève de la nécessité d'opérer ces révisions.

L'homme est un sujet indissociablement singulier et social (Charlot, 99) et son rapport au savoir suit également la même dynamique dans la mesure où les relations qu'il alimente avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir tient d'une originalité irréductible, sans réfuter la

corrélation statistiquement avérée entre l'origine sociale et l'histoire scolaire d'un individu (Charlot, 1999).

Pourquoi y a-t-il une différence de modalité d'appropriation des savoirs ? Les spécificités ne sont-elles pas en rapport avec le type de savoir ? Les différentes filières en raison de leurs conditions de vie spécifiques peuvent induire des styles de travail propres aux exigences de la filière. B. Lahire dans une étude comparative entre des établissements de l'enseignement supérieur, rapporte que « contrairement aux étudiants des autres facultés qui travaillent essentiellement à l'intérieur de l'espace scolaire, les étudiants en médecine doivent à l'instar des étudiants de classes préparatoires, travailler de nombreuses heures hors des temps officiels de présence dans l'établissement » (Lahire, 1997) ; ceci fait écho aux propos d'autres auteurs qui opposent le sérieux et la régularité du travail des étudiants des filières sélectives, aux étudiants des filières universitaires générales avançant que les plus stricts dans l'organisation de leur travail sont les étudiants des classes préparatoires et de médecine, que la rigueur des études oblige à un rythme de travail plus soutenu[32] (Erlich, 1998, p.114-118). Dans « *les manières d'étudier* », Lahire (1997) précise que la nature même du travail personnel varie en fonction du type d'établissement bien que généralement les étudiants des facultés voient leur temps de travail personnel augmenter au fur et à mesure qu'il progresse dans le cursus. Une différence significative s'observe pour les étudiants de sciences et techniques qui voient leur temps personnel quasi doubler entre le premier et le 3e cycle à l'inverse des étudiants en médecine du fait de la particularité de l'organisation de leur cursus comprenant une première année de préparation au concours qui nécessite un temps de travail considérable en dehors des enseignements.

L'organisation du temps scolaire et plus spécifiquement le temps passé en cours et celui consacré au travail personnel a fait l'objet d'une étude en 2009 qui oppose les formations universitaires « traditionnelles » où les étudiants conduisent eux-mêmes leurs études, aux formations les plus encadrées, où les étudiants sont davantage conduits et suivis par l'institution et identifie ainsi quatre familles d'étudiants(Vourc'h *In* Gruel, Galland, & Houzel, 2009) :

- Ceux qui ont beaucoup d'heures de cours hebdomadaires et d'importantes heures de travail personnel : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)

[32] « Les étudiants des filières à entrée sélective, à fort niveau de travail universitaire (classes préparatoires, grandes écoles, médecine et, dans une moindre mesure, ceux des IUT et des STS) représentent les "galériens" de l'enseignement supérieur. Ils manquent de temps, ont peu de temps libre, ont une quantité de travail trop importante et se couchent tard le soir. Ils se plaignent de la surcharge et de l'accumulation de travail ».

- Ceux qui ont beaucoup d'heures de cours hebdomadaires et relativement peu d'heures de travail personnel : IUT, STS
- Ceux qui ont relativement peu d'heures de cours hebdomadaires et d'importantes heures de travail personnel : les étudiants en santé
- Ceux qui ont peu d'heures de cours hebdomadaires et peu d'heures de travail personnel : Lettres, Sciences humaines, Sciences économiques

Généralement, à mesure que le niveau d'étude des étudiants augmente, le nombre d'heures de cours diminue, alors que le taux horaire hebdomadaire moyen consacré au travail personnel augmente, particulièrement pour le troisième cycle. Un constat est en tout cas bien manifeste, le temps que les étudiants consacrent à leurs études est particulièrement imbriqué au type d'études et à la formation suivie. Ceci n'est pas tout à fait l'avis de l'agrégé de philosophie, JC Pompougnac (ancien directeur du service des études et de la recherche de la bibliothèque publique d'information) qui apporte un regard plus généraliste quand il déclare que : « j'aurais tendance à définir l'étudiant par le temps qu'il consacre à l'étude personnelle » (Marcoin *In* Fraisse et al., 1993). Ce temps consacré à l'étude confèrerait-il aux étudiants une part de leur identité, tel que l'affirme également Erlich (1998,p.112)? Cela amènerait à penser que l'organisation du travail étudiant est fortement influencée par la discipline de formation et que les propriétés intrinsèques de l'apprenant (et ses modes d'apprentissage passés) s'atténuent sensiblement pour laisser dominer le modèle organisationnel proposé (implicitement) par cette même discipline. Or, d'autres études témoignent de l'aspect bien plus complexe de la manière d'étudier. En ce sens, Felouzis (2003), tout en expliquant que peu de recherches jusque-là ont observé la relation entre la réussite des étudiants et leur investissement pratique et temporel dans les études, fait néanmoins allusion aux résultats d'une recherche collective « *la socialisation des étudiants débutants* » publiée en 2000. L'étude a pour objectif de montrer que la manière d'étudier (retravailler les cours, structurer, remettre en ordre, enrichir par un apport extérieur…) présente une incidence sur le passage dans l'année supérieure et fait savoir que seule la combinaison des différentes manières de faire, permet d'analyser la liaison entre méthodes de travail et passage dans l'année supérieure ; pour autant, l'augmentation des chances de progresser n'est pas proportionnelle ou parallèle à celle du temps de travail en tant que tel (c'est à dire en dehors des autres facteurs tels que par exemple le sexe, les acquisitions scolaires antérieures, le type de baccalauréat) (Felouzis, 2003).

Une recherche menée par V. Monfort (2000) sur les pratiques de travail dans

l'enseignement supérieur des étudiants en sciences démontre un fait paradoxal. Alors que les étudiants ressentent une faible charge de travail, une partie d'entre eux est tout de même confrontée à l'échec. Contrairement aux formations médicales, le temps personnel assez conséquent, dont disposent les étudiants en sciences n'est pas toujours utilisé à bon escient à un travail intellectuel. L'auteure affirme que c'est aux étudiants que revient principalement la tâche de se construire des normes de travail (Jellab, 2011, p.68-69).

Lahire affirme en 1997 que le type d'étude suivi agit comme une puissante matrice de socialisation qui influence de manière prédominante le comportement des étudiants ainsi que leurs représentations.

Galland (1995, p.30) s'appuyant sur d'autres auteurs le rejoint à travers l'idée que finalement c'est la filière qui permet de mieux comprendre le rapport aux études en ajoutant que celui-ci détermine « la dimension la plus déterminante des trajectoires, tant le processus à l'œuvre dans les parcours universitaires est proche d'une personnalisation bien plus qu'une socialisation ». Nous comprenons ici par les propos de l'auteur, une personnalisation inter filières, mais en quelque sorte une socialisation intra filière. Selon Elrich (1998, p.126) en 1997, Le Bart & Merle qui se sont intéressés uniquement aux étudiants de Droit, confirment l'importance de la filière sur les niveaux d'intégration scolaire dans la mesure où les étudiants issus de « l'Institut universitaire professionnalisant » (IUP) sont davantage dans une dynamique d'élaboration de projets professionnels ambitieux que ceux issus de la filière « Administration économie et sociale » (AES). Autrement dit, quand il y a une adéquation entre les enseignements et les besoins du marché de travail, l'engagement à la vie de la nouvelle institution présente un intérêt certain aux yeux de l'étudiant qui trouve une motivation à adhérer aux valeurs académiques et sociales affichées.

5.2 Le contexte d'enseignement supérieur et mise en œuvre de la professionnalisation

Ainsi l'université donne plus que jamais l'image d'une institution divisée au pouvoir socialisant fortement variable selon les disciplines, y compris au sein d'un même secteur de formation ce qui par la force des choses contribue à l'hétérogénéité des trajectoires (Blöss, 2002,p.5).

5.2.1 Variabilité des formations et des diplômes

Cette variabilité des formations proposées dans l'enseignement supérieur accentue non seulement les inégalités entre les étudiants, mais les poussent davantage à s'orienter vers des filières sélectives qui leur offrent plus de garanties au niveau de l'insertion professionnelle.

Dans la mesure où les choix disciplinaires des étudiants sont multifactoriels et que les filières sont choisies non pas uniquement pour leur contenu intellectuel, mais aussi pour le diplôme visé, il semble légitime de mener une réflexion sur la relation que ces mêmes étudiants entretiennent avec leurs études. Une recherche récente (Hermet, 2000) a analysé les raisons qui motivent les étudiants à s'investir pendant de longues années dans un travail de recherche mettant en évidence le statut central du « projet ». Le travail de recherche constitue un premier projet qui semble d'abord se suffire à lui-même. Alors que le projet d'orientation et d'insertion professionnelle reste pour le moins incertain, voire opaque, la satisfaction personnelle procurée par un travail de thèse et le temps consacré pendant lequel l'échéance d'une rentrée sur le marché de travail est reportée sont notamment des éléments qui transparaissent dans cette étude. Par ailleurs une étude menée par l'observatoire de la vie étudiante sur le devenir des docteurs issus des promotions 1995 de l'université de Toulouse indique que l'orientation vers la recherche peut être le moyen de concilier l'affinité pour une activité de recherche dans un domaine spécifique tout en anticipant sur l'avenir professionnel. La même étude réalisée sur les promotions 2005 toujours diplômées de l'université de Toulouse affiche un taux de plus de 90 % d'insertion professionnelle toutes spécialités confondues (Jellab, 2011).

Ce qui apparait dans les bilans comme faisant médiation entre le présent et l'avenir désirable, ce n'est pas le savoir, mais les études et le diplôme. Tout se passe comme si c'était la survie prolongée dans l'univers scolaire qui permettrait d'espérer un « bon métier », sans que se pose la question des savoirs réellement acquis au cours de ces longues études. Acquérir le savoir est nécessaire pour avoir le diplôme (Charlot, 99, p.85).

5.2.2 Professionnalisation comme intention sociale

La « démocratisation » de l'université n'a pas suffi pour rendre attractives les formations générales. On observe une désaffection des filières généralistes au profit de filières courtes et professionnalisantes, ce qui témoigne du fait que le système fonctionne davantage selon une logique de « l'orientation par défaut » que selon le principe du projet. L'engouement pour les filières très sélectives d'abord comme les classes préparatoires des grandes écoles (CPGE), les professions médicales puis les filières sélectives (IUT, STS) se remarque par un

accroissement du nombre d'étudiants qui malgré un diplôme de licence font prévaloir leur choix vers une filière courte et professionnalisante plutôt que la poursuite des études avec une formation de Master.

La nouvelle gouvernance de l'université s'intitule « nouveau management public » (New Public Management). Les systèmes d'évaluations se basant sur des indicateurs de performance créent une concurrence entre les établissements. En parallèle de l'excellence des enseignements et de la recherche, le taux de réussite devient également un indicateur de l'efficacité et des performances de l'université. Un étudiant universitaire coûte 6700 euros, contre 9160 euros pour un étudiant en IUT, 12 300 euros en STS et 13 760 euros en classe préparatoire (Félouzis, 2008, p.304-305) et alors même que les formations en santé connaissent un grand engouement de la part des étudiants, les universités ont perdu 6 % de leurs effectifs, de leur côté, les écoles de commerce et les écoles d'ingénieurs enregistrent une croissance respective de 138 % et de 36 % (Jellab, 2011,p.21-22).

Ainsi, au vu des changements et des développements qui sillonnent le monde étudiant, devient-il nécessaire de « s'affilier » ou se « socialiser » pour déchiffrer les règles de bonne conduite des institutions comme une velléité de réussite personnelle. L'étudiant est non seulement contraint à réussir son affiliation à l'environnement universitaire de façon globale, mais également aux cultures spécifiques propres à sa filière d'études ; « chaque discipline possède en effet ses traditions de pensées et ses catégories conceptuelles qui assurent à ses membres une certaine homogénéité dans la manière de poser les problèmes et de les traiter » (Romainville & Alava, 2001,p.174). Les travaux de Lahire (1997) montrent bien d'ailleurs que le style de travail (stratégie d'apprentissage, pratique d'études) et par conséquent le style de vie (mode de pensée, motivation éducative intrinsèque, défi intellectuel) sont en grande partie influencés par le type d'études (professionnalisantes ou non, longues ou courtes…)

Ceci nous amène à évoquer la professionnalisation des formations universitaires qui reste un processus « ancien » du fait de son existence dans les filières de santé (médecine, pharmacie, odontologie), « désiré » de par son caractère potentiellement efficace sur la montée du chômage (à l'instar de la licence professionnelle), mais « inachevé », car les étudiants des cursus professionnalisant comme les IUT prolongent leurs études en filière sélective (Felouzis, 2003). La professionnalisation est d'abord une intention sociale en cohérence avec des orientations idéologiques dont on veut faire la promotion (Wittorski, 2010). L'auteur présente ce concept social sous trois facettes opposées répondant à des enjeux différents. Dans un premier temps, la professionnalisation peut être définie comme le processus par lequel une

activité devient une profession libérale dans le sens où elle contribue au marché économique pour conquérir sa place (Felouzis, 2003).

Ensuite, la professionnalisation est définie comme « une mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles autrement dit, une intention de faire évoluer les compétences pour accroitre l'efficacité du travail. Enfin, le troisième sens donné par l'auteur à la professionnalisation est celui de la « fabrication d'un professionnel par la formation ». Cette dernière acception intéresse particulièrement les dispositifs de formation qui ont parmi, leurs objectifs principaux, de faire émerger la professionnalité chez l'apprenant. Les auteurs qui se sont penchés sur cette question se demandent comment les évaluateurs peuvent reconnaitre cette professionnalité qui a été construite et continue à se construire par des processus renouvelés d'incorporation et de réincorporation des savoirs. La professionnalité vise la mobilisation des savoirs professionnels, la démarche de formation continue, les projets, l'efficacité et l'efficience, le partage d'expertise et la formalisation.

Toujours est-il que la professionnalisation des études vise à rapprocher l'université du marché de travail sur fond d'harmonisation européenne des diplômes et de leur valeur basée sur la création d'un « marché commun des diplômes » depuis le processus de Bologne (1999).

Ainsi, les origines sociales des étudiants se mêlent à leur passé scolaire, mais aussi à d'autres variables telles que le lieu d'études (université ou école) pour expliquer leurs parcours. G. Félouzis (2003, p.364) affirme que les attentes académiques sont variables d'une situation à l'autre dans un contexte d'autonomie des universités et de fonctionnement local fluctuant d'une ville à l'autre. Selon lui l'hétérogénéité des pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi que la multiplicité des diplômes affaiblissent leur lisibilité sur le marché de l'emploi d'autant plus que l'obtention d'un diplôme ne garantit que partiellement le degré d'investissement du diplômé dans ses études (Jellab, 2011, p.58-59).

Il est également des paramètres dont il est difficile de ne pas en tenir compte tant leur influence semble modifier le paysage pédagogique. La taille des structures fait partie de ceux-là. En raison d'une concurrence considérable, la part de l'université dans l'enseignement supérieur baisse. L'offre de formation, variable selon les endroits, est d'ailleurs un élément qui influence en moins ou en plus les inégalités certaines dans la répartition des étudiants dans l'enseignement supérieur (Jellab, 2011). Une différence sensible est constatée entre les filières universitaires « traditionnelles » où les étudiants sont dans l'obligation de construire eux-mêmes leur scolarité, et les filières bien plus encadrées où le dispositif de formation assure l'organisation et le suivi des études. L'institution continue selon les filières d'exercer un certain

contrôle sur le travail étudiant. D'ailleurs comme le souligne B. Lahire (2000), plus la formation est intellectuellement prestigieuse, économiquement rentable et /ou pédagogiquement encadrée, plus ce même étudiant est prêt à faire des sacrifices (Jellab, 2011,p.70).

5.2.3 L'impact de l'origine sociale dans l'orientation choisie

Des études réalisées vers la fin du 20e siècle, tout en confirmant les résultats précédemment obtenus dans le sens où l'origine sociale est un puissant facteur qui différencie les étudiants dans leur choix de filière, précisent par ailleurs que les enfants des cadres supérieurs et des professions libérales se destinent principalement aux filières de la santé et aux grandes écoles (Galland & Oberti, 1996). De même que les enfants de cadres sont davantage représentés quand la nature des études est élitiste (Grignon & Gruel, 1999). Ceux-là ont le privilège de l'orientation dans les secteurs les plus sélectifs de l'enseignement supérieur. Moins les filières sont sélectives plus il y a de chance d'y rencontrer des jeunes d'horizons différents accentuant la divergence dans les rapports aux études (Millet 2003). C'est ainsi que les inégalités sociales et de parcours scolaires se traduisent aujourd'hui par une corrélation quasi systématique entre l'origine sociale, le type de baccalauréat obtenu et les chances de réussite scolaire (Jellab, 2011,p.58). Les résultats de l'enquête 2010 de l'Observatoire de la Vie étudiante (OVE) sur les conditions de vie, confirment une nouvelle fois l'impact de l'origine sociale et le type d'études choisi puisque 49,1 % des étudiants des filières de santé et 48,4 % des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles ont des parents (au moins un des deux) qui exercent en tant que cadre ou au sein d'une profession intellectuellement supérieure alors que ce taux est de 33 % pour les filières de Lettres et Sciences Humaines et sociales. Les étudiants des filières de santé sont 74,8 % à avoir obtenu une mention au baccalauréat et la part d'un choix par défaut n'est que de l'ordre de 2,9 % dans cette orientation. En revanche, pour les étudiants des filières « Lettres et Sciences Humaines et sociales » les taux sont de 53,4 % pour la mention et 8,7 % pour le choix de filière par défaut (Observatoire national de la vie étudiante enquête "conditions de vie "2010). Certains étudiants échappent à la précarité économique en exerçant une activité, mais ils fragilisent la poursuite de leurs études, car ils réussissent moins souvent que ceux qui n'en exercent pas(Saeed Paivandi, 2010a).

Le choix d'orientation est également un facteur important de motivation. D'après l'étude de M. Millet, qu'il s'agisse d'une « réorientation » suite à une candidature rejetée dans d'autres filières, ou d'une « aspiration » projetée depuis plusieurs années voire d'une « vocation », les études de médecine ne sont jamais présentées comme une orientation négative

ou d'un choix forcé. On ne fait pas médecine « par dépit », c'est la réalisation d'une « aspiration professionnelle » qui prime et qui gouverne l'orientation (Millet, 2003). Concernant le rapport à la filière, P. CAM tente d'expliquer à travers « la diversité des parcours » qu'il existe plusieurs styles d'étudiants, notamment l'étudiant *canonique* qui est entré délibérément dans la filière et qui présente une vision positive de l'avenir. Selon lui, l'émergence d'une identité collective qui attache l'étudiant à sa filière dépend du nombre d'étudiants canoniques présents dans l'institution. Autrement dit plus ce noyau dur est important plus la cohésion sociale au sein de la filière est forte à l'exemple de certaines professions comme le Droit ou la Santé (CAM.P *In* Gruel et al., 2009).

Globalement, force est de constater que malgré la massification de l'université, les étudiants ayant des parents diplômés sont mieux orientés que les autres (Hermet, 2000).

5.2.4 La hiérarchisation des filières universitaires

L'université est de plus en plus accusée d'une politique inadaptée ; son modèle pédagogique fondé sur l'autoformation est pointé du doigt et ne semble pas convenir aux nouvelles générations d'étudiants. Ces derniers attirés prioritairement par le marché de l'emploi sont davantage à la recherche d'un diplôme qui puisse les intégrer rapidement dans le monde du travail. Cette stratégie basée sur une conception utilitariste et individualiste des études (Felouzis, 2001) pousse les jeunes vers des institutions professionnalisantes. Les petites structures accueillant des promotions réduites dans des salles de cours favorisent la constitution de rapports et de solidarité entre étudiants. Les travaux de groupes sont propices à une réponse collective aux difficultés individuelles rencontrées.

Une enquête réalisée sur les populations de plusieurs filières (Administration Économique et sociale, Droit, Institut d'Études politiques) fait la distinction entre la filière fermée au recrutement élitiste telle que l'IEP (Institut d'Études politiques) et les filières ouvertes comme le Droit et l'AES (Administration Économique et sociale). Essayant d'analyser le rapport des étudiants à leurs études, l'enquête donne à voir que la satisfaction vis-à-vis de la filière favorise l'élaboration d'un projet d'études longues alors que l'espérance d'un diplôme peu élevé est liée à l'insatisfaction créée par un sentiment de doute et de précarité (sans omettre le poids de l'histoire familiale du rapport à la certification scolaire). Si plus de 70 % des étudiants de l'IEP envisagent d'être cadres supérieurs, les étudiants en Droit ne sont que 36 % à avoir cette perspective et ceux de l'AES à moins de 13 %. Par ailleurs, l'aptitude à communiquer avec des pairs ou avec des enseignants est répartie de façon inégale chez les

étudiants enquêtés et le type de filière impacte en plus en en moins la communication pédagogique. En effet, parvenir à établir une communication avec un enseignant du supérieur relève d'une compétence (Felouzis, 1994) que les étudiants de la filière fermée (IEP) semblent davantage maitriser. L'auteur explique que quelle que soit la filière, les enfants d'origine aisée ont une prise de contact plus facile que les étudiants de milieu moyen et *à fortiori* de milieu populaire tout en tenant compte des comportements scolaires différents de ces étudiants à origine sociale donnée. Quand le sens des études est beaucoup moins affirmé pour l'étudiant, son intégration scolaire semble plus vulnérable, à l'inverse quand l'investissement est chèrement acquis, l'étudiant est soucieux de l'image de son établissement (Merle, 1997).

Felouzis (2003) tout en soulevant la réalité d'une fuite d'effectif de l'Université vers les formations à la fois plus professionnalisées et plus encadrées sur le plan pédagogique, affirme cependant que des petits effectifs sont une condition nécessaire à une intégration, sans pour autant en être une condition suffisante. En effet, selon lui il existe toujours « une part d'alchimie qui résiste aux interprétations et aux modèles d'analyse » (Felouzis, 2003,p.218).

Dans ce sens, les conclusions des enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante (Grignon & Gruel, 2002) permettent de mettre clairement en évidence des profils radicalement différents d'étudiants selon les établissements et les types d'études poursuivies. Elles révèlent ainsi que l'étudiant « moyen » où « la culture étudiante » n'existe pas. Ce qui en revanche reste accessible à l'analyse ce sont des catégories d'étudiants et des manières différentes d'étudier (Lahire & Millet, 1996). De même que l'exploration des diverses dimensions de la condition étudiante ne fait pas émerger un profil type d'étudiant pouvant résumer approximativement les caractéristiques générales de tous ceux qui sont inscrits dans l'enseignement supérieur. Les différences constatées s'organisent (sans grandes précisions) autour de quelques grands critères tels que l'origine sociale, le sexe, la classe d'âge et le type d'études (Gruel et al., 2009).

Les différents indicateurs utilisés à travers les enquêtes ne sont pas en mesure de départager formellement le monde étudiant en raison d'une forte diversité d'expériences, des rapports aux savoirs et des filières qui y règne. Aussi, les pratiques étudiantes, les manières d'apprendre et de mobiliser ses savoirs notamment, sont-elles très hétérogènes au sein d'une même filière (Jellab, 2011,p.40).

Une recherche récente menée par M. Lambert en Bourgogne sur la performance académique des étudiants en première année universitaire relève parmi les déterminants de la réussite, l'influence du milieu social d'origine dans le sens où les inégalités résultent en partie du statut socioprofessionnel des parents pour l'accès à l'université et les choix d'orientation.

L'entrée dans l'enseignement supérieur est dépendante de la réussite dans le secondaire (Félouzis, 2000 ; Grignon et Gruel, 1999). La hiérarchisation des filières en termes de réussite des élèves en revanche doit être interprétée avec prudence rappelle l'auteure citant Michaut (2012) dans la mesure où « *il est complexe de déterminer si les écarts de réussite entre filières et entre secteurs sélectifs ou non sont directement liés aux exigences des structures ou bien aux compositions scolaires et sociales du public étudiants* »(Lambert-Le-Mener, 2012). De même que les comportements face à l'échec diffèrent entre les étudiants du milieu modeste et ceux du milieu aisé de sorte que les premiers ont plus facilement tendance à abandonner alors que les seconds s'entêtent à poursuivre. L'enquête analyse également le genre comme facteur d'influence et conclut que les filières marquées par le genre féminin sont notamment les sciences humaines, les filières médicales et paramédicales alors que les filières technologiques et les sciences sont toujours majoritairement masculines même si ce facteur n'a aucune influence sur la réussite finale quelle que soit la filière. En revanche, un passé scolaire brillant, une absence de redoublement dans le secondaire et de surcroit une mention au baccalauréat conditionnent la réussite des étudiants et leurs parcours universitaires (p.66-69). Enfin, l'auteure avance un point non négligeable concernant le choix des parcours. Le statut du choix de filière quand il s'agit d'une décision personnelle et un premier vœu d'orientation a une forte valeur prédictive de réussite (p.71).

5.2.5 L'influence du contexte pédagogique

De la même façon que Felouzis qualifie l'université de faible, A. Jellab (2011), n'hésite pas à aller dans le même sens en affirmant que la complexité du contexte universitaire suite à la massification et l'harmonisation des systèmes de formation exige des enseignants (en l'absence de solutions apportées ou imaginées par l'institution) de penser leurs pratiques pédagogiques et d'inventer de nouvelles réponses plus innovantes en accord avec les nouveaux publics étudiants. Or la majorité des enseignants du supérieur ont baigné historiquement dans la culture pédagogique des « savoirs transmissifs » représentée matériellement par le cours magistral en amphi. Bien que les étudiants aussi aient à réfléchir sur leur manière d'apprendre, qui trop souvent s'appuie sur la seule mémorisation, les pratiques pédagogiques des enseignants ont également une incidence sur l'acquisition du savoir. Ainsi Jellab précise-t-il que des manières d'enseigner se dégagent des postures et des implicites pédagogiques qui influencent les apprentissages et l'appropriation des savoirs enseignés. Pour l'auteur, la mobilisation des

savoirs des étudiants change selon le modèle pédagogique adopté par l'enseignant, basé ou non sur une implication individuelle de l'apprenant, sur l'évaluation de ses connaissances voire un réajustement des contenus de cours. De ce fait, l'affiliation à l'université doit à juste titre tenir compte aussi de cette dimension (Jellab, 2011, 75-76). L'auteur dans son ouvrage s'interroge sur la motivation et le rapport aux savoirs universitaires des étudiants. S'appuyant sur l'assertion de Charlot (1997) pour qui le rapport aux savoirs implique la trilogie rapport au monde, rapport aux autres et rapport à soi-même, il tente d'analyser le sens même de ces savoirs pour les étudiants à travers leur projet de formation. Cependant, une partie des étudiants (les moins dotés en capital scolaire) ne possède pas de projet précis et ce sont ceux qui ont des projets les moins étalés dans le temps qui ont le moins de chance de réussir. Par ailleurs, s'il est communément admis aujourd'hui que la pédagogie centrée sur la « transmission » n'est pas gage d'appropriation des savoirs, il convient de souligner que les situations d'évaluations peu nombreuses et/ou irrégulières participent également à l'entretien de cette vulnérabilité d'affiliation. L' « effet d'établissement » joue aussi sur l'inégalité des chances de sorte qu'un étudiant peut avoir plus ou moins de chance de réussir dans la même filière en fonction de l'Université où il réalise son cursus. À ce propos, M. Romainville (2002) a montré une variation sensible des connaissances des étudiants provenant de lieux différents, à diplômes équivalents (p.90). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire a fait l'objet d'un rapport établi par M. Romainville (Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2002) à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Malgré une pauvreté de recherches sur le sujet, la mission a permis de savoir qu'il y a une grande hétérogénéité des pratiques d'évaluation notamment en lien avec les spécificités disciplinaires et que l'absence de standardisation des pratiques d'évaluation s'observe aussi à l'intérieur d'une même filière, même dans le cas de diplômes nationaux. L'explication apportée par le rapport est que les compétences attendues lors des différentes étapes de la formation n'ont pas été clairement explicites, précises et standardisées. De ce fait pour un même intitulé de diplôme, les étudiants peuvent avoir appris des contenus très différents en fonction de leur lieu de formation. Il parait alors légitime de s'interroger sur la garantie que l'État pourrait apporter sur ces diplômes dits nationaux.

De même que les modalités d'évaluation varient considérablement d'une filière à l'autre, voire d'une université à l'autre pour une même filière. Chaque dispositif de formation peut développer des pratiques d'évaluation spécifiques, tenant compte des caractéristiques des étudiants accueillis. Les résultats des recherches consacrées à l'impact des pratiques d'évaluation sur la qualité des apprentissages des étudiants convergent vers le fait que les apprenants sont pilotés par les exigences de l'évaluation et qu'ils adaptent leurs manières

d'étudier aux types d'examens. Plus l'évaluation porte sur une restitution de cours en favorisant un morcèlement des connaissances, sans réflexion d'ensemble, plus les étudiants privilégieront une étude en surface des matières sans acquisition de concepts et de mécanismes intellectuels rigoureux. Selon le comité national d'évaluation, lors de l'évaluation des différentes UFR, il leur est constamment reproché de pratiquer des formes d'examens peu propices au développement de l'esprit d'initiative, l'esprit critique et des compétences de haut niveau attendues. Les étudiants ne sont pas incités à mobiliser dans l'action, de même que dans la résolution de problèmes réels, les connaissances apprises. Ramsden, cité par Romainville (2002), déplore que le passage avec succès des examens universitaires ne modifie pas durablement la manière d'appréhender des étudiants des phénomènes de la vie quotidienne en rapport avec leur discipline de base. Sachant que les étudiants réalisent des apprentissages de natures différentes en ajustant leurs stratégies aux modes d'évaluations proposés, l'auteur souligne l'importance des « savoirs vivants »[33] pour penser et pour agir à travers des pratiques d'évaluation renforçant les capacités de réflexion et de synthèse (Romainville. Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2002).

Dans la mesure où l'évaluation demeure pour certains une composante indissociable de l'apprentissage, il serait tout à fait logique de lui accorder davantage de place pour qu'elle occupe un rôle central dans la progression des étudiants (Greer, 2001) (Knight, 2002), non pas pour les distinguer les uns des autres, mais en priorité pour mesurer les compétences acquises par les étudiants en fonction d'objectifs explicites de formation (Romainville, 2002, p.23). L'évaluation par compétences constitue une piste intéressante à exploiter.

[33] Les « savoirs vivants » s'opposent aux « savoirs morts » qui sont issus des connaissances apprises par cœur et peu mobilisables dans l'action.

CHAPITRE 6. APTITUDE À MANIER LE LANGAGE, VARIABILITÉ DES PRATIQUES

Il existe des relations complexes entre le type d'études suivies et le degré d'autonomisation des étudiants. Aussi, les cadres institutionnels jouent-ils un rôle phare dans l'incitation des étudiants dans les pratiques d'études ?

6.1. Place accordée à la pratique de la lecture studieuse

Si les résultats des différentes enquêtes sur les pratiques culturelles des Français révèlent une progression du nombre d'individus exerçant cette pratique, en parallèle un fléchissement sensible est constaté depuis une vingtaine d'années parmi la catégorie des « forts lecteurs » à laquelle appartiennent les étudiants rendus en grande partie responsables de cet affaiblissement. Cependant, M.Millet (2003) met en garde contre l'interprétation de ces résultats du fait des conceptions implicites de la lecture dans les procédures de collecte et de traitement de l'information. Des inégales intensités du lire à la diversité de ses usages en passant par les écarts dans les rapports au livre en fonction du type de travail intellectuel, sans oublier que tous les supports de lecture ne sont pas identifiés et déclarés, les biais peuvent être importants dans la tentative d'homogénéisation des pratiques de lecture.

6.1.1 Influence des filières

B. Lahire met en avant la force socialisatrice des disciplines en stipulant que ce sont les cadres scolaires eux-mêmes qui sont plus ou moins incitateurs de certaines pratiques estudiantines.

Illustrée par l'exemple de la pratique de la lecture, l'affirmation de Lahire s'appuie sur l'enquête de « l'Observatoire de la Vie étudiante » 1992 pour indiquer que les littéraires sont davantage soutenus par leurs professeurs dans leur choix de lectures[34](Lahire, 1997, p.119). En effet, par rapport aux filières scientifiques, les enseignants en Lettres et en sciences humaines aident deux fois plus les étudiants dans leur choix de lectures et leur demandent de lire

[34] « 90 % des Littéraires ont des enseignants qui leur demandent de lire régulièrement des livres de référence, alors que ce n'est plus le cas que de 76 % des étudiants en Sciences économiques et juridiques et de seulement 57 % des Scientifiques ».

régulièrement des livres de référence. La fréquentation de la bibliothèque dépend également du type d'études et la place octroyée à la lecture. Dans « les manières d'étudier », l'auteur souligne que « *le type d'études apparait, la variable la plus discriminante pour comprendre les écarts de fréquentation. Plus on se dirige vers les formations les plus littéraires dont la culture est fondée sur l'incorporation de références à des auteurs et à des ouvrages qui seront cités explicitement ou implicitement dans les dissertations, fiches de lecture, dossiers, mémoires, exposés oraux, et plus la bibliothèque s'impose comme un lieu-instrument naturel du travail intellectuel » (p.129).*

Quelle est la place de la lecture et de l'écriture dans les stratégies comportementales des étudiants ? Les deux outils sont nécessaires à la poursuite d'études. Mais encore une fois les écarts se creusent et ceux qui selon Bourdieu et Passeron sont désignés comme « *les héritiers forts de rentes culturelles déjà mises à profit au lycée autant que de ces capitaux de confiance et d'aisance familiale* » constituent le peloton de coureurs ayant une large longueur d'avance sur ceux désignés comme « *les exclus de l'intérieur, pourvus des contradictions et des conflits associés à une scolarité sans autre fin qu'elle même et promis aux éliminations rapides en cours du premier cycle »* qui peinent à avancer et finissent très souvent par abandonner la course (Fraisse & al., 1993,p.28-30).

En fonction des disciplines, la lecture peut être imposée ou choisie. Développer une pratique de lecture est une compétence qui départage les étudiants. Il y a ceux qui fréquentent les bibliothèques, qui sollicitent les nombreuses ressources documentaires mises à leur disposition et mettent à profit l'aide précieuse des bibliothécaires et documentalistes et puis il y a ceux qui n'exploitent pour ainsi dire aucune des ressources à portée de main. L'étudiant doit acquérir des pratiques de lecture autonome et devenir compétent dans la recherche d'informations. De nombreux auteurs sont unanimes pour approuver cette assertion.

Les résultats de l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (Grignon, Gruel, Bensoussan, & Observatoire de la vie étudiante (Paris, 1996) permettent de saisir la variation des pratiques de lecture étudiantes en fonction des cadres disciplinaires. Chaque type d'étude peut être pensé comme une matrice socialisatrice universitaire spécifique explique B. Lahire en affirmant que non seulement la lecture dépend de la nature (plutôt littéraire ou plutôt scientifique) de la formation suivie, mais de surcroit, plus les étudiants progressent dans leurs études et plus ils ont tendance à concentrer leur investissement sur les lectures scolairement utiles (Lahire, 1998,p.56-61).

6.1.2 L'auteur est aussi son premier lecteur

Il s'avère que les étudiants n'accordent pas le même sens aux pratiques de lecture, ce qui ne va pas dans le sens de servir et de stimuler l'appropriation des savoirs. La recherche de Maria Ignacia Dorronzoro (2008) tente de mieux connaitre le processus de construction des pratiques de lecture dans le niveau supérieur et analyse les représentations autour des activités de lecture, quand il s'agit de lire pour apprendre. Son enquête révèle qu'il y a un décalage entre la représentation du projet de lecture proposé par les enseignants et celle que les étudiants construisent réellement. Bien que les enseignants tentent de socialiser les étudiants à la démarche scientifique par l'intermédiaire des références bibliographiques, ceux-ci ne semblent pas chercher à repérer le dialogue reliant les textes des auteurs, se contentant simplement des ouvrages proposés par les enseignants sans faire de liens conceptuels. L'auteure considère ainsi que les motifs et les finalités de lire pour apprendre sont en lien avec l'apprentissage disciplinaire, mais du fait d'un décalage des représentations, les étudiants ne se conforment pas aux attentes institutionnelles. En évoquant quelques paradoxes sur la lecture étudiante, F. Marcoin explique le cheminement intellectuel à travers un exemple apporté dans le cadre d'un retour sur un document écrit par soi-même. L'auteur laisse entendre que souvent cette relecture s'accompagne d'étonnement, car au moment de la réalisation de l'œuvre en question, règne souvent un tel désordre cognitif qu'il nous parait impensable d'y parvenir un jour. Or la clarté d'esprit gagnée (péniblement) *à postériori* est probablement le fruit d'une pensée en construction, le produit de ce même « désordre » que l'on voudrait faire économiser à ceux qui nous succèdent.

6.1.3 Investissement stratégique des lectures

Les pratiques et les techniques de lecture estudiantines ne varient pas seulement en fonction des appartenances sociales, mais également selon le type de savoir étudié. M. Millet explique que ces variations touchent les contenus d'enseignement, leur organisation matérielle et intellectuelle ainsi que les logiques de connaissance et de travail personnel qui lui sont inhérents. Le sociologue dans une analyse des formes de travail intellectuel étudiant a mené une étude comparative entre la sociologie et la médecine en troisième année d'études. Se basant notamment sur les pratiques de lecture, il fait ressortir des réalités bien différentes d'une filière à l'autre allant jusqu'aux principes de connaissances et même d'exigences diamétralement opposés. Les apprentis sociologues pour constituer leur propre savoir doivent fréquenter régulièrement des auteurs et des œuvres. La démarche documentaire personnelle a pour objectif

non pas d'extraire des informations complémentaires, mais une lecture purement informative herméneutique et critique. *« Ces étudiants mettent en œuvre une série de procédés intellectuels qui sous-tendent l'accomplissement d'une lecture "active", plus intensive et critique qu'elle ne le serait autrement, sans recours à l'objectivation graphique : une lecture qui découpe, sélectionne, pointe, dénoue, explicite, commente le texte à s'approprier »* (Millet, 1999). Être dans une lecture « active » explique l'auteur est une sorte d'autocontrainte, c'est de s'imposer à soi-même une discipline de lecture, attentive, soutenue, concentrée qui est indispensable pour s'approprier les contenus textuels savants. En ce sens, les bibliographies enseignantes ont pour visée d'étendre le champ des investigations de l'étudiant en multipliant les références savantes et les débats scientifiques pour le familiariser avec l'esprit de recherche.

Cependant, les étudiants en sociologie semblent être submergés par une masse d'ouvrages non structurés mis à leur disposition et face à l'abondance des références bibliographiques conseillées par les enseignants abordant des domaines de connaissances spécifiques. Le risque d'égarement et de dispersion est réel en l'absence d'un travail constant de prise de notes et fiches de lecture et une organisation personnelle au préalable de tout travail de réflexion. Pour s'en sortir, les apprentis-sociologues n'ont pas d'autre choix que d'adopter une stratégie rusée de lecture hachée telle que parcourir les pages en diagonale ou de se contenter d'un article de synthèse plutôt qu'un ouvrage plus développé. La densité des textes à s'approprier rend la lecture en sociologie assez fastidieuse (Millet, 1999).

Concernant la médecine, l'auteur avançant l'idée qu'il s'agit d'un savoir hétérogène, cite Bourdieu (1985) qui qualifie ce savoir comme explicite, objectivé, dont les connaissances sont organisées et orientées à des fins pratiques et dont l'application résulte, dans une large mesure, de la mise en œuvre de sciences constituées. La science dans les études médicales est un moyen (et non pas un but) de former des praticiens, elle a de ce fait une visée professionalisante. Alors que la médecine expérimentale a introduit la recherche au sein de la formation médicale, celle-ci occupe une place tout à fait marginale dans la formation des étudiants. Les études de médecine ont davantage vocation à former des praticiens que des chercheurs. D'ailleurs, l'étudiant en médecine en début de cursus ne cherche pas à produire des connaissances. La lecture de revues scientifiques et des articles de recherche relève d'une action exceptionnelle. L'orientation de la lecture est fondée principalement sur un ensemble de documents aux contenus structurés tels que des livres écrits par des enseignants (collège des enseignants), manuels, abrégés, aide-mémoire, annales dans toutes les matières et dans

différentes collections rédigées à l'intention des étudiants, pour leur faciliter l'identification et la sélection des ressources tout en permettent une lecture encadrée et dirigée.

Les recherches documentaires personnelles et les lectures supplémentaires sont essentiellement dans une perspective de compléter un cours, de vérifier, d'éclaircir une notion difficile à assimiler dans l'état. « *On ne s'attarde pas sur un livre* » (Millet, 1999) ou encore « *je ne prends pas le risque de me disperser* » sont des exemples de propos recueillis par l'auteur qui confirme bien qu'il ne s'agit pas pour l'étudiant d'élargir son champ des connaissances ou de se constituer un capital d'érudition, mais de chercher des éléments précis d'informations en complément d'un enseignement délivré. Lire des livres, des revues ou des magazines est un temps consacré à se changer les idées et faire autre chose que la médecine.

Sachant que les étudiants scientifiques se distinguent des autres par un plus faible investissement dans la lecture studieuse comme dans la lecture de détente ainsi que dans l'accumulation de livres (Bois & Leblond, 2005,p.29), il semble logique de constater que les enquêtes s'intéressant à la manière d'étudier des étudiants les interrogent en général sur le nombre de livres achetés, empruntés et lus sur une période déterminée en faisant préciser la part de lecture studieuse par rapport à la lecture de loisir.

Par ailleurs, les étudiants issus d'un milieu médical bénéficient d'un certain avantage non négligeable dans la recherche d'informations là où d'autres apprenants ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Une bibliothèque familiale fournie et structurée à portée de main, des abonnements aux journaux et revues spécialisées, des discussions ponctuelles autour des innovations, des articles de recherche que le parent médecin fait découvrir au jeune… sont autant d'opportunité pour éveiller voire susciter le goût et l'envie à une curiosité intellectuelle.

Les objectifs de la lecture sont donc largement dépendants non pas des conditions sociales et culturelles d'appartenance uniquement, mais de la nature des savoirs étudiés également.

6.2 La maîtrise de l'écriture considérée à l'université comme un prérequis

Les connaissances actuelles autorisent à affirmer que l'écriture, l'expression graphique du langage permet d'avoir un rapport plus réflexif au savoir. Pour le dire autrement, la mise en écriture exerce des effets en retour sur les productions langagières permettant de modifier ou de réorganiser le discours. Les liens entre l'écriture et l'élaboration de la pensée et l'interaction entre ces deux domaines d'activité ne sont pas une découverte récente. L'écrit suscite d'après

Lahire (Etienne, 2011) des remaniements et des reconfigurations dans les manières de penser, dans le sens d'une aptitude notamment à la décontextualisation, la conceptualisation et la réflexivité. Dans cette interaction entre écrit et pensée, Vytgoski va même jusqu'à comparer l'écrit à un instrument psychologique (Etienne, 2011,p.4).

Notre façon de concevoir le monde et de le décrire par le langage dépend étroitement des manières avec lesquelles nous avons appris à le concevoir.

Le langage n'est pas la représentation d'une pensée antérieure à son expression ou alors un simple objet de communication. Sans être l'instrument de la pensée, le langage est l'utilisation de signes et permet de réaliser une pensée qui s'accomplit par et dans les mots. De ce fait, le mot attribue à la pensée son existence la plus suprême. Si l'on considère néanmoins que le langage[35] est l'expression de la pensée, il faut préciser aussi que la pensée est une parole intérieure. La pensée peut ne pas avoir d'expression extérieure quand, à titre d'exemple, un jugement est émis envers une personne en toute discrétion, c'est le « moi » intérieur qui parle avec lui-même sans que les personnes autour s'en aperçoivent et pourtant la pensée a bel et bien existé à cet instant dans un langage perceptible uniquement par l'individu lui-même.

6.2.1 La dimension heuristique de l'écriture

Certains auteurs ont mis en avant la dimension heuristique de l'écriture (Delcambre & Reuter, 2002) dans la mesure où elle permet de construire des connaissances dans l'action. Dans le même registre Millet se référant à Benveniste notamment, confirme que le langage est constitutif de la pensée, il est ce par quoi le monde prend forme et réalité. Autrement dit, la pensée ne peut être une réalité séparée du langage comme en témoigne l'énonciation d'Émile

[35] Les définitions encyclopédiques du langage : le langage est la capacité d'exprimer une pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes (vocaux, gestuel, graphiques, tactiles, olfactifs, etc.) doté d'une sémantique, et le plus souvent d'une syntaxe. http://fr.wikipedia.org consulté le 01/11/2013

Selon le Larousse le langage est la capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue). Tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication : *Langage gestuel. Langage animal.* Manière de parler propre à un groupe social ou professionnel, à une discipline, à un domaine d'activité, à quelque chose : *Le langage administratif.* Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue). Tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication : *Langage gestuel. Langage animal.* http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage consulté le 01/11/2013.

Benveniste cité par Millet : « *Nous ne saisissons la pensée que déjà appropriée aux cadres de la langue* » (Millet, 2000,p.91-93). Le sociologue argumente longuement sur un lien obligé entre le langage, le social et la pensée en expliquant que la conscience intérieure ne peut pas être considérée comme une réalité séparée du monde social puisqu'elle caractérise un être en relation qui a par conséquent une activité langagière déterminée. C'est donc grâce à la socialité que l'individu peut se développer, acquérir un langage et en conséquence la pensée.

Formulé différemment, le sujet écrivant n'écrit pas sa pensée, mais « écrire » lui permet de « mieux penser ». Cette théorie a fait l'objet de quelques publications dont fait référence J Bernardin (2011, p.27) dans son article quand il s'interroge notamment sur la pertinence des contenus proposés à l'école[36] dans le processus de familiarisation à l'écrit. Le chercheur met l'accent sur le rôle prépondérant de l'écrit sur la lecture dans le sens où la rencontre avec le matériau langagier est plus forte (p.38) et que d'une certaine manière le sujet écrivant ressent le besoin permanent d'entretenir sa lecture. Nous en déduisons alors que le lecteur en revanche n'est pas nécessairement dans cette dynamique et ne ressent pas le besoin d'écrire pour continuer à lire sauf que l'écriture comme signalée plus haut permet de lire différemment. Concernant le rapport à l'écriture, Barre-De-Miniac rappelle l'idée consensuelle selon laquelle la culture écrite serait une conception savante marquée par des modes de pensées et d'accès à des connaissances spécifiques (Barre De Miniac, 2000). Pour aller dans le même sens, Faure MF(Faure, 2011), souligne l'exigence de l'écrit qui ne souffre ni d'erreurs ni de lapsus propre à la communication orale dans le respect total des normes linguistiques et orthographiques.

L'écriture partie intégrante du langage est une entreprise risquée et complexe. L'absence de motivation chez l'individu alimente une certaine résistance intérieure qui se dissimule derrière l'évitement et autorise « la fuite » autant que la pression du temps le permet. L'action de l'écriture est ainsi freinée en l'absence de conviction ou encore d'inspiration.

6.2.2 L'écriture une expérience qui transforme

Delamotte-Legrand pointe à son tour les composantes cognitives, sociales et affectives du rapport à l'écriture (Delamotte-Legrand, 2000) en arguant la présence de toute une série de rituels qui précèdent et accompagnent l'écriture et facilitent le passage à l'acte qui ne s'effectue

[36] Bernardin mentionne Goody (1977) qui attribue le développement scientifique à l'essor de l'écriture sans laquelle « la rumination constructive » ne pouvait être rendu possible. Bourgain (1988) va dans le même sens en affirmant de son côté que l'écriture favorise la genèse de la pensée en se référant à Vigotsky (85) quand ce dernier déclare que « *la pensée ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot* ».*p.35-37.*

bien souvent que sous contrainte et dans une forme d'impériosité. Une des fonctions que Maisonneuve (1988), cité par l'auteure assigne à ces rituels, est celle de réassurance contre l'angoisse. L'universitaire en s'appuyant sur un raisonnement foucaldien met en garde le rapprochement souvent fait de la pratique d'écriture avec la transmission des savoirs qui a pour principal risque de pousser les étudiants vers une approche impersonnelle en réponse à un ordre de discours. Alors que les attentes institutionnelles exigent de l'apprenant, jugé sur sa production finale, une implication personnelle preuve d'une pensée en construction. L'auteur ayant beaucoup travaillé et publié autour de la pluralité du langage pose l'hypothèse d'un double processus relatif à l'expérience d'écriture. Un processus interprétatif expliquant que le scripteur interprète une situation à sa façon et en fonction de son histoire personnelle et un processus cognitif permettant au sujet de conceptualiser une situation de référence (p.131 ;138 ;139 ;217). Il s'agit alors d'une expérience qui facilite le passage vers une professionnalité mieux identifiée et transforme le sujet en un écrivain singulier à condition que l'environnement pédagogique favorise un espace de parole propice à un apprentissage réflexif.

L'exploration des questions théoriques et didactiques en lien avec la lecture et l'écriture faite par l'équipe lilloise THEODILE (Théorie-Didactique de la Lecture-Écriture) s'intéresse notamment à la position du scripteur et élabore des propositions didactiques pour apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. L'écriture est ainsi qualifiée comme un des lieux où l'individu construit son rapport au savoir, un moyen de penser, d'apprendre et de se construire comme sujet apprenant (Delcambre & Reuter, 2002). Les chercheurs lillois lors d'une étude exploratoire sur le rapport à l'écriture chez les étudiants de licence et de maitrise (Delcambre & Reuter, 2002) ont tenté d'examiner d'une part la manière dont ces étudiants articulent recherche, savoirs et écriture et d'autre part ont cherché à connaitre la représentation des étudiants de l'écriture. Conformément aux études antérieures (Barre de Miniac, 2000 ; Bautier, 1998 ; Goody, 1979), les résultats affirment la domination de la fonction transcriptive (émanant d'une pensée construite antérieurement) de l'écriture dans les représentations des sujets. Ces derniers évoquent néanmoins l'idée que l'écriture aurait une valeur heuristique et cognitive et par conséquent pourrait participer à la construction de la pensée (p.17-18). En revanche, l'étude lilloise donne à voir que très souvent un lien est fait entre une pensée existante (ou préexistante) et la forme linguistique envisagée : *« L'écriture parait facile quand on sait quoi dire (avant) et quand on arrive à trouver les mots justes pour le dire en évitant les fautes de grammaire et d'orthographe. Elle parait en revanche difficile quand on n'a pas d'idée, quand on ne comprend pas bien le sens des normes imposées, quand on a des problèmes de*

style, d'orthographe ou de grammaire, quand il est ardu de trouver les mots "justes" ce qui est parfois articulé avec et expliqué par la culture d'origine » (p.12).

6.2.3 Inégalité des niveaux d'étudiants à l'écrit

Bautier & Rochex (1997) dans une réflexion sur la logique d'apprentissage et travail d'apprenant déclarent que les pratiques langagières, et tout particulièrement les pratiques propres à la culture écrite (au sens de la *literacy* des auteurs anglo-saxons) sont sans doute un des lieux princeps de la construction d'un rapport au monde et à soi-même. Les auteurs font référence aux travaux menés par B. Lahire (1995) sur "l'échec scolaire" à l'école élémentaire mettant en évidence « qu'une disposition générale à l'égard du langage sous-tend la réussite à l'ensemble des tâches scolaires », disposition faite d'une maîtrise symbolique, réflexive, explicite et consciente, qui vient ordonner, raisonner et donc transformer ce qui, dans l'expérience ordinaire, peut relever de l'usage et de la pratique implicites, non-conscients, et que les élèves en difficultés, majoritairement originaires des classes populaires, ne partagent pas. Les exigences de la culture écrite demanderaient à ces derniers une transformation importante de leur rapport au langage et au monde. Force est de constater que les difficultés d'écriture, installées pendant la période scolaire, ne disparaissent pas miraculeusement et refont surface à l'université.

Dans une analyse comparée, C. Donahue et F. François ont mené une recherche sur la capacité d'écrire des étudiants en France et aux États-Unis. Ce travail a permis la comparaison entre cultures, institutions et disciplines autour de « l'écriture universitaire ». Sachant que l'écrit occupe une place importante à l'entrée à l'université aux États-Unis, sa théorisation et son enseignement se sont développés à partir des années 1960. Une discipline autonome centrée sur la théorisation de l'écrit, de son champ de recherche et de son enseignement-apprentissage a été établie en France par la didactique de l'écrit et aux US par la « *composition theory* », une discipline universitaire et un champ de recherche spécialement dédiés aux questions de l'écrit dans le supérieur (Donahue & François, 2008). Le terme de composition est mis en avant dans ce champ nouveau pour signaler l'importance des processus liés à l'écrit et pas seulement celle des produits écrits. Il existe dans les étapes conduisant à l'écriture, des actions complexes des « mouvements cognitifs ». La *composition theory* s'interroge notamment sur l'étudiant en tant que sujet-qui-écrit et le processus à l'œuvre dans son développement cognitif sachant que celui-là varie entre l'expert et le débutant. Quel genre de relation peut-il avoir avec l'écriture ? Le travail de l'écriture est toujours un travail de différenciation (Sleven, 2003). Des chercheurs

anglo-saxons ont différencié les caractéristiques linguistiques de l'écrit et de l'oral dans le sens où « le discours écrit est plus complexe, plus élaboré, décontextualisé, organisé, alors que le discours oral est plus personnel, caractérisé par moins de données nouvelles, syntaxiquement différent » (Donahue & François, 2008, p.37). Par ailleurs, chaque discipline académique utilise son propre registre langagier de sorte que le discours scientifique d'une discipline est un discours d'« expertise ». Geisler (1994) cité par les auteurs (Donahue & François, 2008,p.47) définit le contenu de cette expertise comme un ensemble de connaissances spécialisées qui se construisent au sein d'une discipline ainsi que les procédures de raisonnement qui y sont élaborées. Affirmant qu'écrire exposait à une lecture incontrôlable, M. Dabène (1987) précise que l'action nécessite de ce fait des compétences extra-linguistiques (savoirs encyclopédiques) et une rigueur qui n'est pas nécessairement employée à l'oral. Donahue (2001) dans un article antérieur définit la « zone de contact » comme un lieu de rencontre des priorités langagières, conventions académiques et façons de voir le monde. C'est au sein de cette zone de contact que l'étudiant prend la parole à l'écrit pour produire un texte assimilable à un objet dynamique et hétérogène l'apprenant doit faire preuve de plusieurs compétences à la fois ; respecter les règles et normes académiques du travail exigé tout en s'inscrivant dans un genre de discours qui est spécifique à la communauté donnée. L'auteure introduit l'étudiant-écrivain comme prétendant à la communauté académique[37] (p.78) et pour illustrer les difficultés de l'étudiant-écrivain, elle cite l'écriture de recherche qui finit par être une juxtaposition de thèses et une multiplication de citations, car en réalité cette forme d'écriture n'est jamais enseignée en tant que telle.

Dans un sens, est-il logique sans aucun accompagnement au préalable, du moins dans le domaine d'écriture universitaire, même si à ce stade l'inexpérience touche bien d'autres champs, d'exiger d'un jeune peu expérimenté à s'autoriser à parler en tant que sujet textuel ? Par quel mécanisme l'écrivain « nouveau-né » est-il en mesure de distinguer la parole de « l'autre », qu'il devra savoir lui rendre d'une certaine manière, de la sienne qui fait office d'implication personnelle et de prise de position ? Peut-il à ce stade « balbutiant » de réflexion discuter des théories des auteurs reconnues et de trancher dans les débats qui les opposent ? À cela s'ajoutent les difficultés de compréhension de la consigne qui indique le genre de travail explicitement demandé. Le fait que les consignes dirigent l'apprenant vers une production d'écrits réflexifs ne garantit pas l'obtention de résultats. Dans les observations réalisées sur des écrits d'étudiants (Bautier, 1995), les différences sont constatées régulièrement dans la façon

[37] Donahue utilise la métaphore de conversation de salon : « *il faut savoir, lorsqu'on arrive par exemple en dernier à une soirée d'invités, écouter la conversation avant de s'y lancer, voir "où elle en est", juger les autres participants, comprendre le ton, l'atmosphère générale, etc.* »

de répondre à la consigne ou dans l'interprétation de cette même consigne en une tâche différente.

Clairement ce qui s'engage dans l'acte d'écrire est tellement complexe qu'il nécessite de la part de l'enseignant de déployer les manières dont l'élève parviendrait à se ressaisir de ses propres écrits.

Dans l'étude comparative française et américaine des communautés universitaires, Crowley (98) rapporte que les universités américaines dans une grande majorité exigent un cours d'expression écrite en première année de Harvard ayant pour principaux objectifs, le développement d'un certain nombre de points tels que la culture générale, la pensée critique, les capacités de communication et d'analyse de textes et l'amélioration de la maitrise de l'orthographe. Cette exigence n'est pas de mise en France où on considère que l'université n'a pas vocation à préparer les étudiants à l'art d'écriture puisqu'ils sont censés le maitriser avant même leur entrée à l'université. Néanmoins, des auteurs français sont d'avis que tout étudiant devrait prendre des cours d'expressions écrites, d'analyse et d'argumentation en première année pour être initié aux relations entre la lecture et l'écrit au niveau universitaire. Car l'étudiant ne produit pas des écrits spontanés de façon naturelle et aisée et son insuffisance académique éventuelle dans ce domaine ne lui parait pas de toute évidence. Brodkey (89) cité par Donahue et François évoque à ce propos la vulnérabilité de l'étudiant écrivain en situation d'apprentissage (Donahue & François, 2008).

En France, les difficultés rencontrées par les étudiants dans le deuxième cycle et le troisième cycle universitaires sont souvent liées à la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse, car l'écriture de recherche est exigée assez tardivement. Après analyse de plusieurs projets de recherche, un récapitulatif des problèmes du premier cycle jusqu'en doctorat résume la situation. En effet, les difficultés face à l'écrit semblent davantage être liées aux représentations des étudiants aux genres de textes attendus, des contenus des discours et des types de savoirs qui concernent les savoirs disciplinaires et leur apprentissage (Délcambre & Boch *In* Donahue & François, 2008).

Bien que les uns considèrent que l'apprentissage de l'écrit n'est plus du ressort de l'enseignement supérieur et que pour d'autres l'instauration des cours obligatoires semble nécessaire dans ce domaine, il est clairement manifeste que l'enseignement de l'écrit universitaire n'est pas intuitif. Il est surtout important d'inciter les étudiants, en leur aménageant des situations accueillantes au développement de stratégies adéquates. Être à l'aise avec l'écrit

académique c'est respecter les normes universitaires tout en se distinguant par des différences au sein d'un « prêt à penser » (Donahue & François, 2008,p.208-212).

Certes de la maternelle à l'université il faut augmenter les occasions d'écrire pour que, par la fréquence de l'acte et par une sorte de banalisation de l'opération, le rapport à l'écriture se normalise avec le temps. La seule répétition de la pratique ne permet évidemment pas de « penser un stylo à la main » (Etienne, 2011,p.5) pour emprunter l'expression de certains auteurs. Il ne suffit pas d'écrire des travaux pour que le processus réflexif vienne à s'intégrer automatiquement. Sachant que tous les apprenants n'ont pas les mêmes motivations ni les mêmes manières d'investir l'écrit, il serait utopique de penser que le simple fait d'exposer les jeunes à une situation d'écriture changerait leurs rapports au monde. Loin d'être un allant de soi, la nature de l'exercice mérite d'être davantage rendue visible aux yeux des étudiants, car s'agissant d'un réel apprentissage il se doit de faire l'objet d'un enseignement spécifique.

Nous remarquons que dans le cadre d'un travail de thèse universitaire, les écoles doctorales proposent aux doctorants, différentes formations adaptées en général à leur année d'inscription universitaire et à leur stade d'avancement dans le travail de recherche. L'existence de cette offre de formation est bien la preuve qu'il semble être une évidence pour les responsables pédagogiques universitaires que la rédaction d'un travail de cette nature nécessite un accompagnement spécifique notamment d'ordre scriptural. Cela ne signifierait-il pas que le chercheur à ce stade de réflexion, d'autonomie et de sens de raisonnement et alors qu'il est en troisième cycle, niveau universitaire le plus élevé, n'est pas en mesure de s'approprier tous les normes et usages de la pratique d'écriture d'une thèse ? Par ailleurs, ce même chercheur logiquement s'est déjà confronté à l'écriture de recherche dans le cadre de son master. Cette expérimentation serait-elle donc considérée comme insuffisante en tant que pré-requis ? Il s'avère que la graduation des exigences de normes à l'écrit croît en fonction des niveaux universitaires. Dans quelle mesure est-il alors légitime de considérer en France qu'un étudiant au niveau master doit se reposer sur ses connaissances et ses expériences en matière d'écriture pour rédiger son mémoire de fin d'études ?

En réalité, l'aide proposée aux doctorants dans la rédaction de leur thèse peut être tout à fait pertinente si elle correspond exactement aux attentes du doctorant et en corrélation avec ses expériences antérieures. Dans cette acception, si l'on considère que l'écriture d'un travail de recherche ne va pas de soi, même au plus haut niveau universitaire, ne pouvons-nous pas en déduire qu'il est tout simplement indispensable et même urgent de repenser l'accompagnement des travaux de recherche à des degrés moindres tels que le mémoire de fin d'études ?

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 2 :

Au sein de l'université de masse, le monde étudiant présente de moins en moins de mystère depuis que l'attention des chercheurs, dans un premier temps anglo-saxons à orientation psychologique puis francophones d'approche plutôt sociologique s'est portée sur le sujet.

La population étudiante a fait l'objet de nombreuses recherches aussi bien sur ses conditions de vie que sur ses manières d'étudier voire sur la qualité de son apprentissage, bien que la réalité sociale du groupe étudiant soit discutée dans plusieurs travaux anciens et plus récents du fait notamment de la diversification des origines et celle des filières et des cursus.

L'influence des différentes variables telles que les méthodes et contenus pédagogiques et les modes d'évaluation sur les comportements d'étude des apprenants est mise en évidence à travers des approches choisies. Les conceptions des étudiants de leurs apprentissages ainsi que les habitudes instaurées au cours des parcours antérieurs sont pointées comme autant d'éléments qui peuvent expliquer le type d'approche développée par l'apprenant. Aussi, les filières peuvent-elles induire des styles de travail et des manières d'étudier propres aux exigences et aux conditions spécifiques qu'elles requièrent.

En fonction de la nature des savoirs étudiés et de la place accordée à la lecture et à l'écriture, le rapport à l'écrit de l'apprenant dans l'enseignement supérieur peut être source de difficultés majeures et révélateur de prérequis médiocres favorisant l'inégalité des niveaux entre étudiants.

Il est pourtant attendu de l'individu en formation de maîtriser l'écriture universitaire sans lui proposer de façon systématique un accompagnement pédagogique adapté.

PARTIE 3. APPRENDRE LA RECHERCHE A L'UNIVERSITE

CHAPITRE 7. ÉVOLUTION DANS LA LOGIQUE DU TRAVAIL INTELLECTUEL

Les changements qui interviennent dans les modes d'apprentissage et des manières de travailler des étudiants lors de leur passage à l'université marquent une rupture épistémologique avec le système d'enseignement secondaire et plus particulièrement une conversion dans les rapports qu'ils entretiennent avec le savoir. Leur champ d'autonomie devient en général tellement vaste qu'un bon nombre d'étudiants s'y perdent quand ils ne sont pas tout simplement dépassés par les rythmes d'enseignements, l'organisation du temps de travail personnel, l'assimilation des logiques de connaissances et de recherche d'informations notamment. Le moment de production d'un document écrit tel qu'un mémoire de recherche est un « espace-temps » qui pour permettre de développer des compétences d'auteur nécessite de la part de l'apprenant une maitrise des règles fondamentales d'une écriture scientifique.

Nous aborderons en son temps les objectifs explicites et implicites qui sous-tendent une formation universitaire nécessitant un travail de recherche en lien avec les professions médicales.

7.1. Contexte d'apprentissage de la recherche

Entrer en recherche pour un étudiant qui n'en a point l'expérience constitue un bouleversement certain qui peut être même source de déstabilisation tant la dimension individuelle d'un tel travail met au jour certaines difficultés notamment d'ordre scriptural.

7.1.1 Acculturation aux genres académiques

Les écrits de restitution de savoirs du niveau secondaire, non pas qu'ils ne représentent plus aucun intérêt par rapport aux écrits de recherche et d'initiation à la recherche dans le supérieur, mais ne constituent certes pas une base suffisante pour assurer à l'étudiant un saut qualitatif et l'acquisition d'une posture réflexive. Ce travail de réflexivité et d'écriture de recherche s'échelonne sur un parcours qui débute en licence, continue en master première et deuxième année et se poursuit pour certains par des communications et publications d'articles

pour enfin se concrétiser dans la quintessence d'un travail de recherche qu'est la thèse universitaire.

Si le mémoire est une composante centrale des formations du niveau master, les exigences qui entourent sa nature et sa composition exacte sont assez opaques et les attentes institutionnelles très diverses.

L'écrit de recherche est une question qui a été longuement étudiée notamment par F.Rinck. Lors de son travail de thèse (Rinck, 2006b) en comparant les sciences humaines, les sciences du langage et des lettres, elle montre l'intérêt du genre de l'article et la figure de l'auteur qui est un chercheur à travers une analyse fine de corpus composé de nombreux articles rédigés par les étudiants. À travers sa fonction cognitive, elle met l'accent sur le rôle primordial de l'écrit dans la recherche et renforce l'idée déjà établie que la science ne s'écrit pas de la même manière selon les disciplines. L'auteure déduit que l'hétérogénéité des pratiques estudiantines s'explique par la nécessité de se positionner par rapport à un modèle de scientificité en vigueur et si l'écriture scientifique diffère d'un champ disciplinaire à l'autre, il peut même en être ainsi dans une même discipline (p.375).

Bien que les exigences soient différentes en fonction des types d'écrits, des points de convergence peuvent être relevés. Entre l'écriture qui favorise l'appropriation de savoirs et des manières de penser propres à une discipline et une écriture de chercheur qui avance des propositions nouvelles il y a des traits communs : l'objectivation, la nécessité d'établir dans le discours une séparation entre sujet individuel et sujet épistémique (Rinck, 2011). Les difficultés importantes que rencontrent les étudiants peuvent être réduites si les attentes institutionnelles étaient rendues plus explicites. Dans son article de synthèse, F. Rinck rend compte des différentes postures adoptées par des étudiants lors des écrits de genres et de dénominations différents (mémoire, mémoire professionnel, travail de recherche, travail de fin d'études, rapport de recherche, rapport de stage) en comparaison à des publications faites par des chercheurs confirmés. Dans un travail antérieur (Rinck, 2006a) l'auteure fait déjà mention des difficultés des étudiants à se représenter dans une position d'auteur et même à se présenter comme auteur dans le texte d'une part et du non-respect des normes de citation des sources et références frôlant parfois le plagiat. L'étude (Rinck, 2011), basée sur l'analyse de 29 rapports suivie d'entretiens menés auprès des étudiants, met en évidence plusieurs insuffisances. La recherche est davantage présentée par les étudiants comme un moyen d'apprentissage (« j'ai découvert… ») qu'une avancée dans un domaine de connaissances. Les écrits manquent de légitimité pour asseoir les propos et la posture n'est pas celle du sujet épistémique de l'écrit de

recherche expert. La profusion de citations ajoutée à la gestion du renvoi aux sources souvent inappropriée est répertoriée parmi les difficultés. Il apparait clairement que la capacité à reformuler des propos d'auteurs témoigne d'une appropriation et d'une maitrise des contenus et que si cette compétence est caractérisée dans les écrits des experts elle fait défaut chez les étudiants. Enfin, les faits ne sont pas suffisamment problématisés et les fondements théoriques peu mobilisés. La surreprésentation de la « citation » par rapport à la « reformulation » toujours en comparaison avec les experts est pointée également par d'autres auteurs (Boch & Grossmann, 2002). Pour les étudiants sans doute peu familiarisés avec la rhétorique propre au discours scientifique et la technique de reformulation, la citation désigne la forme la plus authentique de la référence au discours d'autrui donnant plus de valeur à leur propre dire. Il est d'ailleurs assez fréquent de ne pas voir l'étudiant se positionner dans un courant ou un autre s'agissant d'autant plus de positions contradictoires d'auteurs référencés. La présence d'implication personnelle et de manifestation ouverte d'accord ou de désaccord de la part de l'étudiant demande selon nous une posture épistémique et une conception de la recherche qui intègre l'auteur en tant que protagoniste acteur et promoteur de la problématique de recherche. Dans ce domaine, d'autres auteurs confirment les signes visibles d'une impréparation des étudiants concernant l'aptitude à mener et écrire une recherche proposant un accompagnement afin de permettre le développement d'une culture de recherche quelle que soit la discipline (Pollet & Piette, 2002).

Les attentes sont très variables selon que le cadre disciplinaire soit ou non en lien avec les pratiques professionnelles. L'écriture est un puissant outil cognitif expliquent Crinon et Guigue (2006) en mettant en avant les savoirs pratiques et informels détenus par les professionnels experts. Les auteurs font valoir le rôle déterminant de l'écriture dans la genèse de la pensée et par là même le pouvoir de socialisation de l'expérience et de construction d'une identité professionnelle.

Une étude réalisée à la Réunion (Balcou-Debussche, 2004) révèle le rôle ambigu de l'écriture en fonction du type de formation suivie en comparant quatre systèmes de formation de niveaux de qualification différents tel que les ambulanciers, les aides-soignants, les infirmiers et les sages-femmes. L'objectif principal étant de montrer que l'écriture participe à la socialisation professionnelle, différents supports d'écrits (cours, notes, dossiers de soins) ont été analysés ainsi que le mémoire de fin d'études pour les deux dernières filières uniquement. Si les ambulanciers ont une conception mythifiée de l'écriture, ils n'ont aucune pratique scripturale dans le cadre de leur formation où les cours sont fournis sous forme de polycopiés.

L'évaluation des mémoires donne une avance incontestable à la production des étudiants sages-femmes « *innovantes* », « *lieu d'analyse critique* » et « *gage de nouveaux développements de la profession* » alors que les travaux des infirmiers témoignent de la prégnance d'une conception de l'écrit comme transcription. En termes de différence notable, il y a également le mode de diffusion et de valorisation des mémoires, car si les travaux des infirmiers restent bien souvent occultés ceux des sages-femmes sont consultables en bibliothèque et concourent à des prix nationaux. L'auteure conclut que la hiérarchisation fonctionnelle de ces formations est retrouvée à travers le statut de leurs écrits : « *du mémoire exhibé des sages-femmes au mémoire "avorté" et caché des infirmiers, des aides-soignants cantonnés dans une écriture de transcription à l'évitement de l'écriture des ambulanciers* » (Balcou-Debussche, 2004,p.136)

L'écriture de recherche de par sa spécificité est un exercice qui ne va pas de soi. Les guides ou manuels méthodologiques rédigés par les équipes pédagogiques dans l'objectif d'apporter une aide rédactionnelle mise à disposition des étudiants, inculquent quelques rudiments, mais ne semblent pas combler toutes les insuffisances rencontrées dans le domaine de l'écriture de recherche. Nous sommes d'avis qu'il est très utile pour un grand nombre d'étudiants de réfléchir et d'instaurer un enseignement dédié à l'écriture scientifique, qui de préférence, pourrait être basé sur une observation des points qui leur posent de réelles difficultés telles que la formulation d'une problématique ou bien la reformulation du discours d'autrui.

7.1.2 Parvenir au développement d'un esprit de recherche

La notion d'obstacle épistémologique définie en 1934 par Gaston Bachelard (1934) pose le problème de la connaissance scientifique en tant qu'état nécessairement lié à une régression et une inertie dues aux connaissances empiriques déjà constituées. C'est en détruisant ces connaissances antérieures et en renversant les obstacles accumulés durant la vie quotidienne que des nouvelles connaissances *ouvertes* et *dynamiques* pourront détrôner les anciennes. L'épistémologue français emploie également dans le champ de l'éducation l'expression d'obstacle pédagogique en expliquant que le préalable dans toute action pédagogique est d'amener l'apprenant à critiquer et à désorganiser ses pensées premières et intuitives sur le sujet qui fait l'objet d'apprentissage. C'est là qu'intervient selon Bachelard la psychanalyse des erreurs initiales c'est-à-dire la prise en compte des savoirs empiriques contre lesquels il faut aider l'élève à bâtir des modèles de pensée parfois littéralement opposés aux précédents. La vraie culture scientifique est ainsi celle qui se tient dans un état de mobilisation permanente

(Bachelard, 1934, p.13-19). Le chercheur est ainsi constamment confronté à cette rupture épistémologique. Les obstacles sont, pour Bachelard, non seulement inévitables, mais aussi indispensables pour connaitre la vérité. Celle-ci en effet n'apparait jamais par une illumination subite, mais au contraire, après de longs tâtonnements, *« une longue histoire d'erreurs et d'errances surmontées » (p.21).* Le scientifique doit se dépouiller de tout ce qui constitue les « obstacles épistémologiques internes », en se soumettant à une préparation intérieure afin que sa recherche progresse vers la vérité.

D'entrée de jeu, la formation à la recherche doit comprendre une dimension épistémologique. Elle s'inscrit à l'intérieur d'une posture constructiviste des savoirs savants et scientifiques. Pour faire de la recherche et entrer dans le champ du savoir, il est important de laisser de côté ses opinions et comme le rappelle Charlot (2008), il y a une différence fondamentale entre ce que l'on croit à partir d'une expérience personnelle et l'espace où pour produire un savoir on pose un problème en s'appuyant sur des points de vue différents et en prenant en compte les résultats des études menées et vérifiées. Cette mise à l'écart de l'opinion est une dimension longuement discutée déjà par Bachelard quand il oppose formellement la science à l'opinion et dénonce que *« le réel n'est jamais ce que l'on pourrait croire, il est toujours ce qu'on aurait dû penser »* (Bachelard, 1934,p.13).

Développer une pensée de nature épistémologique peut être le niveau de maitrise attendu au terme de la formation initiale.

7.2. L'écriture d'un travail de recherche

Les normes de l'écriture sont d'une manière générale extrêmement implicites. L'intégration de ces normes ne va pas de soi-même si sans pouvoir l'expliquer vraiment, certains étudiants y parviennent sans difficulté alors que pour d'autres la maitrise élémentaire de la langue nécessite un renforcement incontournable des bases.

Dans une note de synthèse Bautier (2001) membre de l'équipe Escol, évoque les recherches effectuées dans le champ de la pratique langagière en relation avec l'apprentissage des élèves scolarisés. En référence aux travaux d'Olson, elle affirme que la maitrise de l'écrit relève d'une compétence fonctionnelle de sorte qu'on peut être compétent dans une forme d'écrit et pas dans d'autres. Cela est d'autant plus vrai que les formes spécifiques de l'écriture telle que l'écriture d'invention par exemple nécessitent un apprentissage distinct. Néanmoins, les usages du langage et notamment l'aisance avec l'écriture sont des processus qui se

construisent au sein de la famille touchant ainsi les rapports aux savoirs en général. Si Lahire développe la thèse d'un rapport d'opposition entre l'oralité et l'écriture, d'autres défendent un continuum entre les deux sachant que les recherches sur les effets cognitifs et langagiers de l'écriture insistent régulièrement sur le fait que celle-ci contribue très largement à construire un rapport réflexif à la langue. De ce fait, les difficultés scolaires ressenties par les jeunes peu familiers de ce rapport à la langue ont fait l'objet de diverses recherches. Récemment, en lien avec le milieu familial un courant de recherche s'est développé visant à étudier le rôle des représentations sociales de l'écriture et des fonctions de la langue écrite. La sociolinguiste mentionne les travaux des instigateurs qui sont unanimes pour affirmer que les représentations sociales de l'écrit s'élaborent à partir des pratiques culturelles collectives du groupe d'appartenance (p.146). De même que Barré-De Miniac (1993) constate des relations entre les représentations que les parents ont des usages et fonctions de l'écrit et le rapport à l'écrit des élèves.

Autrement dit les pratiques scolaires d'apprentissage de l'écrit dont découleront les pratiques universitaires ne peuvent pas faire l'économie de prendre aussi en considération les représentations du milieu familial.

L'écriture est considérée comme un moyen de transition entre le savoir formel et théorique et le savoir informel et pratique. La rédaction finale d'un travail de recherche est en somme une occasion qui permet de mettre pleinement à profit l'activité d'écriture favorisant le processus constructeur de la pensée. L'accumulation des informations recherchées à travers une recherche documentaire, l'ensemble du travail effectué dans le cadre de la méthodologie de recueil de données, les diverses observations et notes de lectures capitalisées notamment demandent un temps particulièrement exigeant en termes d'interprétation, de mise en relation, d'écriture et de réécriture. Après sa validation, le document écrit est ainsi mis à disposition d'une communauté professionnelle permettant le partage et la socialisation d'une expérience individuelle.

Outre la volonté institutionnelle de rendre incontournable le passage par la réalisation d'un travail de recherche pour s'approprier tout le processus qui sous-tend la démarche, sa matérialisation par un document écrit n'en est pas moins partie des objectifs visés. Des auteurs s'interrogent sur le rôle joué par un travail écrit (rapport, mémoire) dans l'appropriation de compétences professionnelles dans la mesure où la part de l'écrit reste quantitativement très faible dans ces mêmes activités professionnelles. En quoi un mémoire de plusieurs pages fait-il avancer l'étudiant dans son exercice professionnel futur si son objectif présent n'est point de

devenir un chercheur ? Crinon et Guigue dans leur article sur l'écriture et la professionnalisation déclarent que chez les praticiens comme chez les chercheurs, l'écriture est un puissant outil cognitif apprécié comme un des facteurs du développement de la pensée (Crinon & Guigue, 2006). En citant Durkheim à travers Fabre, les auteurs replacent le mémoire comme un instrument ayant pour vocation « *d'apporter du savoir et de l'intelligibilité » (p.41).* Cet apport précieux n'est bien entendu pas destiné uniquement à l'apprenant qui en est l'instigateur, mais également aux pairs et à toute la communauté de pratique.

7.2.1 Diversité des formes d'écrits

Le débat autour de la différence entre un mémoire professionnel et un mémoire de recherche est loin d'être clôt. Le mémoire professionnel représente pour certains davantage une opposition à une formation purement transmissive, un espace de formation personnalisant qui autorise à produire et non à reproduire(Crinon & Guigue, 2006,p.76) alors que le mémoire de recherche revendique une alliance avec l'enseignement supérieur situant la réflexion du sujet en continuité des connaissances existantes. Pour d'autres, le premier peut être apparenté au deuxième dans certains aspects.

La rédaction d'un mémoire signe en général la fin d'un cycle ou d'un cursus d'études dans de nombreuses formations professionnalisantes. À travers le document final rédigé par l'étudiant, celui-ci laisse une traçabilité de son processus de formation et de la construction de son identité professionnelle. C'est même sans doute le seul instrument concret, matérialisant le rapport au savoir de l'individu. Le mémoire est considéré pour certains d'existence virtuelle (Guigue-Durning, 1995), aussitôt produit et évalué sa légitimité existera surtout à travers le diplôme auquel il sera lié. L'auteure dans une métaphore compare le travail de mémoire au fonctionnement d'une « fusée de feu d'artifice » dans le sens où sa mise en place est minutieusement préparée, il atteint son point culminant au moment de « la soutenance » donnant lieu à un spectacle éphémère suivi d'un jugement de valeur (p.5).

La recherche produit un effet de transformation chez l'acteur concerné dans son rapport à l'action en raison de la naissance de nouvelles représentations et la conception de nouveaux modes d'action. Pour paraphraser JM Barbier, « *La recherche ne fait pas le changement, elle le prépare en modifiant les représentations des acteurs* » (Barbier, 1985).

Dans une enquête(Brossais & Terrisse, 2007), la parole a été donnée aux enseignants-stagiaires à l'IUFM Midi-Pyrénées pour qu'ils puissent s'exprimer sur le type de rapport au

savoir que le mémoire professionnel révèle et globalement sur le rôle attribué au mémoire dans leur formation. Le document écrit est présenté par les étudiants comme l'élément principal de la formation qui structure la pensée et permet d'accéder au savoir universitaire « *à haute valeur sociale et symbolique* ». Ce regard bienveillant n'est pas partagé par tous, car certains considèrent ce travail comme un « *carcan formel* » et trop scolaire qui les empêche d'évoluer.

En lien avec l'affirmation de Charlot (1997) selon qui le rapport au savoir est le rapport au monde, à soi-même et aux autres, Gomez (2001), (cité par Brossais & Terrisse, 2007) définit le rapport au mémoire professionnel comme un rapport tridimensionnel. Dans un premier temps, il s'agit d'un rapport au métier dans ses aspects techniques, ses normes et valeurs et son code langagier. Vient ensuite le rapport aux autres tels que les pairs, les juges et les futurs lecteurs. Enfin, la dernière dimension couvre le rapport à soi-même. Nous aurons l'occasion de revenir amplement sur le concept du rapport au savoir et notamment la contribution conséquente de Charlot dans ce domaine**.**

En quoi l'activité d'élaboration d'un mémoire peut-elle tenir d'une activité de recherche ? Parfois, à travers la participation à un projet de recherche ou à une recherche-action, l'opportunité est donnée à l'apprenant de se mettre dans une posture de « chercheur » et donc de réfléchir comme un chercheur. À titre d'exemple, exiger des travailleurs sociaux ou des enseignants en devenir d'écrire un mémoire est directement lié à l'idée d'une « formation par la recherche ». Les attentes sont néanmoins très variables d'un dispositif de formation à l'autre, changeant d'aspiration selon les lieux et même la composition du jury.

Concernant la professionnalisation des éducateurs en santé, Eymard (2006), au-delà d'une distinction entre la formation par la recherche et la formation à la recherche que nous avons évoquées auparavant, met l'accent sur la nécessité d'initier les professionnels de santé au « *lâcher-prise* » sur leurs certitudes à travers la problématisation et la méthodologie employées dans le travail de mémoire en précisant bien que problématiser n'est pas exclusivement réservé aux chercheurs. La complexité et la singularité des situations éducatives en santé pourraient être mieux comprises si les soignants arrivaient à contextualiser l'objet de questionnement sur le plan historique, économique, politique et social tout en définissant l'état des savoirs sur la question et en faisant le lien entre les pratiques et la progression des connaissances.

Le mémoire professionnel a vocation à problématiser les pratiques professionnelles. C'est en tout cas ce qui ressort d'une étude (Giamarchi, 1998) basée sur une centaine de mémoires des professeurs des lycées et collèges confirmant que les enseignants français en

formation traitent en grande majorité des problèmes d'ordre professionnel dans leur production écrite de fin de cursus (Crinon & Guigue, 2006).

Dans le cadre de notre formation de master pendant l'année universitaire 2010-2011, nous avons eu l'occasion de faire connaissance avec des formateurs d'IUFM et les changements apparus dans leur formation nous ont donné l'opportunité d'échanger sur les difficultés naissantes. Les changements apparus ces dernières années dans la formation des enseignants se résument notamment dans le passage entre l'institut universitaire de la formation des maîtres (IUFM) et les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) actuellement. Contrairement aux structures précédentes, les ESPE ont pour mission de préparer à un diplôme à vocation professionnelle. Il s'agit donc d'un diplôme de master professionnel qui, par des enseignements théoriques et pratiques et des stages d'observation par périodes d'alternance, est sensé garantir à la fois l'acquisition des compétences disciplinaires et des savoir-faire professionnels.

La réalité sur le terrain semble parfois différente. Grâce à nos anciens contacts qui ont accepté de répondre à nos questions, nous avons pu recueillir leurs propos sur le rôle de l'activité d'élaboration d'un travail d'étude et de recherche en tant qu'activité de recherche dans les nouvelles structures de formation.

Propos recueillis auprès d'une formatrice d'ESPE :

« Pour ma part, il y a une nette différence entre avant la mastérisation et maintenant concernant les mémoires. D'une part, ils étaient autrefois très ancrés dans une pratique professionnelle sise durant les stages. Depuis cette année, seuls les admissibles peuvent encore le faire, mais la majorité de nos étudiants, depuis trois ans, ne peut uniquement se fonder sur ses trop courtes expériences de stage, car les étudiants sont souvent en observation ou en pratique accompagnée et donc jamais seuls à gérer. Leur mémoire ne peut pas, à mon sens, être réellement d'un niveau master, mais plutôt une sorte de rédaction améliorée. Concernant la formation à la recherche, ils sont mieux formés, car ils bénéficient de cours, ce qui n'était pas le cas avant… mais avant il ne s'agissait pas de TER (travail d'étude et de recherche), mais juste un mémoire professionnel. Cependant, avec le nombre d'heures de cours et d'évaluations qu'ils ont, le temps manque pour faire une recherche de qualité. Un de mes étudiants m'a rendu son mémoire terminé deux jours avant la soutenance en même temps que le second membre de jury ! Je n'ai pas vu une ligne avant ça ! Bien que ce cas soit exceptionnel, aucun étudiant ne travaille sereinement et ne tient les délais. Le travail rendu est trop souvent décevant. Est-ce

que c'est une aide à la professionnalisation ? Cela ne peut pas faire de mal, mais ce n'est certes pas suffisant ».

Propos recueillis auprès d'un formateur d'ESPE qui vont dans le même sens :

« *La place du mémoire dans notre institution n'est pas très stable depuis quelques années. Effectivement, il a changé de statut depuis la mastérisation et de mémoire professionnel, il est devenu un travail d'étude et de recherche (TER). Cela a sans doute fait se déplacer les contenus abordés : alors qu'avant les étudiants travaillaient essentiellement sur l'analyse de leur propre pratique (c'était la demande institutionnelle) ils ont été ensuite amenés à s'intéresser à des sujets plus généraux, à prendre plus de hauteur. Mais en fait, je crois que cette évolution est surtout due à la disparition (ou à la diminution) des stages dans le plan de formation ce qui a contraint les étudiants à s'engager dans d'autres directions. Aujourd'hui, la situation évolue encore. Les ESPE dépendant en partie de nouveau de l'éducation nationale, les stages vont prendre plus de place de même que les interventions de non-universitaires (maitres formateurs). Il est donc probable que les TER vont redevenir plus "pro". Cependant au-delà des thèmes abordés, il est vrai que les méthodes sont devenues plus " universitaires". Ainsi les étudiants ont-ils des cours sur les méthodes de recherche, sur l'analyse de données, etc. Quant à la professionnalisation, la surcharge actuelle de travail de nos étudiants rend ce TER relativement inefficace, je pense, de ce point de vue. Pour la plupart, cela reste un pensum dont ils ne voient pas vraiment l'intérêt et l'an passé j'ai suivi certains étudiants qui malgré beaucoup d'enthousiasme au départ se sont finalement contentés de limiter les dégâts en visant une " petite " moyenne… ».*

Quelles que soient les diversités des exigences académiques, le mémoire est considéré par les individus en formation comme un exercice de communication particulièrement complexe pris entre l'éphémère du temps qui passe. Rendre compte d'un cheminement intellectuel qui intègre l'expérience personnelle, les savoirs acquis dans un contexte professionnel singulier, demande un investissement non négligeable, un travail de réorganisation des informations recueillies et une mise en écriture sous forme d'une véritable activité réflexive et analytique.

Le mémoire de recherche est un lien qui constitue un « entre-deux[38] » entre deux mondes, celui du professionnel et celui du chercheur. En réalité, dans la mesure où le mémoire concerne un travail de recherche universitaire à visée certificative, pour être plus précis nous dirions qu'il facilite le passage entre la posture d'« étudiant » et celle d'« étudiant-réflexif » par un changement qualitatif du rapport au savoir. Le mémoire est la trace d'une posture en cours de construction.

Les auteurs placent le mémoire au centre de l'élaboration de la culture et de l'identité professionnelle en lui attribuant non seulement un rôle dans l'intégration comme dans la production de savoirs, mais également dans la construction de l'identité professionnelle (Crinon & Guigue, 2006,p.139). D'autres arguent que le mémoire professionnel amène l'étudiant à s'engager dans un processus d'autoformation ou encore lui attribuent un pouvoir de socialisation par une double réflexion menée sur la pratique en concordance avec le discours attendu par l'institution. Autrement dit, l'essentiel dans la rédaction du mémoire ne résiderait pas dans le produit en lui-même, mais dans les processus qu'il implique (Cros, 1998). L'auteure décrit ainsi plusieurs étapes qui conduisent l'individu « acteur » à devenir « chercheur » puis « auteur » avant d'épouser le statut d'« écrivain », processus contribuant à la construction d'une identité professionnelle. Le passage de l'acteur au chercheur nécessite notamment une distanciation afin d'être dans le questionnement par la recherche des fondements mêmes de l'action. Cependant, cette position du chercheur ne peut se suffire à elle- même tant que l'écriture, constitutive de la recherche ne vienne pas rendre compte des travaux effectués. Enfin, l'auteur marque sa place dans le discours en tant qu'écrivain en se construisant « *une identité énonciative* » (p.109-114) à travers sa façon singulière d'exposer l'expérience de recherche. Les dernières étapes demeurent sans doute les plus déterminantes dans cette construction identitaire, car c'est bien par la reconnaissance d'un travail soutenu devant un jury, validé par celui-ci, diffusé et publié au sein d'un espace scientifique que le passage d'une posture d'apprenant-praticien à celle d'apprenant-chercheur devient possible. L'opposition du savoir en devenir au savoir établi permet en fin de compte à l'apprenant d'amorcer une remise en cause de son rapport au savoir.

La transformation de l'individu est d'autant plus marquée qu'il parvient, grâce à l'autoformation, à développer une autonomie de travail lui permettant de s'affranchir

[38] Expression empruntée à Crinon & Guige, employée pour situer la formation professionnelle initiale comme un « entre deux » entre la position d'étudiant et celle de professionnel.

progressivement de sa dépendance vis-à-vis des normes institutionnelles et d'acquérir la distanciation nécessaire à un travail réflexif. Pour ML Chaix (citée par Cros, 1998,p.233-234), la consolidation et l'intensité de la dimension formative du travail de mémoire tiennent de la qualité et de la justesse de l'accompagnement et de la guidance. Certains auteurs notamment M.Cifali expriment remarquablement bien la complexité de la fonction de l'accompagnement dans l'enseignement supérieur. « …*Accompagner serait aller avec, être à côté de, donner une place à l'autre, partir de l'autre et pas de soi* » (Cifali, Bourassa, & Théberge, 2010). Malgré cette connotation altruiste et bienveillante, il s'agit surtout d'un accompagnement qui signe une offre de compétence pour un moment de passage. L'historienne pour qui l'intersubjectivité doit être de mise là où l'humain a besoin de l'humain pour apprendre évoque volontiers le terme de « passeur dans les professions de l'humain pour faire allusion à l'accompagnement de l'écriture. La première compétence selon elle est de susciter chez l'autre l'envie d'écrire. L'universitaire dans un écrit plus récent sur la clinique de l'accompagnement (p.19) est d'avis qu'il ne faut pas nécessairement diriger des travaux dans le champ de ses compétences spécifiques. L'absence d'expertise de l'accompagnateur dans le domaine étudié peut même s'avérer salutaire pour l'étudiant dans la mesure où ses errances seront plus facilement acceptées. L'angoisse et le désespoir sont des sentiments fréquemment ressentis par les individus confrontés aux difficultés propres à l'écriture d'un travail académique et à l'approche effrayante des échéances. D'ailleurs, en l'absence de l'angoisse et de sa transformation en une énergie positive, peut-on espérer l'évolution de l'esprit errant vers une pensée ordonnée et structurée et le développement de la créativité ?

Convaincus que la difficulté se partage, M.Cifali & al (2010,p.19) avancent que l'évolution provient de l'engagement inconditionnel de l'accompagnant qui continue à croire et à avoir confiance dans les potentialités de l'apprenant là où ce dernier aurait tendance à se décourager. «… *L'essentiel se passe dans la manière de dire et dans la présence ou non d'une relation de "non-jugement" de la personne, d'une relation qui sécurise et permet d'affronter la difficulté* » (p.22). La position de « maître » est celle du savoir qui rassure l'autre et lui donne l'espoir d'une réalisation possible. Il y a parfois violence dans les propos, certes symboliques et surtout sans destruction, sans humiliation objectivante. Les difficultés qui résident dans tout travail de recherche créent une sorte de tension dont l'aboutissement est la construction de connaissances. La psychanalyste affirme qu'au-delà de la construction d'une pensée c'est la personne dans sa recherche, l'aboutissement de son projet d'écriture ainsi que le dépassement des difficultés qui la motivent dans une activité d'encadrement. La position de « maître » est également celle qui autorise. Thésard de Michel de Certeau (p.26-27), M.Cifali le considère

comme une autorité intellectuelle admirable et le décrit comme un directeur singulier lui ayant permis à travers son propre parcours de thèse, de saisir l'importance pour un accompagnant d'être l'autorité intellectuelle dans le savoir tout en autorisant l'accompagné à entrer dans la posture recherchée en construisant son propre savoir. Enfin au-delà des compétences intellectuelles et méthodologiques l'auteure précise qu'il ne peut être fait l'économie d'une part de sagesse dans les difficultés à accompagner (p.40).

L'acquisition de titre universitaire est traditionnellement soumise au passage par l'écriture. Les enjeux identitaires de la certification par un mémoire sont d'autant plus importants dans certaines professions que le niveau du diplôme obtenu doit correspondre à un grade universitaire. En France par exemple, le mémoire du diplôme supérieur de travail social de niveau maitrise a marqué dans les années 70 (Crinon & Guigue, 2006,p.5) une rupture avec le modèle ancien de formation qui se déroulait dans les écoles professionnelles[39]. De même que le diplôme d'État d'infirmier préparé dans les Instituts de Formation en Soins Infirmiers est aujourd'hui reconnu comme un équivalent de la licence dans le dispositif LMD. Les étudiants rédigent un mémoire qui contribue à l'obtention du diplôme d'État dans la mesure où il valide plusieurs unités d'enseignement (UE) donc important en termes de crédits (ECTS). Finalement, c'est un jury régional qui valide les crédits et octroie ou ajourne l'obtention du diplôme pour la session concernée. Donc le mémoire appelé aussi travail de fin d'études ne constitue plus une épreuve de passage du diplôme comme avant 2009, mais il permet, au même titre que l'ensemble des autres UE ou stages, de valider des crédits permettant de remplir les conditions d'obtention du diplôme d'État.

Le mémoire de fin d'études en sage-femme a conservé un esprit de mémoire professionnel pendant une longue période. Ce n'est qu'au fur et à mesure des années et eu égard aux changements survenus aussi bien dans le contenu du programme des études que dans le mode de recrutement des étudiants, mais également dans le nouveau profil des sages-femmes enseignantes que le travail s'imprègne de plus en plus d'une démarche de recherche et prend parfois l'allure d'un mémoire de recherche

Selon Gomez et Hostein (2004), la production écrite, quand elle s'inscrit dans une démarche d'affranchissement d'une obligation institutionnelle, n'a pas de portée formative. À travers deux études de cas chez des professeurs stagiaires, les auteurs relatent d'un côté

[39] Dans le secteur social le mémoire apparaît en 1973 pour le Diplôme d'État d'éducateur spécialisé, en 1979 pour le DE relatif aux fonctions d'animation et en 1980 pour le DE d'assistante sociale. Dans le secteur éducatif, il se généralise aux formations d'enseignement en 1991.

l'histoire d'un individu qui valide son mémoire jugé satisfaisant par le jury alors que l'intéressé s'est contenté de remplir les consignes institutionnelles sans y prendre un quelconque plaisir et inversement dans le deuxième cas, l'étudiant s'emploie à enrichir son écriture à visée épistémique par ses expériences professionnelles et ses multiples lectures, mais le résultat final ne convient pas au jury lors de la soutenance. Les auteurs concluent qu'« *il n'y a pas d'expérience professionalisante acquise par le mémoire professionnel* » (p.41).

Nous sommes d'avis qu'il s'agit là d'une conclusion hâtive des auteurs basée sur un faible effectif. Même s'il reste audacieux d'affirmer qu'une production de grande qualité est systématiquement gage d'une richesse d'expérience de formation, c'est plutôt le pendant inverse que nous trouvons sévère dans cette affirmation. Il est certes plus aisé pour un accompagnateur d'apprécier dans un document final l'émergence d'une évolution sensiblement favorable s'éveillant dans le sens d'une rupture avec les représentations anciennes et quand les prémisses d'une analyse réflexive commencent à poindre. Cependant dans quelle mesure est-il légitime d'affirmer qu'un écrit aussi médiocre qu'il puisse paraitre n'aura servi à rien dans le processus de professionnalisation ? Nous faisons l'hypothèse que l'expérience d'un travail de recherche conduit toujours à une production de connaissances et laisse des traces dans la mémoire du futur professionnel de sorte qu'il est capable d'en faire référence des années plus tard. Comme mentionné plus haut, certains auteurs placent le mémoire au centre du processus de construction identitaire, de ce fait à défaut des retombées pratiques immédiates, l'impact ne pourrait-il pas se traduire en action par des manières de penser plus réflexives ? La majorité des futurs professionnels ne cherche pas nécessairement une vérité, mais l'efficacité de l'action menée. Les propos de JM Barbier (cité par Clerc, 2008) illustrent ce fait quand il avance que les concepts et les discours théoriques sont mieux assimilés par les professionnels quand ils ont un sens et s'apparentent aux enjeux sociaux ou personnels forts.

Si l'on admet que le travail écrit ne suffit pas pour évaluer le saut qualitatif dont il est question dans une posture de chercheur, comment est-il alors possible de mesurer le degré d'atteinte de l'individu à un rapport au savoir épistémique ?

Dans une publication sur la formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir Wentzel B (2008), rappelle que le paradigme réflexif semble devenu le modèle incontournable de professionnalisation des futurs enseignants. Pour l'auteur faisant référence au mémoire professionnel, plus que de mener une recherche, il s'agit chez l'apprenant de développer un état d'esprit d'acteur réflexif, qui notamment par une analyse de ses pratiques, apprend à identifier et à mettre des mots sur les savoirs qu'il mobilise en situation. Cette action

est multidimensionnelle puisqu'elle s'inscrit dans la durée, contribue à la construction identitaire, se nourrit de la recherche et produit des compétences. L'auteur en réponse aux auteurs qui mettent en avant l'absence de démarche de recherche de type scientifique (p.94 ;101) dans certains travaux existants, souligne qu'un praticien qui se forme n'est pas un chercheur au sens universitaire et que l'aller-retour pratique-théorie est principalement générateur de réflexion en action. Il est alors légitime de voir des chercheurs se lancer sur les traces des processus de réflexion dans les écrits produits. Une forte variabilité interindividuelle est constatée. Sur trente-huit mémoires professionnels de futurs professeurs des écoles, la capacité à discuter et à dialoguer avec les auteurs cités semble faillir. Orland-Barak (cité par Crinon & Guigue, 2006,p.153) analyse en 2005 un corpus de trente-deux portfolios de formateurs d'enseignants s'appuyant sur les catégories de réflexions définies par Hatton et Smith (1995). Le langage de réflexion est ainsi catégorisé : écriture descriptive (sans réflexion) ; réflexions descriptives (les jugements personnels) ; réflexion dialogique (une recherche d'explications) ; réflexion critique (qui prend en compte des facteurs historiques, sociaux ou politiques). Les documents analysés sont en majorité descriptifs et techniques de même que l'analyse des journaux tenus pas des élèves infirmières canadiennes étudiés en 2005 montre un niveau de réflexion critique « peu atteint ».

Ces résultats ne sont pas surprenants dans la mesure où l'exercice relève de la gageure. D'un côté la distanciation avec l'objet de recherche est difficile à obtenir de même que l'anonymat vis-à-vis des professionnels de terrain est rarement possible dans les formations professionnalisantes où le recueil des données s'effectue sur les lieux mêmes de stage qui accueillent les étudiants. Sur le plan matériel, il est plus facile en général de constituer un corpus quand le chercheur ou l'apprenti-chercheur appartiennent à l'institution qu'ils veulent étudier. Cependant l'imprégnation du terrain ne permet pas réellement de s'affranchir de la conception désolidarisant la théorie de la pratique leur attribuant un simple rapport d'applicabilité. Le détachement devient possible quand la posture du chercheur se met à l'égalité de la posture du praticien permettant à celui-ci de devenir praticien-chercheur.

Par ailleurs, atteindre le niveau de réflexion critique demande un bagage solide en termes d'expérience scripturale scientifique. C'est à travers la lecture et l'appropriation des écrits de recherche des différents auteurs que l'apprenant se fait une idée d'un modèle pouvant être considéré comme acceptable par la communauté scientifique. Lire les travaux des chercheurs et modéliser leur façon de rentrer en dialogue critique peuvent amorcer un début de réflexion et de savoir-faire dans l'exercice d'écriture scientifique. Exprimer un esprit critique

ne va pas de soi. Il faut être sûr que le ton est juste, basé sur des liens de convergences ou de contradictions entre les concepts. Savoir canaliser ses pensées, apprendre à s'acclimater à la créativité, « s'autoriser à » sont des processus dont le cheminement nécessite du temps, mais en amont nous pensons surtout qu'il faut un accompagnement de l'écriture.

7.2.2 Mener une recherche documentaire, l'étape incontournable

Rechercher des informations pertinentes et significatives représente une bonne part du travail de recherche. Il s'avère que cette action caractérise le préalable de toute initiation à la démarche de recherche et en constitue l'étape incontournable quel que soit le champ disciplinaire étudié. L'approche a fondamentalement changé depuis l'avènement de l'ère informatique. Cependant si l'égalité d'accès est loin d'être acquise même à ce jour, des mesures académiques sont désormais instaurées tel que le certificat informatique et internet (C2I) dans l'objectif de rendre autonomes à moyen terme tous les étudiants dans la maitrise des bases informatiques.

En attendant, une étude réalisée à Rouen lors d'un projet professionnel de formation initiale des bibliothécaires d'État, révèle que la moitié des étudiants de médecine et de pharmacie de cette ville (Allais, 2009) reconnaissent ne pas maitriser les outils de la recherche documentaire. Jugés insuffisants, les étudiants rendent directement responsables les cours d'informatique médicale qui leur sont dispensés. Afin de pallier ce manque, le projet professionnel en question propose plusieurs scénarios de conception de didacticiel pour les étudiants en santé. Le principe mis en avant est qu'au-delà de la bibliothèque universitaire c'est tout le système commun de documentation qui a son rôle à jouer dans la formation à la recherche documentaire de ses étudiants par le biais de son personnel qualifié et désireux de mettre ses compétences aux services des apprenants.

Une étude cette fois réalisée sur des étudiants nancéens entrant à l'IUT s'est intéressée également aux compétences documentaires et notamment la pratique de lecture et l'acquisition des notions de recherche documentaire. Il a été constaté qu'une partie non négligeable, soit un tiers de ces étudiants, ne distinguait pas dans le repérage de l'offre documentaire la différence entre une « collection » et un « éditeur ». Par ailleurs, les résultats mettent en avant une fragilité dans le choix des mots clés et du champ de recherche en parallèle d'une méconnaissance terminologique des éléments de base tels que : glossaire, index, bibliographie et table des matières. Certains sans maitriser les normes bibliographiques savaient néanmoins qu'il faut citer la source en cas de reproduction (Bois & Leblond, 2005, p.29-32). L'étude confirme que

les étudiants peu confrontés en milieu scolaire à ce genre d'exercice peuvent être facilement en difficulté face aux exigences de l'écriture universitaire.

Pour revenir aux étudiants en santé, dans un article de synthèse (Broclain, 2004) consacré à la recherche documentaire, les auteurs se sont interrogés sur la pertinence d'utilisation des bases bibliographiques bio-cliniques telles que Medline, principale base de la *National Library of Medicine américaine* (NLM). Medline est la base de données médicales la plus utilisée contenant plus de douze millions de références de publications du domaine des sciences de la vie. Le personnel de la NLM utilise un vocabulaire contrôlé (traduit en français par l'Inserm) pour indexer le contenu des documents référencés[40]. De ce fait, il va de soi qu'une stratégie de recherche bibliographique performante demande du savoir-faire. Une mise en garde est faite aux débutants contre de nombreux biais de recherche documentaire. Une étude (Broclain, 2004,p.55) comparant des utilisateurs novices et expérimentés montre que seulement la moitié des novices trouvent des références pertinentes, mais qu'à l'issue d'une formation de quelques heures suivie d'un entrainement pratique, leurs scores se rapprochent de ceux des utilisateurs expérimentés. Enfin, il parait évident que mener une recherche documentaire de qualité ne s'improvise pas et que pour éviter de tomber dans le piège d'une vue réduite et biaisée il faudrait éviter l'angle mort en se formant auprès des documentalistes, spécialistes du domaine.

7.2.3 Pratique basée sur les preuves

Alors que les débats continuent sur les objectifs et les méthodes d'une bonne recherche quel que soit le champ de recherche étudié, le consensus aujourd'hui demeure autour de l'exigence de niveaux de preuve. Évidence based en santé comme en éducation est une pratique basée sur des preuves, fondée sur les résultats de la recherche. Par preuve sont entendues les connaissances issues des résultats valides et applicables dans la pratique courante. D'après Rey (2006) le praticien médical et le praticien éducatif partagent bien des points communs dans le sens où les situations cliniques et les situations sociales se caractérisent par la complexité des facteurs sociaux. D'autres confirment cette assertion avec véhémence en allant jusqu'à reprocher la faible contribution de la recherche en éducation à une pratique plus efficace de l'enseignement. En effet, le professeur de la Faculté d'éducation de l'université de

[40] Le vocabulaire d'indexation est appelé MeSH (Medical Subject Headings), thésaurus révisé chaque année

Cambridge(Lüdke, 2008) dénonce les sommes importantes versées au budget de la recherche en éducation sans résultats en termes de bénéfices et fait la comparaison avec la médecine où la recherche basée sur des preuves apporte bien plus de sécurité au patient contrairement au schéma existant entre les enseignants et leurs élèves.

Le premier niveau de l'evidence based consiste à savoir utiliser, comparer et synthétiser les résultats existants de la recherche afin de faire une sorte de méta-analyse des connaissances acquises sur un problème donné. Autrement dit, le chercheur doit non seulement poser une question pertinente, mais savoir où et comment collecter des données en lien avec son questionnement. Or il s'avère que cette part centrale de tout travail universitaire n'est pas explicitée ni organisée par les institutions, appartenant au domaine des tâches implicites que l'étudiant est censé maîtriser sans même ne jamais l'avoir apprise.

Que savent réellement les étudiants du concept de l'evidence based ? Une enquête nationale (Rouprêt, Karila, Kerneis, & Lefevre, 2010) auprès de 1870 étudiants français en sixième année de médecine est réalisée pour étudier le niveau de connaissance de base du concept de la « médecine fondée sur les preuves ». Pour préparer les étudiants à l'EBM (*evidence based medicine*), des enseignements théoriques et des conférences dédiées à la lecture critique d'article (LCA) sont désormais intégrés au programme de formation, cette dernière faisant même l'objet d'une épreuve officielle à l'examen classant national (ECN). D'après l'enquête trois quarts des étudiants déclarent lire au moins un article scientifique en français par an. Plus de la moitié n'a jamais lu d'articles provenant de revue internationale. Concernant les activités scientifiques, quatre-vingt-dix-neuf pour cent des étudiants n'ont jamais été impliqués directement dans la rédaction d'un article scientifique. L'étude met clairement au jour des carences et des inégalités dans l'enseignement national de l'EBM et conclut que pour l'appliquer il faut au moins savoir parcourir la littérature scientifique médicale pour y trouver des réponses tout en gardant un esprit critique sur la validité des études publiées.

Si l'aptitude des étudiants à la lecture critique d'article est souvent présentée comme une compétence transversale gage d'une capacité de raisonnement, la réalité de terrain ne confirme pas toujours ce lien de cause à effet. L'intention est bien entendu parfaitement légitime et le but principalement recherché est de développer la capacité à appréhender de façon critique l'information médico-scientifique(J. Jouquan, 2009). Ce développement ne peut se faire ponctuellement lors d'une seule activité pédagogique proposée, mais idéalement grâce à des interventions pédagogiques pouvant permettre à l'apprenant l'utilisation des ressources

didactiques nécessaires en rapport avec les connaissances antérieures et de leur mobilisation en lien avec des contextes professionnels multiples et réutilisables.

Alors que la médecine expérimentale a introduit la recherche au sein de la formation médicale, les études de médecine ont davantage vocation à former des praticiens que des chercheurs. D'ailleurs, la recherche occupe une place tout à fait marginale dans la formation des futurs médecins et certains soulèvent des interrogations qui touchent à l'épistémologie des savoirs et des pratiques professionnelles en médecine qui mériteraient de faire l'objet de recherche et d'évaluations systématiques (J. Jouquan, 2009).

À l'ère de l'evidence based medicine, une étude française très récente(Oussalah, 2013) examine de façon exhaustive en termes de recherche d'informations, le comportement des internes en médecine considérés théoriquement comme des acteurs importants de la recherche universitaire. Certaines UFR de médecine vont même jusqu'à imposer désormais aux futurs professionnels, la publication d'un article scientifique dans une revue référencée à comité de lecture avant la soutenance de la thèse d'exercice. Un état des lieux est dressé sur le niveau de connaissance de 338 étudiants de troisième cycle majoritairement et de jeunes assistants de l'environnement académique de leur spécialité et leur utilisation des ressources pédagogiques théoriques. La formation théorique des internes quelle que soit leur spécialité, s'appuie sur les ouvrages, revues et journaux de référence, les référentiels et recommandations des sociétés savantes ainsi que les sites internet. La compétence à effectuer une démarche de recherche d'informations est nommée par les Anglo-saxons « *Information-Seeking Behaviour* ». Il s'agit d'après les auteurs d'un effort conscient de satisfaire le besoin de connaissances qui pousse l'individu à faire appel à des sources formelles ou informelles. L'étude démontre que l'*Information-Seeking Behaviour* telle que notamment, la connaissance des ouvrages de référence de la spécialité, la lecture systématique dès leur publication, des recommandations des sociétés savantes et la maîtrise de la recherche bibliographique sur les bases de données, sont des facteurs indépendamment associés à une bonne qualité de la formation théorique perçue par l'interne. Par ailleurs, l'*Information-Seeking Behaviour* d'après l'étude française influence également la pratique clinique dans le sens où un recours systématique aux ouvrages ou aux bases de données de référence est observé dans la résolution des situations cliniques difficiles. Enfin, le concept est positivement associé au parcours de recherche de l'interne en médecine puisqu'il influence son inscription en Master 2 voire en thèse d'université (à distinguer de la thèse d'exercice).

En réponse aux demandes sociales de l'apprentissage de la médecine fondée sur les preuves Évidence Based Medicine (EBM), les nouveaux modèles de recherche en pédagogie médicale doivent être développés pour étudier les résultats des pratiques éducatives et la prise en compte de leur évolution dans le temps. Suite à la Conférence 2007 de la Recherche en Éducation Médicale, les organisateurs ont assigné un groupe de travail pour explorer l'utilisation par les chercheurs de bases de données longitudinales dans ce domaine. Dans un but notamment de discuter du développement de bases de données éventuelles pour la recherche en éducation médicale, des auteurs américains ont récapitulé dans un article les découvertes du groupe de travail qui a identifié trois approches générales(Cook, Andriole, Durning, Roberts, & Triola, 2010). Tantôt, des informations identifiées sont recherchées sur les bases de données existantes puis une fois anonymisées, elles sont fusionnées ou mises en lien avec les données spécifiques de l'institution instigatrice de la recherche. Parfois, les chercheurs obtiennent des informations des sources anonymes à une grande échelle et tentent d'explorer leurs interactions entre elles ou encore comme troisième type d'approche, des bases de données sont conçues et mises en place pour analyser de façon prospective les informations colligées au fil du temps par plusieurs institutions. L'étude conclut qu'il existe une grande variété de sources contenant des informations potentiellement utiles pour la recherche en éducation médicale. Ces informations peuvent être organisées dans des bases de données de recherche pour répondre à des questions spécifiques en éducation médicale, mais qui ne peuvent pas être abordées d'une manière satisfaisante pour d'autres méthodologies ou problématique de recherche. Cependant, les difficultés d'incompatibilités logistiques de traitement et d'accès aux données qui pourraient en limiter l'usage ne constituent pas un obstacle insurmontable pour les chercheurs.

CHAPITRE 8. ENJEUX D'UNE FORMATION À LA RECHERCHE PAR LA RECHERCHE

8.1. Combinaison plurielle des objectifs attendus

En termes de recherche, l'université est un cadre qui se distingue des autres formations. Selon le modèle humboldtien de l'université de recherche, la meilleure préparation professionnelle reste la formation « à la recherche » et « par la recherche » pour que de cette manière des qualités scientifiques telles que la rigueur, l'objectivité et le sens de l'analyse notamment soient acquises et utilisées par l'étudiant en adéquation avec les besoins de la société (Romainville, 2002).

Selon Gingras Y(Gingras, 1991), l'institutionnalisation joue un rôle déterminant dans l'histoire de la formation de toute communauté scientifique dans le sens où elle favorise la production de connaissances constitutives d'un champ disciplinaire et conditionne le développement et la reproduction des générations de professeurs dotés de dispositions nécessaires et amenés à s'orienter davantage vers des activités de recherche. Il s'agit de la seule manière de rendre une discipline socialement visible. L'historien rappelle néanmoins les débuts assez conflictuels de l'institutionnalisation de la recherche à l'université nécessitant une redéfinition des fonctions traditionnelles du professeur habitué jusque-là à une fonction ancrée uniquement dans la pédagogie. Les universités allemandes ont été pionnières dans la mise en place de l'alliance enseignement et recherche dès 1830 (p.48). La croissance de la recherche universitaire dans les secteurs de type professionnel a donné l'élan instigateur d'une promotion de recherche dont les objets sont davantage définis en fonction des besoins propres à la discipline et non pas commandités en fonction des besoins sociaux externes.

Ainsi la combinaison entre l'enseignement et la recherche constitue-t-elle une des grandes caractéristiques du modèle pédagogique universitaire. Concernant les premier et deuxième cycles, cette articulation semble pourtant être remise en cause par certains auteurs qui déplorent le manque d'encadrement pédagogique. Félouzis qualifie l'Université de « faible » puisqu'il s'agit d'une institution dans laquelle la socialisation des individus se construit « par défaut ». Selon lui, l'université ne fournit pas « les moyens institutionnels » de la réussite. Ces moyens sont laissés à la libre appréciation de chacun et une bonne part des

difficultés des étudiants réside dans le fait de trouver par eux-mêmes les moyens de réussir et les finalités à atteindre dans ses études alors que d'autres formations plus encadrées donnent des objectifs « clé en main », exigent une présence en cours obligatoire, imposent des contrôles continus(Felouzis, 2003). L'auteur souligne dans « la condition étudiante » que le modèle universitaire basé sur l'intégration de l'enseignement et de la recherche et sur une certaine connivence entre maître et élève n'a plus cours. Il précise que les enseignants-chercheurs se replient le plus souvent sur les deuxième et troisième cycles (l'enseignement en premier voire deuxième cycle est amplement indépendant de la recherche) et sont incités à se spécialiser, tant la polyvalence devient à l'évidence une mission impossible. *Il est difficile d'exceller dans tous les domaines et d'être à la fois un enseignant « parfait », un chercheur « de pointe » et un gestionnaire « hors pair »*(Felouzis, 2001).

Musselin (2008) observe que ces évolutions conduisent à une standardisation progressive du travail enseignant qui connait de nouvelles configurations.

En 1999, le gouvernement australien déclarait son intention de réformer la recherche et la formation des étudiants chercheurs en milieu universitaire. Dès lors, le financement de cette discipline est basé dans ce pays sur les résultats et totalement séparé de la dotation de base attribuée aux universités pour l'enseignement. Un débat est suscité sur la nature de l'enseignement universitaire s'il n'existe pas un système d'érudition et de recherche au sein de la faculté. En effet, il parait difficile d'imaginer l'enseignement totalement séparé de la recherche sans de lourdes conséquences telles que la séparation des esprits dynamiques et créatifs de l'université et les étudiants de premier cycle. Le débat va encore plus loin dans le sens où pour les universitaires de terrain, il semble évident qu'une institution dont l'activité principale est l'enseignement doit permettre aux membres de son personnel, d'entreprendre des études approfondies (niveau Master) pour consolider leur enseignement. Cependant, faire de la recherche revêt différents aspects d'après l'étude de McInnis (1999) qui met en évidence un large panel de types de recherche et notamment celui lié à l'enseignement qui ne débouche pas forcément sur des résultats visibles à court terme (Kleeman, 2003).

8.1.1 Intentionnalités heuristiques

La recherche puise sa légitimité dans sa capacité à expliciter les hypothèses, à conceptualiser, à préciser la méthodologie employée, à discuter et à confronter des cadres théoriques et des résultats dans un objectif de rendre l'action de recherche intelligible par une pensée réflexive.

La traversée d'un habitus à l'autre ou encore le passage vers cet univers culturel nouveau demande un remaniement profond des représentations tant sur le plan de la pratique professionnelle que de la pratique de la recherche. Il s'agit même d'une réorganisation des conceptions qui ne saurait s'effectuer sans heurt et sans contradictions avec les croyances fondées sur les expériences empiriques.

Concernant la formation des praticiens-chercheurs, l'obligation de réflexivité est soumise à la maitrise de toute une panoplie méthodologique propre aux chercheurs confirmés que certains appellent « boussole méthodologique » (Clerc & Tomamichel, 2004). Ces auteurs s'interrogent sur la nécessité de cette lourdeur méthodologique dans une formation à la recherche arguant que l'appropriation de quelques procédures standardisées pourrait-il ne pas suffire aux apprentis-chercheurs dans le cadre d'un mémoire de recherche ? Pour montrer qu'il y a une distinction à faire entre les conditions de recherche à part entière et une situation de formation, les enseignants-chercheurs lyonnais avancent l'argument que cette dernière cherche surtout à mettre en avant les compétences heuristiques[41](Clerc & Tomamichel, 2004) de l'apprenant. Celui-ci étant souvent dans une démarche utilitariste, trompé par une vision idéalisée de la recherche, n'a pas spécialement vocation à devenir chercheur. D'ailleurs, les formations professionnalisantes n'ont pas la prétention de vouloir former des chercheurs par le simple passage obligé d'un travail de recherche en fin de cursus, mais l'appropriation d'une conception systémique de la recherche par l'intermédiaire d'une expérience de recherche.

Quels que soient les degrés des recherches, deux visées principales sont classiquement retenues. Tout d'abord, il y a celles qui ont pour finalité la production de savoir, la compréhension en profondeur des processus, des phénomènes (Beillerot, 1991,p.28) appelés plus récemment « recherches praxéologiques » ou encore « recherches fondamentales ». Ensuite, les recherches appelées « évaluatives » ou « recherches appliquées » sont celles qui visent la transformation des actions et des pratiques par l'introduction des nouvelles connaissances produites.

Toutefois, la séparation entre les grands types de recherches par la complexité des situations propres à certains champs ou disciplines n'est pas toujours évidente. D'autre part, la production de connaissances nouvelles dans un champ de pratique donné peut-elle rester sans

[41] Les auteurs définissent ici le terme compétences heuristiques : qui consiste à faire découvrir par l'élève ce qu'on veut lui enseigner

réelle conséquence sur la pratique si tant est que l'objectif principal de la recherche soit une compréhension de phénomènes ?

La pratique nécessite d'être anticipée à partir de savoirs théoriques, mais au fur et à mesure de son déroulement, utilisera des savoirs expérientiels autrement dit des savoirs pratiques au cours de la pratique. G. Malglaive semble attacher une importance particulière dans la différence de démarche qui sépare la théorie de la pratique. Selon lui « *le savoir théorique permet une véritable économie, pour ne pas dire plus, par rapport aux savoirs empiriques liés à la seule pratique, dans la mesure où il permet à l'action de s'accomplir dans l'abstrait, le monde symbolique, avant de le faire dans le concret, le monde matériel* » (Malglaive, 1998) .

P. Dessus compare le travail d'un chercheur à celui d'un équilibriste dans le sens où sa production est une alternance entre des recherches sur le terrain, des revues de la question (ou notes de synthèse), et des réflexions sur le sens de ces recherches (Dessus cité par Marcel, 2002). Le maître de conférence chercheur grenoblois insiste sur le juste équilibre entre les différents types de recherche en mettant en garde contre l'excès dans chaque typologie qui pourrait faire perdre le sens général d'une recherche sur le terrain quand celle-ci est en surabondance, ou bien occulter l'individualité d'un travail de recherche quand il y a pléthore de revues de la question.

À l'opposé des critères stricts avancés par Beillerot pour reconnaitre un travail de recherche en tant que tel (premier ou deuxième degré), Dessus est d'avis qu'une méthodologie aussi rigoureuse qu'elle puisse être n'est pas toujours gage ni de la vérité ni même de la qualité scientifique d'un discours et inversement certaines productions scientifiques sont tout à fait méritantes malgré l'emploi de méthodes fragiles et bancales. L'auteur revisite la formule de Feyerabend : « anything goes, if it goes… » (Dessus cité par Marcel, 2002, p.16). Nous comprenons dans cette formulation que toute chose avance dès l'instant où ça avance ! Autrement dit, il n'est point impératif et incontournable d'attendre qu'« absolument » toutes les conditions soient réunies pour espérer obtenir un résultat valide. Un avancement ou bien devrions-nous peut-être dire un tâtonnement même imparfait peut contribuer à produire du savoir.

8.1.2 Visées et postures différenciatrices

Pour relancer le débat sur la différenciation d'expressions relatives à la pratique de la recherche telle que « formation par la recherche » et « formation à la recherche » des auteurs s'attachent à distinguer « être en recherche » de « faire de la recherche » ou encore « faire des

recherches ». Ces différentes désignations font allusion à des activités et/ou des postures qui n'ont pas réellement les mêmes visées.

Selon Bourdocle & Mesnier (2000, p.20), discutant des finalités premières du mémoire, sans faire de distinction entre les types de mémoire, la formation à la recherche a pour principal objectif de répondre aux attentes de l'institution qui valide le diplôme et l'accès à la recherche. Pour bien faire la distinction, les auteurs soulignent alors que la formation par la recherche a pour principale visée le développement de la réflexivité via une expérience individuelle de recherche accompagnée sur le plan institutionnel.

C'est notamment Beillerot J qui tente de lever certaines ambigüités terminologiques en apportant une définition de la recherche minimale puis de la recherche « au second degré » basée sur des critères admis par un grand nombre d'auteurs, complétant son analyse par des explications sur les finalités des recherches (Beillerot, 1991). Pour l'auteur il faut tout d'abord distinguer entre « être en recherche » qui s'applique à toute personne en réflexivité face un problème en général et qui en tire profit à l'issue de cette expérience, état d'esprit ou culture professionnelle d'acteur réflexif évoqué notamment par Wentzel (2008) et « faire de la recherche » qui impose le statut de chercheur et implique des démarches pour objectiver et étudier une question de recherche. Les données de la littérature s'accordent sur 3 conditions intransigeantes pour reconnaitre une démarche de recherche. Le premier critère consiste en une production de connaissances nouvelles, le deuxième en l'emploi d'une démarche d'investigation rigoureuse et enfin le troisième critère repose sur une communication des résultats.

La première condition est assez sévère explique Beillerot dans le sens où quelque soit la rigueur employée dans la mise en œuvre des deux autres critères, l'absence de production de connaissances nouvelles pour l'ensemble de la communauté (même s'il s'agit de connaissances nouvelles pour l'apprenant lui-même) est éliminatoire d'une démarche de recherche. La deuxième condition exige de la démarche employée rigueur et rationalité, mais également une reproductibilité certaine. Pour éclairer le concept et méthodologie de recherche scientifique, Van der Maren (cité par Dessus, 2002, p.7) apporte une large définition du mot méthode :

> *« Une méthode de recherche est un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées afin de relier avec consistance : l'intention, le but, l'objectif de la recherche, la manière de poser le problème, les techniques de constitution du matériel et leur validation, les techniques de traitement transformant les données en*

résultats, les procédures d'interprétation des résultats et leur vérification, la justification des différents choix et répondre aux critères formels et opérationnels auxquels elles doivent s'astreindre pour se voir accorder la crédibilité recherchée » (Van der Maren, 1996,p.112).

Enfin, la troisième condition décrite par l'universitaire contraint le chercheur à faire profiter la communauté scientifique de sa recherche en communiquant ses résultats pour les mettre à l'épreuve de critiques et de discussions des pairs, partant du principe qu'il n'y a pas de recherche pour soi-même (Beillerot, 1991).

Ainsi la recherche minimale se définit-elle par la combinaison des trois conditions citées ci-dessus. Beillerot, spécifie également le type de recherche appartenant à un niveau supérieur dit de « second degré » (p.21). Cette recherche est généralement qualifiée d'universitaire (relatif aux établissements dénommés universités et ceux qui sont assimilés) comprenant trois critères supplémentaires qui se rajoutent aux précédents. Le quatrième critère réside dans la possibilité d'introduire une dimension de critique et de réflexivité sur ses sources, ses méthodes et ses modes de travail. Le cinquième critère repose sur la systématisation ou conceptualisation dans le recueil de données et enfin la dernière condition se trouve dans la présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles. Le Professeur en sciences de l'éducation précise l'importance de la présence des six critères pour considérer la recherche de « second degré ».

En termes d'acceptabilité, il est question de la notion de scientificité même ci cette dernière ne fait pas l'unanimité entre les chercheurs. L'auteur d'un travail de recherche ne peut décider seul de la validité scientifique de son travail, le jugement provient des « pairs directs » voire des personnes extérieures à l'institution afin d'atténuer dans la mesure du possible les enjeux non scientifiques.

8.1.3 Contigüité praticien-chercheur

À l'instar des professions de santé et en s'appuyant sur l'exemple des enseignants, J.Beillerot tente de démontrer l'impact de la recherche sur le développement de leurs compétences professionnelles. Il justifie son opinion par le fait que le contact avec la recherche développe notamment des capacités d'analyse, forme à l'esprit critique et à un comportement de raison. La formation « par la recherche » expliquée par l'auteur serait donc l'appropriation par les futurs enseignants des résultats relatifs au champ de l'éducation qui par une meilleure compréhension des phénomènes leur permettraient de pratiquer d'une façon plus conforme aux

résultats connus. Enfin, la formation « à la recherche » selon lui ne peut être qu'une initiation « *… pour marquer le commencement d'une démarche qui ne saurait s'acquérir en quelques semaines* » (Beillerot, 1991). Il met en garde contre des intentions idéologiques ayant la prétention de faire faire de la recherche aux futurs professionnels.

Cet avis n'est pas partagé par Drouard docteur en sociologie et praticien-chercheur-formateur en travail social pour qui « *La formation à la recherche par la recherche permet d'apprendre une profession … en cherchant sur cette profession tout ce qui fait son exercice, former dans le même temps des praticiens et des chercheurs, des praticiens chercheurs* » (Drouard, 2006).

Par ailleurs le sociologue dans son article intitulé « chercheur et praticien ou praticien-chercheur » (p.2) dénonce une certaine forme de sectarisme qui nourrit la mise à distance de la pratique (espace réservé à l'action) et de la recherche (*espace réservé à la pensée*) n'admettant aucun mélange de genre. Pour Drouard, il n'est pas antinomique de former des professionnels, des « praticiens réflexifs » et des « praticiens-chercheurs » dans la mesure où la formation initiale (dans le champ du travail social) prépare à la fois au métier et à la recherche sur le métier : elle apporte d'une part des outils d'analyse de pratique qui permet une certaine distance pour apprécier le bienfondé, l'efficacité des actes professionnels et d'autre part permet une initiation à la recherche centrée sur la réalisation d'une première recherche sur un objet élaboré à partir de la pratique. Enfin, l'auteur défend une gradualité dans la démarche et dans la production pour permettre le passage progressif du praticien au praticien-chercheur.

D'autres sont persuadés qu'une recherche est profitable au quotidien si elle se situe à la jonction entre une question d'ordre professionnel et le bénéfice qu'en attendent les praticiens (Etienne *In* Clerc, 2008). Il devient alors indispensable de s'interroger sur l'utilité sociale de la recherche à tous les niveaux. De toute évidence, il ne suffit pas de produire des savoirs dont l'employabilité ne profite pas au développement des compétences professionnelles. L'auteur met en garde contre la formation « à ou par la recherche » qui se contente d'un espace trop limité et trop conditionné où le caractère scientifique du travail risque d'être remis en doute et la recherche vidée de son sens si l'objectif majeur est dominé par la réussite académique.

Partant de la constatation que les sujets de recherche les plus étudiés en pédagogie médicale sont ceux qui répondent aux méthodes d'évaluation et d'enseignement en médecine, une recherche qualitative menée par Albert et *al* (Albert, Hodges, & Regehr, 2006) en éducation médicale, met en évidence la large dominance utilitaire des recherches commanditées par la

faculté de médecine. Inspiré du concept de « champ » comme espace de compétition sociale fondamentale de Bourdieu, pour comprendre les finalités des activités de recherche en éducation médicale et leurs liens avec le champ professionnel de référence un modèle bipolaire a été proposé (Pelaccia & Triby, 2011). Il y a tout d'abord le pôle dénommé « production pour producteurs » qui associe la production de connaissances à une perspective de développement disciplinaire, processus destiné uniquement aux pairs, affranchi de toute demande sociale. Ensuite apparait le pôle désigné par « la production pour utilisateurs » qui comme son nom l'indique affiche le côté utilitaire de la recherche en lien avec les problématiques des professionnels et en collaboration avec eux. Pelaccia (2011,p.123-124) dans un article qui interroge la place de la pédagogie médicale en tant que discipline, tente d'établir un lien entre la classification proposée par Albert des pratiques de recherche et les processus de disciplinarisation décrits par des chercheurs suisses (Hofstetter & Schneuwly, 2007) suite à une vaste recherche collective menée sur l'histoire de l'émergence des sciences de l'éducation. Après avoir discuté de la définition d'une discipline, celle-ci est analysée par l'auteur en tant que modalité d'institutionnalisation sociale de la recherche permettant d'accéder de façon légitime à un espace d'autonomie et aux financements officiels. À ce propos Gingras précise qu'il est important d'observer dans les étapes constitutives de formation des disciplines l'origine des pratiques et les circonstances historiques de leur apparition (Gingras, 1991). La notion de professionnalisation est ensuite abordée dans le processus de disciplinarisation afin de souligner les différences et les interactions qui existent entre les deux phénomènes. Dans le premier concept le consommateur de savoir et son producteur ne sont pas nécessairement les mêmes individus alors que dans le deuxième, il s'agit d'« *un marché fermé* » où le producteur de savoirs est aussi consommateur. En conclusion, entre le champ de pratique professionnelle et la production de savoirs à travers la recherche existe un lien de réciprocité qui constitue un élément fondamental de la construction de l'identité disciplinaire. L'élaboration de concepts et de modèles théoriques propres à la discipline faisant l'objet de révision et de renouvèlement est une des conditions essentielles en faveur du développement d'une discipline. Autrement dit, la discipline se place à l'intersection entre les savoirs issus de la pratique d'un côté et de la recherche de l'autre et c'est bien les activités de recherche qui alimentent le processus de disciplinarisation.

Par ailleurs, les mêmes auteurs qui ont mené la recherche sur les sciences de l'éducation décrivent deux types de disciplinarisation en fonction des rapports historiques qui associent la discipline au champ professionnel de référence. Quand les savoirs scientifiques préexistaient à

la profession, les auteurs qualifient la disciplinarisation « à dominante première » telle que la sociologie ou la psychologie. Dans la deuxième typologie à l'instar des sciences de l'éducation et de la médecine, l'existence du champ professionnel précède celle de la discipline d'où la dénomination de « disciplinarisation à dominante secondaire ». Enfin, la pédagogie médicale est un champ de pratique qui peut être classé dans la deuxième catégorie.

En revanche, si la pédagogie médicale est située par les auteurs à un stade de « *disciplinarisation embryonnaire* » nous pensons que la maïeutique étant loin d'être une discipline universitaire en tant que telle, la profession de sage-femme peut être néanmoins classée dans la période « pré-paradigmatique » en référence aux travaux de Fourez sur la construction des sciences (Pelaccia & Triby, 2011). En effet, cette période est caractérisée par une pratique disciplinaire nébuleuse et en l'absence de formation et de spécialistes universitaires du champ, les questions ne sont pas posées par la discipline elle-même. La période paradigmatique quant à elle est constituée par une discipline établie aux objets de recherche stables et l'étape post-paradigmatique représente l'atteinte de la maturité scientifique dans le champ concerné.

Quel que soit le type de recherche il est prioritairement destiné au jugement d'un groupe de scientifiques dans une perspective *d'appartenance à une communauté* (Vial, 2000,p.133) dans laquelle on prétend à se faire reconnaitre comme chercheur. La recherche n'est pas toujours effectuée au sein d'une discipline à l'instar de la recherche paramédicale ou celle du secteur social pouvant à un moment précis être axée sur les préoccupations professionnelles d'un corps de métier. Vial parle d'une recherche qui se donne comme visée de pouvoir nourrir les pratiques. S'agit-il pour autant d'une recherche secondaire ? À quel moment le caractère scientifique est-il attribué à un travail ? L'emploi des termes « mémoire professionnel » ou « recherche professionnelle » n'est-il pas une façon de les tenir à distance du label scientifique ? Pour Vial seule la communauté scientifique à laquelle appartient le chercheur ; est habilitée par des épreuves d'évaluation telles que les soutenances, à labelliser un travail comme étant scientifique. Celui-ci entre alors dans un circuit balisé qui l'expose à des citations comme à des critiques formulées par d'autres chercheurs. En désapprouvant l'affirmation de Van Der Maren qui suppose que l'on puisse faire de la recherche non scientifique, l'auteur français (p.134-135) défend le caractère scientifique de tout travail de recherche en admettant que seul son degré de scientificité puisse être remis en question. Selon lui, une distinction mérite cependant d'être faite entre une recherche adressée à une communauté scientifique et une étude destinée à un commanditaire.

Dans une réflexion menée sur l'identité du chercheur en éducation, J Donnay (2001), tente d'élucider les interrogations qui se présentent sur la posture du chercheur quand celui-ci est également praticien. Comment adopter une attitude rigoureuse quand on est soi-même impliqué sur le terrain sachant que pour transformer la pratique en objet de recherche, il est préférable de s'en distancier ? Comment savoir gérer les subjectivités dans un travail pour soi ou pour des projets aux enjeux économiques, politiques et institutionnels. En partant de l'affirmation que tout professionnel crée du savoir au cours de son développement de façon plus ou moins rigoureuse, explicite et communicable, il propose des postures de création de savoir différentes selon plusieurs critères.

Est cité comme premier critère ce que l'auteur appelle le degré d'« attachement-détachement » du professionnel au projet. Une façon d'apprécier s'il est partie prenante ou pas. Vient ensuite le rapport « fusion-distanciation » vis-à-vis de la situation étudiée. Ensuite, il y a le degré de théorisation et de conceptualisation suivi du niveau de langage s'il s'adresse ou non à une communauté scientifique. Enfin, c'est le degré de communicabilité qui clôt les cinq critères choisis par l'auteur pour décrire des postures de création de savoir (p.37-38).

Le Professeur émérite au département éducation et technologie (DET) de Namur s'appuyant sur les variables décrites ci-dessus, dresse ainsi plusieurs postures de création de savoir qui peuvent agir comme des indicateurs aidant à conscientiser le processus (pluriel parfois) d'identité du chercheur-praticien et à rendre compte de la présence des sauts épistémologiques chez l'individu qui peuvent varier en fonction des contextes. Les six postures décrites (p.39-42) sont nommées de façon suivante : praticien ; praticien réfléchi ; praticien réflexif ; acteur-chercheur ; chercheur-acteur et chercheur académique. Cette catégorisation est basée sur notamment le niveau de réflexivité, le type de rapport au savoir, la profondeur de la rupture épistémologique, la transférabilité des résultats de la recherche, l'usage d'un langage partagé par une communauté scientifique et le point de départ ayant provoqué le processus de recherche. L'expert en épistémologie de la recherche en pédagogie conclut que la création de savoir dans le domaine de l'éducation ne peut être l'exclusivité du chercheur universitaire de même que les questions pratiques n'appartiennent pas prioritairement au praticien. Les différences et les complémentarités de chacun doivent être respectées.

Dans une analyse des rapports entretenus par des praticiens avec la formation à la recherche, Khaddouri (*In* Landry & Pilon, 2005) lors d'une première observation auprès des étudiants-professionnels en séminaire de formation à la recherche, affirme que le rapport entre

posture d'action et posture de recherche est tributaire des dynamiques identitaires dans lesquelles se trouve l'apprenant alors qu'il entreprend sa formation. À l'occasion de cette recherche, le Professeur en science de l'éducation fait état de trois types de rapports à la formation : rapports d'engagement, d'ambivalence et de désengagement (Rinck, 2011). Si la formation permet l'accès à la construction d'une nouvelle identité visée, la démarche d'appropriation de la posture de recherche est intentionnelle et volontariste. L'exemple d'un rapport d'engagement qui pourrait convenir ici est l'acquisition d'une identité d'enseignant-chercheur pour le professionnel engagé en master qui continuera avec persévérance en doctorat et se positionnera sur un poste de maître de conférences après une qualification. Le rapport d'ambivalence apparait quand la réalisation d'un mémoire est en lien avec un emploi hypothétique, un moyen d'accès à une activité professionnelle incertaine. L'auteur précise que dans ce cas la posture de recherche n'a de sens que si elle permet l'accès à l'identité de salarié. Enfin, le rapport de désengagement se déclare quand il y a incompatibilité entre la charge de travail personnel (ou familial) et les exigences liées à la formation. Il n'est pas rare dans ce cas de figure que le sujet laisse passer le délai imparti pour épuiser le temps institutionnel de formation. L'auteur évoque alors une incapacité à gérer les tensions engendrées par leur confrontation avec la posture de recherche. En résumé, la mise en relation de l'identité du praticien et celle du chercheur ne va pas de soi. De la quête d'une reconnaissance d'une identité existante par le milieu professionnel jusqu'à l'intention d'une transformation identitaire en passant par l'élargissement de son horizon professionnel, la formation à la recherche peut ainsi comprendre des rapports différents nécessitant de la part de l'enseignant un accompagnement dans le travail de recherche en adéquation avec les tensions identitaires sous-jacentes.

Khaddouri (2011) dans un travail plus récent portant sur les motifs identitaires analyse trois formes d'engagement chez les adultes en formation. Tout d'abord est relaté l'engagement comme « *valeur* » bénéficiant d'une connotation positive chez l'individu engagé intégralement et suite à un choix libre et éclairé. Vient ensuite l'engagement comme « *contrainte* » où le terme de gage est vécu par le sujet comme une obligation pesante et plaisante à la fois. Enfin apparait l'engagement comme « *amorçage* » qui se construit chemin faisant au gré des rencontres déterminantes dans l'investissement futur du sujet. Cette dernière forme d'engagement nous a particulièrement intéressés dans la mesure où il est question de l'attitude de l'autrui c'est-à-dire la ou les personne(s) qui peut influencer de façon positive ou négative la suite des évènements. Le regard reconnaissant de l'autre peut faire naître un sentiment d'encouragement ou à l'inverse une émotion décourageante chez l'engagé qui pourtant ne demandait qu'à se mobiliser

pleinement. Nous avons tous connu dans notre vie d'enfant ou d'adulte des rencontres de ce genre qui nous ont marqués dans l'histoire de l'apprentissage. Le poids de certains mots et l'impact des insinuations implicites, voire explicites, à teneur affligeante, peuvent laisser des traces indélébiles dans la mémoire de l'individu qui au fil du temps s'en accommode plus ou moins même si parfois il arrive à puiser de ce désenchantement une source de motivation pour invalider les propos décourageants de départ.

L'engagement dans un projet ne peut faire sens uniquement aux yeux de l'engagé qui incontestablement a besoin de l'appui et de la considération des différents acteurs sociaux tels qu'un supérieur hiérarchique ou une institution par exemple.

8.2. Articulation entre recherche et professionnalisation

L'articulation entre la recherche et la professionnalisation notamment dans le monde de la santé a été discutée par plusieurs auteurs. Quel est l'intérêt de former des soignants à la recherche ou par la recherche ?

Il est utile à ce stade de souligner que si les expressions « former à la recherche » et « former par la recherche » sont parfois employées sans distinctions précises, certains auteurs font une différence d'objectifs à atteindre en fonction de la préposition utilisée.

Pour M. Vial (2000), Maître de conférences au Département de Sciences de l'Éducation de l'Université de Provence, il existe au moins trois niveaux de raisons sociales pour former les professionnels de santé à la recherche : former des partenaires de recherche à venir, former des praticiens capables de se distancier par rapport aux routines et enfin, l'initiation à la recherche et la formation professionnelle par la recherche permet de lire la recherche et les comptes rendus de recherche, d'acquérir le langage de la recherche ou du moins de pouvoir le déchiffrer.

La formation à la recherche selon C.Eymard (2006), concernerait la transmission de savoirs sur la méthodologie de la recherche et les outils et techniques de recueil et de traitement des données, en somme un enseignement décontextualisé des pratiques professionnelles. Alors que la formation par la recherche nécessite de sortir d'un enseignement décontextualisé de la méthodologie pour problématiser la question de recherche à partir des situations contextuelles rencontrées dans la pratique. Le savoir est produit par l'étudiant motivé par une pédagogie du projet et un enseignement contextualisé. Les compétences acquises sont alors transposables aux situations de pratiques professionnelles. Cette modalité selon l'enseignant-chercheur favorise

la modification du rapport de l'étudiant au savoir de sorte que la production de savoir est privilégiée plutôt que la consommation d'un savoir (p.156-157).

Dans un contexte de formation des professionnels de l'éducation en santé, C. Eymard s'appuyant sur les propos de Perrenoud, énumère les avantages d'une formation par la recherche dans le développement des compétences professionnelles en santé dans le sens où la confrontation de l'étudiant à des obstacles épistémologiques l'incite « à mieux prendre en compte la différence et la diversité », lui permet de modéliser « une forme de va-et-vient entre théorie et pratique, d'articulation entre pensée et réalité » contribue au « lâcher-prise » sur les certitudes, au développement de la curiosité, au questionnement permanent des pratiques et des savoirs savants (p.157).

La santé n'étant pas une discipline en soi, les problématiques de recherche qui s'y rattachent peuvent être en lien avec différents pôles (épidémiologie, sciences de l'éducation, sciences humaines…). La recherche dans la santé n'est pas obligatoirement faite par des professionnels de la santé et ne leur est pas uniquement destinée. C'est en tant que chercheur que la recherche se réalise et celle-ci appartient à la communauté scientifique dont les avancées et les acquis doivent être connus de tout chercheur.

Cependant, l'appartenance au milieu professionnel, faisant l'objet de recherche, à l'instar des praticiens-chercheurs, peut sembler à priori facilitatrice dans une action de recherche, mais, en réalité la remise en question des pratiques professionnelles constitue tout autant de contraintes. Il faut savoir se détacher du terrain de pratique, des opinions, des présomptions et hypothèses qui s'y rattachent afin d'épouser la posture du chercheur qui remet en question les processus et les pratiques.

En complément de sa déclaration « *c'est en agissant et en pensant que l'on devient capable d'agir et de penser* », G. Malglaive affirme que les savoirs à l'œuvre dans une pratique valent par leur pertinence vis-à-vis de cette pratique, c'est-à-dire par leur capacité à servir d'instrument pour atteindre la fin poursuivie (Malglaive, 1998).

8.2.1 Développement des compétences professionnelles

La formation à la recherche n'a pas pour seul objectif de former des chercheurs. Certaines formations professionnalisantes exigent un travail de recherche souvent en dernière année d'études pour valider le parcours de formation. C'est notamment au travers la réalisation d'un mémoire de fin d'études que les futures sages-femmes s'initient à la démarche de recherche, mission assurée par les écoles de sages-femmes depuis 1989. Dans un chapitre dédié,

nous reviendrons largement sur les objectifs de cette formation à la recherche en maïeutique qui est une étape indispensable pour permettre l'apprentissage de la réflexivité et la préparation des étudiants à devenir des professionnels dotés d'un sens critique.

L'évaluation des pratiques professionnelles (EPP) ou encore l'analyse des pratiques professionnelles (APP) et le développement professionnel continu (DPC) sont à l'exercice médical autant d'obligations déontologiques et professionnelles. La formation à la recherche est affirmée comme partie intégrante du niveau « grade master ». Il ne s'agit pas de former des chercheurs, mais de sensibiliser les professionnels à la démarche scientifique et d'impulser une dynamique de recherche dès la formation initiale qui encourage à entrer dans un processus d'auto-évaluation permanent dans l'intérêt de la collectivité.

Développer des capacités à problématiser permet de s'entrainer à confronter les savoirs académiques avec les savoirs d'expériences. Penser « sa pratique » à travers les connaissances acquises en gardant un esprit critique sur le savoir qui n'est jamais établi indéfiniment et enfin se méfier des « évidences » et reconnaitre des points de vue variés sont des retombées possibles de l'acquisition d'une culture de recherche en formation professionnelle.

8.2.2 Mise en mouvement d'une potentialité

L'initiation à la recherche pour améliorer les pratiques professionnelles et développer l'expertise pour la recherche en maïeutique est un des axes de développement professionnel des sages-femmes. Aujourd'hui, savoir extraire de la littérature scientifique les éléments qui permettent d'en apprécier la pertinence, la portée et les limites est un ingrédient incontournable pour évaluer sa pratique, s'interroger sur les prises en charge proposées afin de les confronter aux résultats des travaux basés sur des preuves pour assurer au final des soins de qualité et répondre aux besoins des patients et de la société.

Cependant, l'initiation telle que nous l'entendons peut être aussi la mise en mouvement d'une potentialité, dans une situation d'affrontement entre une expérience vécue et sa théorisation. L'étudiant initié à la recherche est en droit d'occuper un espace lui appartenant, d'où apparaissent des questionnements, des insuffisances, des faiblesses et des hésitations. C'est ainsi que le terrain investi par le futur professionnel va lui éclairer la vision du réel (l'écart entre la réalité et la perception), voire l'aider à entrer dans la réflexion critique et trouver le sens et la pertinence des pratiques professionnelles.

Une analyse belge portant sur plusieurs années de recherche en éducation apporte des éléments de réflexion sur l'identité du praticien-chercheur. À ce propos, selon les auteurs,

l'aspect des recherches menées par les étudiants en master ou en doctorat en fonction de leurs niveaux de maîtrise des outils méthodologiques peut varier. Aussi, compte tenu du degré d'implication des praticiens de terrain, un ajustement dans les approches peut-il s'avérer nécessaire (Donnay, 2001).

Pour que le « formé » se développe, qu'il gagne en potentialité, qu'il sache faire de mieux en mieux, de plus en plus de choses, pour cela, le savoir, les contenus de formation doivent toucher en lui ce qui lui permet de « faire sens » (Vial, 2000).

Une enquête nationale en 2009 (Rouprêt et al., 2010) sur l'apprentissage de la « médecine fondée sur les preuves[42] » (EBM pour « evidence-based medicine ») auprès de 1870 étudiants en 6e année de formation révèle un manque de connaissance en France des concepts de l'EBM en lien probable avec une hétérogénéité des programmes pédagogiques actuels d'une faculté de médecine à l'autre. L'échantillon retenu représente l'une des plus larges populations d'étudiants en médecine français et européens jamais étudiées. Bien que les étudiants bénéficient depuis quelques années de l'enseignement de l'evidence based médicine, des conférences dédiées à la lecture critique d'article (LCA), les résultats indiquent que plus de la moitié des étudiants ne lisaient jamais d'article provenant de revue internationale, quatre-vingt-dix-neuf pour cent d'entre eux n'avaient jamais été directement impliqués dans la rédaction d'un article scientifique ni jamais assisté à un congrès médical et enfin, il semble exister un lien significatif entre le succès à l'examen blanc classant national et la lecture fréquente d'articles médicaux en français ou en anglais.

Selon J. Jouquan (2009), il serait démesuré d'associer, au nom de l'EBM, la compétence de critique scientifique d'article substantiel à un travail de recherche et essentiel aux chercheurs et aux universitaires et le potentiel à s'approprier de façon critique l'information médico-scientifique, indispensable aux praticiens cliniciens. Le praticien considère que la formation actuelle en lecture critique d'articles étant assez restrictive puisqu'elle ne porte que sur des études observationnelles ou expérimentales, il serait pertinent d'élargir le champ aux travaux de recherche qualitative.

Selon M. Mead, sage-femme enseignant-chercheur à la faculté des sciences humaines et de la santé à l'université d'Hertfordshire au Royaume-Uni, si la sage-femme française

[42] La médecine fondée sur les preuves est un ensemble d'outils utilisés par les cliniciens pour intégrer l'information médicale dans la pratique clinique, notamment les informations de la littérature scientifique. L'EBM est devenue la référence pour ce qui est d'établir les règles de la pratique clinique quotidienne ou les recommandations de traitement. La propagation rapide de l'information a permis d'homogénéiser les pratiques entre les pays occidentaux.

revendique son appartenance à une profession médicale, elle doit assumer les responsabilités qui en découlent. En effet, « *le droit à l'indépendance professionnelle de la sage-femme entraine certaines responsabilités dont le principe essentiel est repris par l'article R.4127-325 du code de la santé publique : « la sage-femme s'engage à assurer personnellement avec conscience et dévouement les soins conformes aux données scientifiques du moment que requièrent la patiente et le nouveau-né* ».

À ce propos, l'universitaire précise qu'aujourd'hui contrairement à l'état des connaissances du milieu du 20e siècle, un jeune médecin à la sortie de ses études a acquis 40 % des connaissances actuelles qui seront dépassées au bout de dix ans déjà. La sage-femme n'est pas exempte de cette règle.

Aussi, il ne suffit pas seulement d'accéder au flot d'informations disponibles dans la littérature scientifique si l'accès n'est pas suivi d'une compréhension aisée des méthodologies de recherche employées. Cette assimilation permettrait au praticien de mener une analyse critique pour ensuite adopter ou pas les éléments nouveaux dans sa pratique. Enfin pour la sage-femme franco-britannique, les professionnels de santé doivent pouvoir accéder aux bases de données électroniques par le biais de leurs institutions pour garantir les soins « conformes aux données scientifiques du jour » (Mead, 2008).

8.2.3 Initiation à la démarche scientifique

L'objectif de la recherche en soins et santé n'échappe pas à la règle de la recherche en général quel que soit le domaine exploré, c'est-à-dire la genèse d'un corpus de connaissances scientifiquement approuvées par des sociétés savantes respectant une méthodologie identifiée et reconnue par la communauté scientifique.

La place octroyée par C. Eyamrd à la recherche dans la formation des professionnels de santé va bien au-delà de la simple fabrication de « chercheurs ». L'universitaire explique qu'une formation par la recherche développe des compétences transposables dans les pratiques professionnelles et modifie par ailleurs le rapport de l'étudiant au savoir dans la mesure où elle ajoute une nouvelle approche qu'est la « production du savoir » à la pratique classique et habituelle de la « consommation du savoir ». La spécialiste de la recherche en soins infirmiers affirme que les compétences clé et particulièrement visées dans une formation par la recherche

sont la problématisation et la méthodologie. « *La problématisation réactive la confrontation entre le savoir académique du moment, son origine et sa destination* ». Le sens critique des apprenants est ainsi aiguisé à travers l'analyse critique de comptes rendus de recherche (C. Eymard, 2006).

Dans un article publié en 2009, un étudiant en médecine décrit son expérience de participation à des travaux de recherche durant son stage d'externat. Conscient d'occuper une place intellectuelle peu valorisante en deuxième cycle des études médicales, l'étudiant met à profit sa participation à l'élaboration de plusieurs travaux dans le cadre des essais thérapeutiques. Grâce à son investissement actif, il acquiert la pratique de la recherche bibliographique, de l'anglais médical, de la lecture critique d'article et de l'éthique professionnelle. Le processus d'accompagnement se déroule selon un schéma idéal puisqu'à l'issue de son travail, l'étudiant participe à la rédaction d'un article, exercice qui contribue largement à la maîtrise d'écriture scientifique d'article (Orsat, Bigot, Richard, & Azzouzi, 2009).

Par ailleurs, conformément à la prescription, figurent, dans le programme toujours en vigueur des études de sages-femmes, la participation à des actions de recherche et d'évaluation des pratiques professionnelles, participation à des programmes de recherche et la démarche de recherche mise en œuvre lors de la réalisation de mémoire de fin de cursus (Demeester & Ducrot-Sanchez, 2007).

Une étude réalisée lors de nos travaux antérieurs (Nadjafizadeh, 2011) ; (Nadjafizadeh, 2012) auprès de plusieurs écoles de sages-femmes met en évidence la très faible voire l'absence d'implication des étudiants dans les projets de recherche menés au sein de leur établissement hospitalier de référence. Force est de constater que l'implication, quand elle existe, des étudiants sages-femmes aux programmes de recherche hospitaliers, se limite souvent au recueil de données. Alors que, comme l'exprime une enseignante « *il est nécessaire d'avoir de l'expérience pour faire de la recherche* ». Si l'étude confirme l'acquisition réelle d'une démarche de recherche dans la formation initiale, elle révèle néanmoins qu'elle ne va pas au-delà d'une simple initiation à la recherche pour une majorité d'enseignants interrogés. Selon une enseignante favorable au programme, les ingrédients sont prévus dans le programme et la limitation du niveau de recherche est liée au temps disponible, voire au manque de formation des équipes pédagogiques. D'autres ont des réponses plus mitigées : « *les vrais travaux de recherche restent tout à fait marginaux et de temps en temps l'étudiant est amené à participer*

à un travail de recherche enclenché par un service ». Ou encore, « *il manque probablement l'apprentissage approfondi des outils qui permettent une analyse scientifique pertinente et reconnue, mais aussi l'utilisation régulière de la démarche de recherche… »*

La directrice de l'école universitaire de maïeutique de Marseille dans son article portant sur « l'initiation à la recherche en formation initiale sage-femme » trace un état des lieux des difficultés rencontrées par les étudiants dans la formation à la recherche, confirmant l'existence d'un écart entre ce qui est prévu par le programme et ce qui est réalisé. Elle cite notamment les travaux de Perrenoud (1994) sur la différence entre « *curriculum formel* » et « *curriculum réel* » clairement identifiée en éducation. L'auteure fait référence également à une étude marseillaise sur les travaux des étudiants sages-femmes qui témoigne de l'absence d'une culture de recherche développée par les sages-femmes, dans un domaine de compétences qui leur serait propre. Ceci aurait pour conséquence une orientation des étudiants sages-femmes vers des objets de recherche empiétant sur le terrain des obstétriciens et qui pourraient aussi bien être menés par les étudiants en médecine (A. Demeester & Ducrot-Sanchez, 2007).

8.2.4 De la réflexivité vers la professionnalité

Est-ce parce que les individus conduisent des recherches qu'ils peuvent être qualifiés de scientifiques ? La recherche en santé est-elle toujours une recherche scientifique ? Ceux pour qui faire de la recherche renvoie à une posture académique du chercheur scientifique, définissent la recherche comme étant un ensemble d'activités ayant comme aboutissement intentionnel une communication sur un processus de production de savoirs inédits et sur ses résultats, adressés à une communauté scientifique. Le jugement présenté par cette communauté destinataire sur la validité de la communication lui conférant ainsi un caractère d'appartenance et de la reconnaissance (Vial, 2000) ; (Clerc & Barbier, 2008).

M. Vial s'appuyant sur une échelle graduée de critères scientifiques propose de faire la distinction entre une étude et une recherche. Le premier travail est selon l'auteur davantage destiné à répondre à une commande de terrain alors que le deuxième type de travail est adressé à une communauté scientifique[43]. Si une recherche est par définition scientifique, une étude ne

[43] « *…On n'écrit pas une thèse, ni un quelconque produit de recherche, d'abord pour les praticiens, mais pour un jury et dans une perspective d'appartenance (Ricoeur,1986) à une communauté dans laquelle on prétend à se faire reconnaître comme chercheur. Le chercheur écrit pour une lignée de chercheurs antécédents de qui il se réclame, en reprenant leurs travaux dans ses références…* »

l'est pas obligatoirement, c'est ladite communauté qui attribue ou non le caractère scientifique au travail réalisé. En revanche, le Professeur en sciences de l'éducation ne partage pas l'avis de Van Der Maren (1996) qui contrairement à la recherche fondamentale ne considère pas la recherche appliquée comme une vraie recherche scientifique ; de la même façon qu'ils existeraient selon lui des recherches professionnelles à caractère scientifique telles que la recherche praxéologique ou bien la recherche-action qu'il serait dommage de ne pas considérer en tant que telle. Cette affirmation laisse supposer qu'il existe néanmoins des recherches professionnelles non scientifiques. Vial rappelle qu'une recherche est scientifique ou n'est pas une recherche (Vial, 2000) tout en admettant qu'une étude puisse être conduite avec des critères de scientificité.

Les étudiants dans leurs écrits de fin de cursus ont majoritairement tendance à considérer leur travail davantage comme une étude plutôt qu'une recherche proprement dite. Ce choix d'appellation n'est pas neutre à notre sens, il peut traduire un sentiment de « sous-estimation » au regard d'un travail de recherche souffrant très souvent des limites méthodologiques. Cette considération des futurs professionnels de leurs travaux semble également révéler un pan de leur représentation de la recherche comme étant un domaine éloigné du leur, ne s'autorisent pas à se l'approprier en tant que tel. Selon une sage-femme enseignante, « *…les étudiants les plus motivés à conduire une recherche scientifique en bonne et due forme sont ceux qui ont une prédisposition à la recherche… »* (Giami, 2007). La praticienne dans sa remise en question de la motivation des étudiants sages-femmes en général considère que ces derniers sont majoritairement bien plus intéressés à accompagner la naissance et à être diplômés à tout prix pour en finir avec cette formation contraignante qu'à se poser des questions sur l'apport probant de leurs recherches en termes de savoir généralisable dans le domaine. Enfin, comme facteur favorisant de la motivation, l'enseignante prône la participation active des étudiants dès leurs premières années d'études en tant qu'acteurs de recherche. Cette modalité constituerait un moyen réflexif d'entrée progressive dans la professionnalité.

8.3 La recherche, une mission d'intérêt général

L'approche souvent complexe des situations de santé nécessite le développement des capacités à problématiser. Former les étudiants à la recherche est un objectif commun aux formations médicales et désormais paramédicales. Le ministère de la Santé a lancé en 2009, le premier programme hospitalier de recherche infirmière pour promouvoir le développement de la recherche infirmière en France. Ce programme s'est ouvert en 2010 aux paramédicaux, dans

un but de fournir aux équipes hospitalières et aux décideurs, des connaissances qui contribuent à l'amélioration des soins et des pratiques professionnelles dans les établissements de santé. Ainsi, les établissements de santé peuvent bénéficier d'un financement au titre des missions d'intérêt général et d'aide à la contractualisation appelée MIGAC. De même que le développement de la recherche est inscrit dans les objectifs du plan périnatalité 2005-2007 « *la recherche en périnatalité et, plus généralement, en reproduction est insuffisamment développée en France concernant aussi bien la recherche cognitive que la recherche clinique et en santé publique… » (plan de périnatalité 2005-2007)*

La recherche médicale trouve son champ d'investigation au sein de deux grands groupes complémentaires. D'une part, il s'agit de la recherche fondamentale qui a pour visée le renforcement des connaissances théoriques dans l'étude du fonctionnement de l'organisme humain sain ou malade, d'autre part il y a la recherche clinique qui est la recherche appliquée à l'homme sain ou malade (C. Eymard, 2003).

L'ouvrage de Chantal Eymard « *Initiation à la recherche en soins et santé* » vise aussi bien les étudiants dans les filières médicales et paramédicales que les formateurs encadrant des travaux de fin d'études tels que les mémoires ou thèses d'exercice. L'enseignant-chercheur au département des sciences de l'éducation à l'Université Aix-Marseille tente d'élucider les différentes approches méthodologiques de la recherche en décrivant les méthodes les plus appropriées au domaine de la santé telle que la recherche-action notamment du fait qu'inscrite dans une démarche praxéologique[44] elle permet d'induire une dynamique de changement individuel et collectif dans le processus de recherche. Introduire la recherche dans la pratique quotidienne, c'est avoir conscience de l'utilité des changements. Chaque génération s'est enrichie de l'expérience des précédentes et lègue aux suivantes ses connaissances(Formarier, 2010).

La démarche de recherche liée à l'action correspond donc à un engagement dans la conduite d'une action de transformation du réel et à la formulation d'un problème relatif à cette conduite.

[44] Donald A. Schön (1994), dans son ouvrage intitulé *le praticien réflexif,* explique sa théorie du savoir caché dans l'agir professionnel. Il s'agit de la réflexion dans l'action. D'autres chercheurs ont complété cette épistémologie axée sur le sens et la compréhension de l'action et l'ont nommée « praxéologie ». Elle est définie comme une démarche construite d'autonomisation et de conscientisation de l'agir.

CHAPITRE 9. INCITATION DES PROFESSIONNELS DE SANTÉ À DÉVELOPPER LES TRAVAUX DE RECHERCHE

Il existe un intérêt grandissant pour le développement de toutes les formes de recherche en particulier chez les professionnels de la formation qui s'engagent dans un itinéraire de recherche qualifiant. Selon JM. Barbier (Barbier, 1985) professeur au Conservatoire National des Arts et des Métiers à Paris, il est possible de parler d'acte de recherche dès lors que l'on se trouve en présence d'opérations spécifiquement mises en œuvre en vue d'aboutir à la production de représentations intellectuelles nouvelles et à leur expression sur un support externe. Le directeur du centre de recherche sur la formation précise que « *l'acte de recherche fonctionne comme un acte délibéré et socialement organisé en vue d'aboutir spécifiquement à la production de représentations intellectuelles et susceptible d'avoir une existence sociale distincte de la personne physique de leur auteur* ». Il conclut notamment que dans la mesure où l'action de formation peut être productrice de nouvelles capacités, il est possible d'admettre que l'acte de recherche puisse avoir un effet de formation pour l'acteur qui produit de nouvelles représentations.

La santé est souvent appréhendée comme un terrain de formation des personnels dans un projet de professionnalisation.

Nous pouvons alors nous interroger sur l'articulation entre la recherche et la professionnalisation. Pourquoi former des soignants à la recherche ? Certes, la recherche permet à une profession d'exprimer sa singularité, de découvrir et affirmer son identité(Develay, 2010). Nous reviendrons par la suite sur cet aspect qu'est l'affirmation d'identité professionnelle.

En revanche M. Vial (2000), Maître de conférences au Département de Sciences de l'Éducation de l'Université de Provence, avance plusieurs raisons sociales pour former les professionnels de santé à la recherche. Il s'agit tout d'abord, explique l'auteur, de constituer un vivier de futurs partenaires capables de se distancier par rapport aux routines. De la même façon, l'initiation à la recherche et la formation professionnelle par la recherche permettent aux professionnels de lire les comptes rendus de recherche, d'acquérir le langage de la recherche

ou du moins de pouvoir le déchiffrer. JM Barbier va dans le même sens quand il soutient, concernant l'usage des produits de la recherche, « *qu'ils sont d'abord réappropriés par les acteurs eux-mêmes et permettent la production de changement proprement dit c'est-à-dire l'engagement effectif de nouvelles pratiques, de nouvelles démarches, d'où l'intérêt de la communicabilité* ». Le chercheur est persuadé qu'en plus de l'acquisition des résultats formels, la recherche produit chez les acteurs concernés, un effet de « *transformation* » de leurs attitudes vis-à-vis de l'action et de leur capacité à conduire une action. Elle fonctionne donc comme un véritable processus d'apprentissage(Barbier, 1985,p.21).

Pour prodiguer des soins conformes aux données scientifiques du moment et afin d'être en adéquation avec le respect du devoir déontologique[45] d'entretenir et de perfectionner ses connaissances, le clinicien se doit d'appuyer son exercice professionnel sur les résultats des travaux de recherche menés de façon rigoureuse en les intégrant dans sa pratique clinique. Une fois la qualité de l'information publiée, appréhendée et objectivée, le professionnel de santé est plus à même de formuler des critiques méthodologiques et de distinguer la qualité comme la pertinence des publications qui abondent sur les bases de données.

9.1. Contexte de formation à la recherche en maïeutique

Une des missions de la formation initiale sage-femme est de développer chez les étudiants, tout le long du cursus, une culture de recherche en organisant une formation à la recherche (enseignement théorique, savoir méthodologique) et par la recherche (production d'un écrit scientifique à l'issue d'un travail de recherche). L'obtention du diplôme à caractère professionnel est nécessairement liée à la réalisation d'une production de recherche à l'appellation de « mémoire » et à sa validation par le jury.

Bien que la recherche se soit immiscée officiellement dans la formation initiale sage-femme depuis 1985 avec l'obligation de valider un mémoire de fin d'études au même titre que les sciences fondamentales et spécifiques, la culture de recherche, dans le sens de développer sinon un rapport au savoir épistémique au moins une réflexivité dans la pratique professionnelle, n'apparaît pas comme une évidence pour tous.

[45] Article R 4127-304 du code de la santé publique. Quatrième partie : professions de santé. Livre1er : professions médicales (Titre II : organisation des professions médicales). Chapitre VII : déontologie.

9.1.1 Une progression souhaitée

Trente ans après l'introduction dans le programme d'un mémoire de fin d'études, un écart est toujours objectivé entre le résultat attendu d'un travail de recherche et le résultat atteint. Comme dit précédemment, Perrenoud (*In* Houssaye, 2005) évoque la différence entre curriculum formel et curriculum réel en éducation. Plutôt que d'imputer cet écart à une prétendue absence de motivation des apprenants dans l'apprentissage de la recherche, ce qui supposerait d'accepter au moins implicitement l'idée, fort contestable, d'une seule et même échelle de niveau, c'est peut être du côté de la jeunesse du programme d'initiation dans la filière, d'une méconnaissance en général du concept de la recherche par les sages-femmes (formées à l'ancien programme) et d'une absence de formation spécifique des enseignants dans la guidance des travaux des étudiants qu'il faut notamment porter le regard. Le développement de la recherche, l'indépendance et la spécificité du cursus maïeutique ne pourront se réaliser qu'avec une nouvelle organisation des écoles de sages-femmes leur permettant un rattachement à l'université tout en gardant un lien fort avec les centres hospitaliers universitaires (CHU) et en parallèle une évolution du corps enseignant dans le sens de l'émergence des universitaires en maïeutique.

Il est vrai que les sujets abordés par les étudiants en maïeutique sortent rarement du contexte professionnel de base et témoignent de l'absence d'une culture de recherche développée par les sages-femmes, dans un domaine de compétence qui leur serait propre (A. Demeester & Ducrot-Sanchez, 2007). La façon très variable dont les sujets de recherche sont choisis et menés par les étudiants selon les écoles, expliquerait en partie la grande hétérogénéité en termes d'apport scientifique et une production des données parfois non exploitables pour la communauté professionnelle. L'orientation prise par certaines questions de recherche pourrait aussi bien être celle d'un interne en obstétrique alors que le champ disciplinaire de la maïeutique ne manque pas d'intérêt. Cette dernière remarque s'expliquerait selon nous par l'absence d'un corps d'enseignants chercheurs en maïeutique pour favoriser le développement de la recherche et pour aider l'étudiant à s'identifier à un modèle existant et concret à suivre.

En Grande-Bretagne, précise M.Mead (2008), sage-femme chercheur à l'Université d'Hartforfield, pour évaluer l'intérêt de la recherche, sa faisabilité au regard de l'impact potentiel sur les professionnels et/ou des patients, tous les sujets sont soumis à l'approbation du comité d'éthique de l'Université. En France, cette pratique serait considérée comme une

atteinte à l'autonomie et à la souveraineté des équipes pédagogiques en place dans les structures actuelles de formation.

Le témoignage d'une sage-femme enseignante (Giami, 2007) laisse entendre un constat plutôt pessimiste concernant la maîtrise de la méthodologie de recherche par les étudiants sages-femmes : « *les étudiants me sont apparus assez démunis en termes de méthodologie de recherche, voire inaptes à l'exercice de la recherche… des mémoires très particuliers étaient soutenus dont j'avais des difficultés à apprécier le travail de recherche mobilisé. Parfois intéressants, je les aurais plutôt qualifiés de réflexions philosophiques ou d'extraits de littérature personnelle…* » Pour cette enseignante, les étudiants les plus motivés à conduire une recherche scientifique en bonne et due forme sont ceux qui ont une prédisposition à la recherche et qui n'ont pas peur de travailler au fond des bibliothèques jusque des heures tardives, car selon son expérience la sage-femme affirme que « *la majorité des étudiants est plus attirée à accompagner la naissance et est surtout motivée à obtenir son diplôme à tout prix »(p.21).*

Il faut admettre que les travaux de recherche réalisés par les étudiants sages-femmes sont insuffisamment publiés et sortent rarement du cercle local des dispositifs de formation notamment en raison de leur faiblesse méthodologique par rapport aux standards de la recherche médicale. Un véritable travail de recherche demande du temps et des moyens. Or en l'absence d'un temps de travail personnel reconnu et dédié institutionnellement au mémoire, les étudiants en dernière année sont peu disponibles de par une charge de travail importante par ailleurs et sont couramment confrontés à des problèmes logistiques et organisationnels pour mener leurs recherches.

Évoquant les fonctionnalités du mémoire en formation professionnelle et en particulier dans les secteurs social et éducatif, Guigue-During (95, p.5) lui attribue une existence virtuelle : « *on en parle plus avant et pendant sa rédaction qu'au moment où il existe effectivement. Aussitôt produit et évalué, ce qui l'emporte c'est le diplôme auquel il est lié. La mise en place préalable est minutieuse, le moment venu donne lieu à un spectacle éphémère "la soutenance" (comme les fusées de feu d'artifice) dont on dira qu'il était terne ou brillant »*

9.1.2. Mémoire professionnelle, mémoire de recherche

À partir du niveau Master, il nous semble opportun de rappeler qu'en termes de manuscrit, il existe deux sortes de production : la thèse et le mémoire dont les objectifs à atteindre sont sensiblement différents.

La thèse consiste en un travail universitaire attribuant le grade de Doctorat en continuité avec un Master Recherche, étape préalable et incontournable à la reconnaissance des compétences de chercheur à celui qui a réalisé un travail de recherche universitaire. En revanche, la thèse d'exercice valide essentiellement les compétences professionnelles de l'individu en fin d'études médicales et pharmaceutiques et ne correspond pas au grade universitaire de Doctorat.

Le mémoire représente un travail de recherche émanant d'une question scientifique réalisé par un étudiant et adressé à une communauté scientifique. Le mémoire de recherche est le travail académique exigé dans un Master recherche qui précède l'accès au cursus doctoral alors que le mémoire professionnel valide la fin d'un cursus professionnalisant à l'instar du diplôme d'État de sage-femme de grade Master.

En pratique, les objectifs d'une thèse d'exercice et d'un mémoire de fin d'études sont assez similaires ainsi que les conditions temporelles dans lesquelles ces travaux sont réalisés.

Le programme de 2001 des études de sage-femme tente de corriger les imprécisions du précédent en termes de contenu d'enseignement en lien avec la recherche. L'« *initiation à la recherche : participer à des actions de recherche et d'évaluation des pratiques professionnelles* » devient l'objectif de la première phase des études alors que « *la recherche : participer à des programmes de recherche* » et la « *démarche de recherche mise en œuvre lors de la réalisation du mémoire de fin d'études* » font leur apparition en tant qu'objectifs de la deuxième phase. Le programme précise que la préparation du mémoire consiste en un travail individuel de recherche en lien avec la profession. Ce dernier point mérite à notre sens de s'y attarder quelque peu et nous y reviendrons par la suite.

À ce stade, il nous semble utile de détailler quelque peu la nature de l'enseignement et de l'accompagnement du travail de mémoire tel qu'il s'est déroulé à l'école de sage-femme de Nancy avant la mise en place du système LMD. Nous rappelons que la première promotion sous le nouveau programme ne sortira qu'en juillet 2015. Les propos qui suivent concerneront donc uniquement le programme de 2001.

Durant leur cursus de formation, en amont du mémoire, pour favoriser la culture de recherche, des enseignements et des activités méthodologiques sont proposés dans le cadre d'une initiation à la recherche. Les étudiants sages-femmes sont amenés à produire individuellement où de façon collective des présentations écrites et orales sur différents thèmes médicaux sous forme d'exposés disciplinaires. Ces activités nécessitent dans un premier temps

un travail rigoureux de recherche documentaire en particulier ainsi qu'un esprit de synthèse pour présenter un travail collégial cohérent issu d'une recherche bibliographique exhaustive sur le sujet. L'objectif de cette formation par la recherche consiste davantage en une forme d'apprentissage de contenu disciplinaire à travers la constitution d'une revue de la littérature et une mise à jour des connaissances par une action individuelle et volontaire afin de démontrer un esprit de synthèse et d'analyse.

L'inconvénient de ce genre d'exercice est d'une part le manque suffisant de temps institutionnellement imparti à l'activité, ce qui incite les étudiants à adopter une approche souvent superficielle vis-à-vis de la tâche à réaliser. D'autre part, la limite de ce genre d'entraînement est vite atteinte, car nous savons par expérience que dans les travaux de groupe de ce style le partage de tâches est très souvent inégal entre les membres et que la réflexion et l'analyse individuelle sont souvent à l'état minimal, voire absentes. Il devient donc difficile matériellement et objectivement d'évaluer le niveau de maîtrise individuel de chaque étudiant de la recherche d'informations.

Aussi, le principal travail de recherche des étudiants sages-femmes se résume-t-il en réalité au mémoire de fin d'études qui affirme théoriquement l'acquisition d'une démarche de recherche par la réalisation d'un manuscrit donnant lieu à une soutenance orale publique venant clore la validation définitive du travail de l'étudiant.

Les premières étapes, tout de suite après l'émergence de thèmes et le choix du sujet effectué par l'étudiant, sont constituées par l'assemblage d'une première bibliographie générale suivi par la rédaction du protocole de recherche au cours de la 4e année et la mise place de l'enquête en fin de celle-ci. L'essentiel de l'apport théorique, présenté dans un tableau ci-dessous, s'organise au premier cycle, mais aussi en début du deuxième cycle pour permettre à l'étudiant de démarrer son travail individuel en quatrième année. L'activité de recherche se poursuit donc par la rédaction de la totalité du mémoire et se finalise par une soutenance orale au cours de la 5e année.

Il est important de noter qu'un accompagnement individualisé par des experts en méthodologie, essentiellement en recherche quantitative, est assuré par des épidémiologistes en santé publique. Le mémoire est principalement dirigé par une enseignante sage-femme en co-direction[46] avec une personne souvent extérieure à la structure ayant une expertise dans le domaine concerné.

[46] Cette modalité n'est plus en vigueur dans le nouveau programme qui donne la responsabilité de la direction au seul directeur de mémoire. En revanche, la présence dans le jury d'une personne ayant une expertise dans le domaine étudié est recommandée.

Tableau 1. Récapitulatif du programme 2001 des enseignements théoriques des études de sage-femme en matière de recherche [47][48]

	Année d'études en maïeutique				
Programme d'enseignement	Première année du premier cycle des études médicales (PCEM1)**	2e année*	3e année*	4e année*	5e année*
	Statistique Approche en santé publique à travers les Sciences Humaines et Sociales	**Initiation à la recherche** : ✓ Recherche documentaire et réalisation d'une bibliographie ✓ Statistiques (variabilité, statistiques descriptives, tests de comparaison, facteurs de confusion, notions de causalité) ✓ Santé publique ✓ Épidémiologie clinique ✓ Informatique (système d'exploitation, utilisation des logiciels et banques de données) ✓ Anglais médical		**Démarche de recherche :** ✓ Méthodologie de la recherche : Élaboration de la problématique, des objectifs et hypothèses. Élaboration d'un modèle d'analyse, recueil de données (observation de terrain, études quantitatives, entretiens, analyse des données) ✓ Informatique ✓ Anglais médical ✓ Réalisation d'un mémoire de 40 à 60 pages.	

**Programme d'enseignement de 2001, ** Programme d'enseignement avant 2010*

En effet, si le programme s'est assurément enrichi depuis 2001 de la notion de démarche de recherche en deuxième phase des études de sage-femme laissant « l'initiation à la recherche » comme objectif de la première, il a conservé son imprécision sur la nature du travail exigé, mentionnant juste que « *...le mémoire est individuel et consiste en un travail de recherche en lien avec la profession* » (*Arrêté du 11 décembre 2001 relatif au contrôle des connaissances et des aptitudes des étudiants sages-femmes et à l'organisation des examens*).

De ce qui transpirait des programmes officiels jusqu'en 2013, il ne semblait pas y avoir de distinction franche entre le mémoire professionnel et le mémoire de recherche même si,

[47] Ce programme ne tient pas compte du nombre d'heures de travail personnel des étudiants dans le cadre des différentes recherches.

[48] En première année commune des études de santé (PACES), les étudiants des 4 filières médicales et pharmaceutique sont déjà sensibilisés à la recherche biomédicale.

avouons-le, un très faible pourcentage des travaux suivait un protocole rigoureux de recherche validé et encadré par une équipe de recherche aboutissant à des résultats représentatifs et transposables à la population générale.

Pour revenir au débat lancé plus haut sur le type de mémoire, il nous semble presque évident désormais que les parcours professionnalisant qu'ils soient universitaires ou non auront du mal à échapper à l'attrait que représente pour les individus en formation de vouloir travailler sur un sujet en lien direct avec leurs futures pratiques. Le terrain de l'exercice professionnel est la base sur laquelle se construit une formation professionnalisante. Il paraît donc logique de concevoir que les questionnements qui émergent dans la tête d'un jeune étudiant engagé dans une filière médicale et en quête de la réalisation de soi puisent leurs points de départ dans les problématiques issues de terrain. Objectivement, le travail académique demandé va servir à l'apprenant au mieux d'approfondir sinon de découvrir des connaissances souvent disciplinaires qui lui étaient inconnues, de développer un esprit critique, peut-être un goût plus prononcé pour l'écriture et la lecture scientifique (Perrier & Vendittelli, 2010) et de satisfaire en quelque sorte sa curiosité intellectuelle sur un sujet qu'il aura choisi lui même ou bien qu'il aura décidé d'adopter suite à une proposition extérieure.

En portant plus particulièrement l'attention sur les exigences, force est de constater que les aspirations ne sont pas les mêmes entre un travail qui a pour objectif de favoriser l'appropriation de savoirs propres à un champ disciplinaire tout en se familiarisant avec le langage de recherche et le rendu d'un manuscrit présentant les résultats d'une recherche qui propose des avancées nouvelles. Il est là, question d'un changement d'univers culturel. Le premier a pour finalité de contribuer à la réflexion, à l'analyse des pratiques professionnelles et à leur évolution par un aller-retour entre la théorie et la clinique, alors que le principal objectif du deuxième type de travail est de produire des savoirs nouveaux et de contribuer à l'enrichissement de la science. Ce dernier exige une culture scientifique accomplie, une rigueur méthodologique incontournable et du temps dédié spécifiquement au travail de recherche au sein d'une équipe de recherche.

9.1.3. Mesures applicables par le nouveau programme

Le nouveau programme inscrit dans le schéma LMD apporte des précisions supplémentaires concernant le mémoire tout en alimentant une certaine ambiguïté : « *L'élaboration du mémoire nécessite la mobilisation de connaissances méthodologiques, de savoirs professionnels, de capacités d'analyse, de synthèse, d'évaluation et d'autonomie.* En

fonction de leur projet professionnel, les étudiants rédigent un mémoire soit à orientation professionnelle, soit à orientation recherche… »(*Arrêté du 11 mars 2013 relatif au régime des études en vue du diplôme d'Etat de sage-femme*, n.d.). Ceci laisserait penser que le mémoire à orientation professionnelle ne serait pas un mémoire de recherche ?

La lecture du texte officiel semble pourtant émettre une certaine exigence en termes d'objectifs à atteindre dans la réalisation du mémoire de fin d'études : faire évoluer sa pratique professionnelle par l'acquisition de nouveaux savoirs scientifiques ; participer à des travaux de recherche ; développer des actions collectives (recherche, formation, évaluation, etc.) avec les partenaires institutionnels, économiques et industriels et participer à l'évaluation de l'activité médicale d'un secteur, de l'élaboration à l'analyse des données.

L'arrêté du 11 mars 2013 relatif au régime des études en vue du diplôme d'État de sage-femme prévoit dans l'unité d'enseignement mémoire que : « *le mémoire requiert une prise de distance critique de la part de l'étudiant et répond à une démarche de recherche problématisée et à des exigences d'objectivation et de conceptualisation.* ⌧*Le thème est en lien avec la maïeutique, dans le domaine de la périnatalité, de la santé génésique des femmes, pouvant aborder notamment les aspects médicaux, sociaux, psychologiques, juridiques, déontologiques, éthiques, anthropologiques ou historiques. Il s'appuie sur les méthodes et les outils de recherche enseignés » (Article 25 arrêté du 11 mars 2013).* ⌧

Les objectifs généraux de cet exercice étant de ⌧former de futurs professionnels capables d'adopter une attitude réflexive par rapport à leur pratique et leur développement professionnels afin de contribuer à l'amélioration de la qualité des soins ainsi qu'à l'évolution de la profession ainsi que ⌧de mettre en place une démarche d'évaluation des pratiques professionnelles et⌧de fonder leur pratique sur des données probantes.⌧

Les objectifs spécifiques du mémoire visent le développement de plusieurs capacités telles que⌧l'identification d'une question pertinente à l'exercice professionnel mise dans son contexte, la conduite d'une démarche méthodique d'investigation à l'aide d'outils d'étude et de recherche, l'analyse des informations recueillies donnant suite à l'élaboration des solutions ou des préconisations et enfin la formalisation d'une production écrite suivie d'une soutenance orale.

Par ailleurs, il faut souligner l'ouverture officielle en termes de diversité importante de genre du mémoire qui est désormais acceptée. Précisons que jusque-là, même en l'absence de notification dans le programme, cette variété a toujours existé dans les sujets traités par les étudiants. Ainsi l'étude réalisée peut-elle correspondre à :

- Un mémoire bibliographique fondé sur une analyse critique de la littérature, présentant, par exemple, une recherche fondamentale ou un ou plusieurs cas cliniques ;☒
- Un mémoire historique consacré, par exemple, à l'histoire d'une pratique professionnelle, de l'évolution d'un courant d'idées, d'une technique diagnostique ou thérapeutique ;
- Un mémoire d'introspection : réflexion sur un vécu s'appuyant sur une recherche bibliographique pour effectuer une auto-analyse ;
- Une analyse de pratiques professionnelles ;
- Un mémoire d'apprentissage à la recherche biomédicale ou en santé publique au sens large (éthique, sociologie, psychologie, etc.) comprenant la rédaction d'un protocole de recherche clinique ou d'une action de santé publique. Il entre alors dans le cadre du parcours recherche.☒

Dans les faits, encore faut-il être en mesure de rendre les attentes d'un travail de recherche en formation initiale explicites aux yeux des apprenants et de pouvoir assumer cette formation suivant les modèles visés. Aussi, incombe-t-il au dispositif pédagogique concourant à la réalisation du mémoire de mettre en place des groupes d'émergence de thème, de valider le thème et la méthodologie de l'étude, de mettre à disposition de l'étudiant un guide de rédaction et de lui apporter un soutien méthodologique et rédactionnel pour la mise en place de son projet de mémoire.

Enfin, la validation finale du travail de mémoire consiste en une soutenance publique devant un jury.☒Les membres du jury sont désignés par le président de l'université sur proposition du responsable de la structure assurant la formation de sage-femme et après avis de l'équipe pédagogique.☒Une des nouveautés apparues dans le dernier programme concerne les membres du jury de mémoire. Dans le schéma LMD, le jury doit être présidé par une sage-

femme titulaire au minimum d'un diplôme universitaire de deuxième cycle et pour les étudiants inscrits en parcours recherche (article 25 Unité d'Enseignement « recherche »)[49], le jury du mémoire est présidé par un enseignant-chercheur ou par une sage-femme titulaire d'un doctorat.

À partir du moment où le mémoire à soutenir par l'étudiant se présente sous le sceau d'un parcours de recherche, la présidence du jury se doit d'être titulaire d'une thèse de troisième cycle. En dehors de ce cas, c'est à dire dans la situation de la grande majorité des autres étudiants, un diplôme de master convient largement pour présider un jury de soutenance.

Cette différenciation de niveau de diplôme du président de jury par catégorisation de type de mémoire ne nous semble pas justifiée aujourd'hui dans l'état actuel des choses. Nous allons tenter d'argumenter cette prise de position eu égard à notre expérience en tant qu'enseignante en maïeutique. En effet, nous pensons que grâce au programme de 2013 les contenus de l'enseignement de recherche en maïeutique ont nettement progressé sur le plan qualitatif et quantitatif et qu'à juste titre la prescription officielle place assez haut le niveau d'exigences demandées aux étudiants dans les objectifs à atteindre. De ce fait, nous pouvons logiquement nous attendre dans l'ensemble à des travaux de qualité supérieure réalisés par des étudiants qui auront bénéficié d'un enseignement à la recherche uniformisé aux normes universitaires d'une formation de grade master. D'un autre côté, les quelques unités d'enseignements que certains étudiants vont suivre dans le cadre d'un « parcours de recherche personnalisé » ne vont pas permettre fondamentalement de changer la qualité intrinsèque des futurs travaux présentés compte tenu le temps imparti qui restera le même quel que soit le type d'étude menée.

Cela dit, ces suppositions sont à prendre avec précautions dans la mesure où les nouveaux travaux de recherche ne seront pas finalisés avant 2015. Néanmoins, nous nous interrogeons sur le fondement de cette distinction concernant le type de mémoire qu'il soit à

[49] Il faut comprendre que la dénomination « parcours de recherche » selon le texte officiel concerne les étudiants ayant suivi en deuxième et en troisième année de la formation générale en sciences maïeutiques des unités d'enseignement optionnelles de parcours recherche en étant inscrits en parallèle dans un Master 1(master de santé publique, master de biologie de la santé science du médicament, master d'éthique…) en vue d'obtenir le M2 à la suite de leur diplôme d'État de sage-femme. Les étudiants n'ayant pas suivi des UE correspondant au parcours recherche au cours de la formation conduisant au diplôme de formation générale en sciences maïeutiques pourront suivre, pendant le deuxième cycle des études en sciences maïeutiques une UE recherche parmi des UE librement choisies. Des aménagements sont prévisibles pour permettre à l'étudiant de suivre un stage de recherche d'une durée de quatre semaines minimum nécessaire pour la validation de la première année d'un master à orientation recherche. Ainsi le stage d'initiation à la recherche peut-il remplacer un stage clinique inscrit au programme de formation approfondie en sciences maïeutiques, sous réserve de l'acquisition par l'étudiant des compétences spécifiques associées au stage clinique.

orientation recherche ou à orientation professionnelle. Il nous avait portant semblé que l'un des objectifs principaux du processus de Bologne était d'uniformiser l'enseignement supérieur par la mise en place du système LMD et par conséquent la reconnaissance du même niveau de qualité de contenus d'enseignement à diplôme équivalent.

C'est assurément dans cette perspective que nous avons essayé d'analyser les textes. En effet, par les propos tenus plus haut nous avons cherché à préciser au lecteur que désormais le parcours de recherche existe déjà dans le nouveau programme de la formation initiale sage-femme à l'instar des autres formations de niveau master. Le fait qu'un étudiant suive en parallèle de sa formation de sage-femme un parcours de master recherche dans un autre domaine qui l'intéresse ne fera qu'enrichir sa culture de recherche naissante et pour les rares personnes qui décideraient de continuer dans cet autre domaine, le passage sera alors facilité par cette étape préalable à la réalisation d'une thèse de recherche. En revanche le jour où le troisième cycle de maïeutique sera mis en place, nous espérons que les sages-femmes diplômées qui le souhaitent pourront s'y engager sans avoir à justifier d'un parcours de recherche supplémentaire puisque leur diplôme leur octroiera le grade « master 2 ». De plus, la distinction entre le master professionnel et le master recherche n'est plus d'actualité à l'université depuis janvier 2014 (*Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master*).

Il est clair que les parcours professionnalisant, qu'il s'agisse des filières de santé ou autre tels que les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) ou encore les écoles d'ingénieurs ont pour finalité principale de préparer leur public d'abord à l'activité professionnelle visée. Comme en témoignent les statistiques, le nombre d'individus attirés par la recherche ou l'enseignement supérieur et souhaitant s'engager dans un parcours doctoral ne représente qu'un très faible pourcentage parmi ces populations.

9.2. Contexte de formation à la recherche en médecine

À l'instar des autres formations médicales, la première année des études de médecine a été réformée en 2010 pour devenir la PACES. L'arrêté du 22 mars 2011 définit les études en vue du diplôme de formation générale en sciences médicales suivi de l'arrêté du 08 avril 2013 relatif à l'organisation du premier et du deuxième cycle des études médicales. Le changement notable apporté par cet arrêté touche notamment le découpage des cycles.

Afin d'être conforme au schéma LMD et à son idée principale qu'est l'harmonisation

européenne des études supérieures, l'arborescence des études de médecine a été révisée de sorte que le premier cycle qui comptait deux années d'études en compte désormais trois pour correspondre à un grade « licence », et le deuxième cycle qui nécessitait quatre ans n'en dénombre plus que trois pour s'accorder au grade « master ».
Nous rappelons que notre échantillon d'étudiants en médecine à l'instar des étudiants sages-femmes est issu du programme d'avant la réforme 2010, son recrutement a été effectué par la PCEM1 (et non pas la PACES) et n'est donc pas concerné par le schéma LMD.

9.2.1. Place de la lecture critique d'article

L'enseignement théorique administré aux étudiants en médecine en lien avec leur formation à la recherche comprend, en deuxième et en troisième année d'études, une vingtaine d'heures de biostatistique (en sus de l'enseignement de statistique en première année commune des études de santé). Par ailleurs, plusieurs séances d'entrainement à la lecture critique d'article (LCA) sont proposées annuellement aux étudiants du deuxième cycle. La LCA fait d'ailleurs l'objet de plusieurs épreuves normatives avant la fin du deuxième cycle des études médicales.

Les épreuves classantes nationales (E.C.N.) qui valident le 2e cycle des études médicales, représentent pour les étudiants en médecine l'évènement majeur de leur parcours d'étudiant dans la mesure où le classement obtenu à l'issue de ces épreuves détermine les choix possibles de spécialités qui s'offrent au futur médecin. Le choix de spécialité une fois validé est *à priori* définitif et irrévocable ce qui intensifie l'importance des enjeux encourus.
Les E.C.N comportent deux types d'examens destinés à explorer les capacités devant être acquises pour l'entrée du 3e cycle. La part importante de la note finale (environ 90 %) est attribuée aux épreuves de cas cliniques suivies de l'épreuve de lecture critique d'un article médical scientifique comptant pour le restant de la note totale.

C'est bien entendu sur les détails de cette épreuve de LCA que nous allons nous attarder pour tenter d'en extraire des liens objectivables avec « l'initiation à la recherche ».

L'objectif de cette épreuve selon le projet pédagogique affiché (Goichot & Meyer, 2011) est l'incitation à lire de façon critique et à analyser le contenu d'un article. Il s'agit d'un exercice d'autoformation actuelle et future.

Le concept de lecture critique s'est développé partant du principe que la lecture de la littérature nécessite une sélection et une capacité d'évaluation permettant de juger la valeur des publications qui pourraient avoir une influence sur la pratique médicale du lecteur ou qui pourraient intervenir dans la justification et la préparation d'un protocole de recherche

(Landrivon & Matillon, 2009). Cela concerne la qualité de la recherche entreprise par les auteurs de la publication et la pertinence des résultats publiés.

Les objectifs d'apprentissage d'une lecture critique dans une formation à la recherche sont doubles. En premier lieu, le praticien doit être capable d'apporter des informations justes et éclairées à ses patients et c'est bien souvent dans la littérature médicale qu'il va chercher les réponses. Par ailleurs, au moment de formuler une question de recherche, le chercheur doit colliger les informations nécessaires à la justification d'un protocole et c'est bien une revue de la littérature qui lui donnera l'état des connaissances dans le domaine concerné.

L'épreuve de la LCA porte sur des articles scientifiques originaux en Français, traitant d'un sujet mentionné dans le programme du 2e cycle et issu d'une revue médicale avec comité de lecture, à l'exclusion des revues générales et des articles didactiques. Elle comporte des questions sur le corps de l'article et la réalisation d'un résumé structuré comprenant différentes sections telles que les objectifs de l'étude, les matériels et méthodes, les résultats et une discussion.

Les questions posées ont pour objectifs pédagogiques de critiquer la méthodologie employée, la présentation des résultats, l'analyse des résultats et de la discussion, les applications cliniques et enfin la forme de l'article. Les critères présentés ci-dessous(Goichot & Meyer, 2011,p.5-6) permettent de comprendre les exigences académiques attendues :

- Identifier les caractéristiques de la population étudiée.
- Analyser les modalités de sélection des sujets, critères d'inclusion et critères d'exclusion.
- Analyser la technique de randomisation, le cas échéant.
- Discuter la comparabilité des groupes soumis à la comparaison.
- Discuter le choix des effectifs étudiés et leur cohérence dans la totalité de l'article.
- S'assurer que la méthode employée est cohérente avec le projet du travail et qu'elle est effectivement susceptible d'apporter " une " réponse à la question posée dans l'introduction.
- Vérifier que les analyses statistiques (en fonction de notions élémentaires) sont cohérentes avec le projet du travail.
- Vérifier le respect des règles d'éthique.
- Analyser la présentation des résultats, la précision et la lisibilité des tableaux et des figures, leur cohérence avec le texte et leur utilité.

- Vérifier la présentation des indices de dispersion (valeurs extrêmes, quantiles, écarts types) des données numériques, et celle de l'imprécision des estimations (intervalle de confiance, variance, erreur standard de la moyenne...).
- Discuter la nature et la précision des critères de jugement des résultats.
- Relever les biais qui ont été discutés. Rechercher d'autres biais éventuels non pris en compte dans la discussion et relever leurs conséquences dans l'analyse des résultats.
- Vérifier la logique de la discussion et la structure. Reconnaître ce qui relève des données de la littérature et ce qui est opinion personnelle de l'auteur.
- Discuter la signification statistique des résultats.
- Discuter la signification clinique des résultats.
- Vérifier que les résultats offrent une réponse à la question annoncée.
- Vérifier que les conclusions sont justifiées par les résultats.
- Indiquer le niveau de preuve de l'étude
- Discuter la ou les décisions médicales auxquelles peuvent conduire les résultats et la conclusion de l'article.
- Identifier la structure IMRAD (Introduction, Matériel et méthode, Résultats, Discussion) et s'assurer que les divers chapitres de la structure répondent à leurs objectifs respectifs.
- Faire une analyse critique de la présentation des références.
- Faire une analyse critique du titre.

Ainsi, l'exercice de lecture critique permettrait-il d'évaluer chez l'apprenant sa capacité d'apprécier la crédibilité des informations contenues dans la littérature et d'en définir l'applicabilité pour sa pratique ou pour les objectifs de son propre protocole de recherche.

À l'issue des épreuves classantes nationales (ECN) donnant accès au troisième cycle des études médicales et au sortir de la procédure nationale de choix, les internes sont affectés par arrêté du directeur général du Centre national de gestion publié au Journal officiel de la République française. Les internes en médecine sont affectés en qualité d'internes des hôpitaux dans une subdivision et une discipline. Les affectations semestrielles sont prononcées par le directeur général de l'agence régionale de santé. Les internes sont rattachés administrativement par décision du directeur général de l'agence régionale de santé à un centre hospitalier universitaire, selon des modalités fixées par un arrêté des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de la santé et se préparent au diplôme d'études spécialisées (*Décret n°2004-67 du*

16 janvier 2004 relatif à l'organisation du troisième cycle des études médicales, 2004). Ses obligations de service sont fixées à onze demi-journées par semaine, dont deux consacrées, à la formation universitaire[50].

Selon le diplôme d'études spécialisées (DES) envisagé, les internes reçoivent à temps plein une formation théorique et pratique de trois à cinq ans. La formation théorique des internes en médecine s'appuie sur des sources pédagogiques multiples telles que les référentiels et recommandations des sociétés savantes, les manuels et ouvrages de références ainsi que les revues scientifiques notamment.

Une maquette de formation précise les règles de validation applicables à chaque DES telles que le temps de préparation, le programme des enseignements, la durée et la nature des fonctions pratiques qui doivent être exercées sur le terrain notamment le nombre de semestres à valider par spécialité. Ces maquettes sont fixées par arrêté des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de la santé.

La particularité de l'interne réside dans le fait qu'il vacille entre deux mondes. Il n'a pas encore quitté son statut d'étudiant qu'il épouse déjà celui du professionnel. Praticien en formation spécialisée, l'interne est un agent public salarié qui consacre la totalité de son temps à ses activités médicales et à sa formation. Il est donc soumis aux obligations inhérentes à l'exercice de sa profession tout en obéissant à la hiérarchie hospitalo-universitaire responsable de sa formation et contribuant à sa progression.

9.2.2. Diplôme d'études spécialisées (D.E.S) de gynécologie-obstétrique

La formation des internes de gynécologie-obstétrique repose sur une formation théorique portant sur onze modules du programme, une formation théorique et pratique au sein des services hospitaliers et le travail personnel de chaque interne.

La préparation de chaque diplôme d'études spécialisées est placée sous la responsabilité d'un enseignant chargé de coordonner l'organisation des enseignements théoriques et pratiques de chaque diplôme d'études spécialisées dans l'inter région. La délivrance du diplôme d'études

[50] L'interne reçoit sur son lieu d'affectation, en sus d'une formation universitaire, la formation théorique et pratique nécessaire à l'exercice de ses fonctions. (*Arrêté du 12 juillet 2010 relatif aux émoluments, rémunérations ou indemnités des personnels médicaux exerçant leurs fonctions à temps plein ou à temps partiel dans les établissements publics de santé*, n.d.)

spécialisées au cours du dernier semestre d'internat se fonde sur la validation de la formation théorique, de l'ensemble des stages exigés et d'un mémoire rédigé et soutenu par l'interne et portant sur un travail de recherche clinique ou fondamentale. Ce mémoire peut porter sur un thème spécifique ou être constitué d'un ensemble de travaux. Le sujet de ce mémoire en lien avec la spécialité doit être préalablement approuvé par l'enseignant coordonnateur. La thèse de doctorat en médecine soutenue lors de la dernière année d'internat peut en revanche porter sur un sujet autre que la spécialité suivie.

Le diplôme d'études spécialisées de gynécologie-obstétrique comporte environ trois-cents heures d'enseignements théoriques. Sans nous attarder sur les enseignements spécifiques qui portent sur le domaine de spécialité, notre attention porte principalement sur les enseignements généraux qui abordent trois grands thèmes tels que l'épidémiologie et méthodologie de l'évaluation des pratiques de soins ou encore la recherche clinique en gynécologie-obstétrique en passant par la santé publique, l'éthique, le droit et responsabilité médicale. C'est à travers les deux premiers sujets que l'enseignement théorique de la formation à la recherche se poursuit en troisième cycle des études médicales, combiné aux dispositions locorégionales pouvant varier d'une UFR à l'autre. À titre d'exemple, dans le centre hospitalier universitaire où nous avons recruté les internes en médecine pour constituer notre population d'étude, des séances de bibliographie et de lecture critique d'article leur sont proposées régulièrement chaque semestre pour apporter une aide pédagogique au travail de recherche qui sous-tend la validation de la spécialité.

Certaines unités de formation et de recherche peuvent avoir des exigences supplémentaires propres à leur région. En effet, la faculté de médecine de Nancy à compter du 1er novembre 2011 a imposé aux internes de spécialités (en dehors de médecine générale) de présenter leur thèse et mémoire de DES sous forme d'article de recherche ayant été soumis en amont à une revue indexée (Medline, Pubmed) avec justificatif de son acceptation. Peut être cité comme autre exemple d'exigences locales, l'Ile de France où les conditions requises supplémentaires pour la validation du DES relèvent de plusieurs actions : une publication en 1er ou 2e auteur dans une revue indexée Medline (en cas de publication internationale, cette condition est acceptée quelle que soit la position dans les auteurs) ; la participation aux journées nationales du CNGOF (Collège national des gynécologues obstétriciens français) ; ☒ la présentation d'une communication ou poster à un congrès.

Un travail de recherche (Oussalah, 2013) en France dans le cadre d'un diplôme inter universitaire de pédagogie médicale a été réalisé en s'intéressant aux compétences développées par des étudiants en troisième cycle des études médicales dans la recherche d'informations. Cette démarche nommée « *information-seeking behavior* » s'inscrit dans un cadre global que les Anglo-saxons (Case, 2012) définissent comme étant l'effort conscient pour l'acquisition de l'information en réponse à un besoin ou à une lacune dans la connaissance, ou encore, l'aptitude à rechercher l'information en conséquence à un besoin précis.

Oussalah (2013), rapporte que pour les spécialistes du domaine, le concept de l'*information-seeking behavior* relativement récent dans la littérature médicale (après les années 1980) est un processus qui commence lorsque l'individu réalise l'existence d'un besoin d'information et s'achève quand ce besoin est ressenti comme étant satisfait. L'objectif principal de cette recherche a été d'évaluer le niveau de connaissance des supports pédagogiques théoriques de la spécialité par l'interne en médecine et son comportement dans la recherche d'informations. Les résultats de l'enquête menée auprès de trois-cent-trente-huit internes mettent en évidence que les intéressés utilisent sensiblement plus de livres et journaux francophones et que plus de la moitié des participants, concernant sa propre spécialité, n'a pas accès aux principaux ouvrages de référence et n'a pas connaissance du mode d'accès en ligne aux journaux et toujours plus de la moitié des jeunes professionnels ne connaît pas les quelques livres phares francophones de sa même spécialité. Une majorité d'internes ne consulte pas systématiquement les recommandations des sociétés savantes de son domaine. L'auto-évaluation de l'interne sur sa maîtrise de la recherche bibliographique montre qu'il estime en avoir une habileté très moyenne. Concernant la production scientifique au cours de l'internat, environ 2/3 des étudiants ont participé à au moins une publication dans des revues à comité de lecture portant sur le domaine clinique. L'étude réalisée (2013,p.28-31) a permis de montrer l'influence de l'utilisation pertinente des ressources théoriques au cours de l'internat sur la qualité perçue de la formation théorique et par conséquent le lien existant entre *l'information-seeking behavior* et la pratique clinique quotidienne.

9.3. Intérêts escomptés du travail de mémoire

En quoi l'activité d'élaboration d'un mémoire peut-elle être considérée comme une formation à la recherche ? Par quel processus cette activité améliore-t-elle la qualité du futur professionnel ? Quel est l'usage social du savoir qu'il produit ?

Dans une réflexion sur le mémoire professionnel en formation des enseignants, F. Cros (1998, p.15;107) fait référence à M. Guigue dont la thèse de doctorat portait sur le mémoire professionnel : « *le mémoire est une instance de socialisation pour celui qui le rédige et développe la capacité d'autoformation de l'étudiant en lui apprenant à réduire ses dépendances vis-à-vis de ce qu'il pense être les normes institutionnelles* ».

En somme, quand l'écriture porte sur la pratique de l'auteur, l'expérience du retour réfléchit sur sa pratique future. Ce qui est le plus important n'est pas le produit en lui-même, mais les processus qu'il implique.

En théorie, les intérêts pédagogiques de la réalisation d'un mémoire pourraient être multiples. En dehors du fait que l'étudiant au niveau master est à priori doté de connaissances suffisamment étoffées pour mettre en œuvre une démarche de recherche conforme aux attentes institutionnelles en construisant des compétences dans ce domaine, l'exercice lui serait aussi une valeur ajoutée pour se forger une identité d'auteur en devenant écrivain de son œuvre. Le travail suppose un changement épistémique pour passer d'une simple posture d'étudiant cherchant à valider des compétences professionnelles à celle d'étudiant-réflexif s'efforçant à développer un esprit critique et scientifique.

Au risque de nous répéter, nous tenons à repréciser que l'enjeu majeur de la formation initiale selon nous ne peut certainement pas consister en la fabrication des chercheurs professionnels, mais la formation des praticiens dotés d'une culture scientifique, capables de se mettre en recherche (Perrier & Vendittelli, 2010) pour chercher à voir un peu plus clair dans une question qu'ils se posent. Il s'agit de sensibiliser les professionnels à la démarche scientifique, de les susciter à s'interroger en permanence sur leurs pratiques, d'impulser une dynamique de recherche dès la formation initiale et de préparer les futurs praticiens de santé à l'évaluation permanente de l'organisation de soins dans l'intérêt notamment de la collectivité. Cela n'implique pas que ces professionnels deviennent des chercheurs experts (sauf pour une poignée qui aurait ce projet professionnel), mais qu'ils soient sensibilisés aux enjeux professionnels et sociétaux d'une démarche scientifique en développant des connaissances sur les méthodologies de la recherche couramment employées et ses aspects règlementaires.

La question de la légitimité d'un savoir méthodologique poussé dans une formation à la recherche a été posée lors d'une discussion sur le parcours des praticiens qui deviennent des chercheurs (Clerc & Tomamichel, 2004). Les auteurs se demandent s'il ne faut pas fournir quelques procédures standardisées aux apprentis-chercheurs à manipuler dans le cadre de leur

mémoire laissant l'usage des outils systémiques trop complexe aux seuls chercheurs experts ? Selon eux, la situation de recherche en formation, même si elle permet l'appropriation d'une conception de la recherche, n'est pas une situation de recherche à part entière dans la mesure où il s'agit avant tout d'apprécier les compétences requises du futur professionnel en vue d'une certification. Par ailleurs, la vision procédurale de la méthode combinée à une représentation idéalisée de la connaissance scientifique ne laisse pas les étudiants aux attentes utilitaristes, de prendre le recul et l'autonomie nécessaires à des initiatives méthodologiques.

En fin de compte, l'étudiant qui cherche finit par voir un peu plus clair dans un questionnement qu'il se pose au départ. Cela favorise chez lui les prémices d'une méthodologie scientifique et prend part au développement d'une culture de recherche et à la formation de son esprit au sens épistémologique du terme (Perrier & Vendittelli, 2010)sans pour autant affirmer sa contribution originale à la science.

S'agissant de cette dernière finalité qui concerne l'intérêt collectif et qui a pour aboutissement la production de savoir nouveau à partager au sein d'une communauté scientifique, elle est très rarement atteinte. Cela se comprend fort bien, car, il paraît utopique d'exiger à ce stade d'apprentissage, des visées de productions scientifiques. L'analyse réflexive en passant par l'évaluation des pratiques professionnelles constituerait une base solide pour poser les fondations sinon d'un esprit scientifique au moins d'une représentation de la scientificité plus rationnelle.

Pour ainsi dire, nous présumons qu'un travail de recherche réalisé dans le cadre d'un parcours professionnalisant ne peut avoir pour mission première de former des chercheurs professionnels, mais de constituer un outil propice à vivre une expérience de recherche.

Le saut qualitatif tant recherché par la réflexivité dans l'apprentissage de la recherche ne peut être atteint que progressivement, au fur et à mesure que se construit un rapport au savoir élaboré. Ce travail de réflexivité commence par les travaux d'initiation à la recherche au niveau Licence, se poursuit par le mémoire de niveau master pour s'accomplir réellement dans un véritable parcours de recherche en doctorat.

À ce stade de réflexion, il nous semble important de préciser nos choix conceptuels pour que, une fois affinés, les concepts à l'œuvre puissent assumer leur fonction opératoire.

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 3 :

La formation universitaire nécessite un travail d'initiation à la recherche et le mémoire constitue une composante centrale des formations du niveau master.

Les enjeux d'une formation à la recherche par la recherche peuvent difficilement être l'atteinte des conditions d'une recherche minimale définie dans la littérature par la combinaison de trois conditions incontournables : la production de connaissances nouvelles pour l'ensemble de la communauté, l'emploi d'une démarche d'investigation rigoureuse et la

communication scientifique des résultats obtenus. Majoritairement, le rôle attribué au mémoire à travers une démarche méthodologique est de développer les capacités de problématisation et d'analyse des pratiques professionnelles, de susciter la réflexivité et l'émergence d'un esprit critique et d'un comportement de raison.

L'articulation entre recherche et professionnalisation souligne l'intérêt de former des professionnels de santé à la recherche. Dans les faits, les compétences acquises lors de la confrontation de l'étudiant à des obstacles épistémologiques sont transposables aux situations professionnelles pour lui permettre un « lâcher-prise » sur les certitudes. Le travail suppose un changement épistémique pour passer d'une simple posture d'étudiant cherchant à valider des compétences professionnelles à celle d'étudiant-réflexif s'efforçant à développer un esprit critique et scientifique.

Les études de sages-femmes comportent depuis trente ans la réalisation d'un mémoire de fin d'études. Les exigences du programme en termes d'enseignement de la recherche ont certes évolué depuis. Cependant, les aspirations des étudiants restent ancrées dans des problématiques issues du terrain générant quelques réflexions et au mieux une consolidation voire une production de connaissances pour l'individu sans qu'il y ait une réelle contribution à l'enrichissement de la communauté.

De ce point de vue, la situation est assez similaire en médecine où la délivrance d'un diplôme d'études spécialisées se fonde notamment sur la validation d'un mémoire porté sur un sujet en lien avec la spécialité. Cependant, la place accordée dans la formation médicale à la lecture critique d'article ainsi que l'exigence académique de réaliser plusieurs mémoires pendant le parcours de spécialisation en font un contexte de formation à la recherche différent.

PARTIE 4. CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 10. L'ACTE D'APPRENDRE

Dans les chapitres précédents, nous avons tenté de comprendre à travers les différentes recherches effectuées dans le champ de la pratique d'étude dans l'enseignement supérieur, la nature de l'apprentissage à l'université en tant qu'activité ayant ses propres caractéristiques comparées à la période scolaire. Si les recherches sur l'enseignement secondaire ont fait émerger la notion du rapport au savoir, les recherches sur l'acte d'apprendre dans l'enseignement universitaire ont mis en évidence une diversité des modes d'apprentissage chez les étudiants aux conceptions plurielles et mobilisant des approches différentes selon qu'une forme de compréhension est engagée ou non dans le processus d'apprentissage.

Ensuite, concernant notre propre questionnement sur le processus d'apprentissage de la recherche, appuyé sur l'évolution du travail intellectuel dans le supérieur, nous avons étudié les spécificités et enjeux de l'apprentissage de la recherche faisant partie intégrante des programmes de formation à partir du deuxième cycle universitaire.

Avant d'exposer notre problématique, nous avons trouvé important de repositionner dans un premier temps l'acte d'apprendre dans ses particularités concernant l'activité cognitive en général, les exigences spécifiques d'apprendre à l'université pour définir également les qualités distinctives d'apprendre à faire de la recherche. Ensuite sera mobilisé le concept pluridimensionnel du rapport au savoir comprenant un nombre de propriétés opérationnelles.

10.1. Un processus évolutif durant la vie

L'être humain dispose d'une extraordinaire aptitude à acquérir des compétences nouvelles tout au long de sa vie[51]. Plusieurs études se sont intéressées aux changements et à l'évolution de l'apprentissage dans le temps provoqués, pour le jeune apprenant, par le passage du lycée à l'université.

Que veut dire apprendre si ce n'est pas une activité cognitive permettant de s'attribuer des « savoirs » ? Il est clair qu'enseigner n'a pas pour effet automatique et déductif

[51] Selon le prix Nobel de médecine, François Jacob *« l'homme est une machine à appendre »*. Jacob.F. Biologie et racisme. Paris : Seuil, 1988.

« l'apprentissage » sachant que l'on peut suivre un enseignement sans apprendre quoi que ce soit.

10.1.1 Comment apprendre ?

Si l'apprentissage était pendant longtemps le domaine de prédilection des philosophes et des psychologues, le sujet a fini par intéresser les chercheurs en éducation faisant émerger des interrogations plus actualisées telles que le type de conduites à mener pour qu'une relation s'établisse entre un apprenant et un objet à connaître.

D'après Giordan (1998), l'apprendre, cette démarche qui conduit à l'acte d'apprendre, dépend à la fois de la neurobiologie, de la physiologie, de la biochimie, de la cybernétique, de la psychologie génétique, de la psychologie sociale, de la sociologie, de l'ethnologie, des sciences cognitives, de l'intelligence artificielle, des sciences de l'éducation, etc.

Plusieurs auteurs ont travaillé sur l'acte d'apprendre comme une relation à l'objet, tentant d'en définir quelques aspects. Les différentes approches concernant aussi bien les origines du processus d'apprendre, les mécanismes de construction d'un objet de savoir ou encore les dimensions sociales de l'acte d'apprendre montrent qu'il s'agit bien d'une notion complexe regroupant un ensemble d'activités multiples et plurifonctionnelles. L'apprendre, est étroitement lié à l'existence de schèmes mentaux issus de l'action.

Les experts en neurosciences (Gaussel & Reverdy, 2013) affirment que les processus d'apprentissage s'opèrent selon le principe « connexionniste » : pour que l'information soit retenue, les réseaux synaptiques se modifient en créant de nouvelles connexions entre les neurones. Le phénomène se nomme « la plasticité synaptique ». Bien que les chercheurs n'aient pu encore observer en direct la plasticité synaptique liée au processus cognitif, ils semblent approuver que ce mécanisme soit nécessaire à l'apprentissage. En réalité pour que l'information soit transformée en connaissance, plusieurs réseaux sont impliqués tels que le réseau de la reconnaissance qui traite et organise les informations issues de l'environnement ; vient ensuite le réseau stratégique qui planifie et coordonne les actions en fonction du but avant le réseau affectif qui se charge de gérer les émotions, l'intérêt ou le stress.

Au niveau de l'activité cérébrale, il existe en parallèle le principe de la connectivité fonctionnelle qui engage notamment les différentes formes de mémoires (mémoire de travail, mémoire à long terme). Les activités d'apprentissage sollicitent en permanence l'ensemble des ces structures cérébrales indispensables à ce que nous appelons l'intelligence générale. Les

chercheurs sont unanimes pour affirmer aujourd'hui que la notion de plasticité synaptique écarte toute idée d'une intelligence innée et figée et qu'il serait même préférable d'employer le terme de « cognition » à la place pour rendre compte d'une potentialité individuelle de départ influencée et modelée par l'environnement psychosocial.

10.1.2 Apprendre et comprendre

Les situations pédagogiques ne laissent pas obligatoirement à l'individu en formation le temps de comprendre avant d'apprendre. Ainsi, est-il possible d'apprendre avant de comprendre et parfois sans jamais comprendre. De même que l'acte d'apprendre ne garantit pas l'acquisition durable de ce qui est appris ni l'aptitude de l'apprenant à adapter l'usage de ce qu'il a appris en fonction des situations insolites. O. Reboul (2001) évoque le paradoxe de l'apprentissage en tant qu'objet qui implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. L'activité dont il est question est celle-là même qu'il faut apprendre : « les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit Aristote (Éthique à Nicomaque, 1103a). Il faut donc faire ce qu'on ne sait pas faire... L'auteur différencie trois manières d'apprendre en fonction de leur structure et leur valeur : la « compréhension » est placée sur la première marche du podium suivie de « l'apprentissage » processus qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres, autorisant d'apprendre à apprendre et par là même à être. Enfin, « l'information » troisième manière d'apprendre est consignée à la dernière place en raison de son essence pragmatique lui conférant une simple utilité pratique qui sert à vivre et non à savoir (p.17). La manière d'apprendre par la compréhension qui, selon le spécialiste de la philosophie de l'éducation, est la plus valorisée intègre les deux premières sans s'y réduire. En s'appuyant sur la thèse de Gilbert Ryle[52] (Reboul, 2001,p 77-78), et admettant ainsi que dans l'apprentissage intelligent on progresse en pensant à ce qu'on fait et que chaque opération accomplie est une leçon pour la suivante, l'auteur fait remarquer que tirer une leçon ne peut être possible que par référence à des règles et que si la théorie est toujours postérieure à la pratique, l'individu peut arriver à s'intéresser à la théorie principalement pour elle-même. Le savoir-faire utilise les savoirs dans la mesure où ils servent à l'action alors que le savoir tout court possède un caractère désintéressé constituant

[52] Gilbert Ryle, l'auteur du livre *The Concept of Mind, rejette le dualisme cartésien selon lequel l'homme serait un pur esprit dans un corps matériel distinguant l'action intelligente émanant de l'activité mentale de l'automatisme. D'après l'auteur ce qui différencie l'action intelligente de l'automatisme, c'est bien la présence de la pensée. Les règles et la théorie jouent un rôle dans l'apprentissage, mais ne sont pas essentielles, on peut apprendre une langue par l'exercice et l'imitation et découvrir les règles ensuite. On va de l'action à la règle ; on ne va jamais de la règle à l'action. Ryle précise que l'aptitude n'est pas logé quelque part dans le cerveau, c'est une virtualité qui n'existe que dans l'action.*

sa propre fin. L'auteur souligne que pour comprendre il y a une nécessité d'apprentissage et donc passage par les savoir-faire. Ce type de compréhension est davantage de nature intéressée.

Pour comprendre à titre d'exemple le mécanisme de fonctionnement d'une articulation au niveau du corps humain, il faut connaître notamment la nature des os impliqués, le rôle essentiel de la consolidation ligamentaire, l'insertion précise des muscles… Un certain nombre d'automatismes et une méthode de raisonnement qui relève d'un savoir-faire sont donc nécessaires. Reboul (2001, p.77) déduit d'ailleurs que tout savoir-faire supérieur, comme jouer aux échecs, faire de l'ingénierie ou de la chirurgie, comporte une part d'intelligence théorique, d'aptitude à l'analyse et à la synthèse.

Néanmoins, la compréhension même intéressée procure un plaisir et inversement son absence peut être source d'humiliation et de révolte (Reboul, 83-85). En revanche, ce qui distingue la compréhension dans le sens de l'acquisition d'un savoir pur c'est qu'elle est notamment dépourvue de tout objectif temporel de réussite en dehors de sa visée principale c'est-à-dire de réussir à comprendre.

Le langage et plus précisément la communication verbale joue un rôle primordial dans la manière d'apprendre par compréhension en tant qu'elle se dit et s'énonce[53]. Nous précisons que l'écriture en tant qu'une forme de communication verbale n'échappe pas à cette règle et suit le même principe de l'énonciation, une sorte de dialogue avec l'interlocuteur, avec le maître et en même temps un dialogue avec soi-même. Autrement dit, comprendre un enseignement réside dans le fait de pouvoir l'expliquer avec les mots à soi et l'appliquer pour résoudre des problèmes du même genre ou éclairer d'autres situations.

10.2. Nécessité d'une progression dans l'enseignement supérieur

S'il est désormais admis que l'acte d'apprendre, constitutif de l'être humain comporte une dimension cognitive et une dimension sociale, la qualité de l'apprentissage constitue un élément considérable de la performance universitaire qui doit être saisi à travers la relation à l'apprendre développée par l'étudiant, ainsi que dans sa différence avec la période scolaire précédente (Paivandi, 2011).

[53] « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, Et les mots pour le dire viennent aisément …» Nicolas Boileau (1636-1711)

L'étudiant doit faire preuve d'une capacité d'autonomie d'accès au savoir. Cette autonomie est un prérequis au travail universitaire, l'essence même de gestion et d'organisation du temps de travail et de la production scientifique. L'étude de Fischer (2011), portant sur le processus de développement de l'autonomie des étudiants doctorants, met en évidence des stratégies de négociation, de distance et d'interdépendance que chacun développe lors de son travail de recherche selon sa propre singularité. Cette étude dégage l'importance notamment de l'axe du rapport au savoir et de celui du rapport aux normes dans le processus du développement de l'autonomie. Alain Coulon (1997), précise en introduisant le concept d'affiliation que le passage à l'université s'accompagne de modifications notables dans les rapports qu'entretient l'individu avec trois modalités présentes dans tout apprentissage, sachant que le rapport aux normes et aux savoirs constitue le changement le plus spectaculaire comparé au rapport au temps et à celui avec l'espace.

Dans la triade des processus « apprendre », « enseigner » et « former » décrits autour du triangle pédagogique, Houssaye (92, p.47) définit celui d' « apprendre » par le fait que l'élève s'approprie directement le savoir avec lequel il entre en contact sans l'intermédiaire de l'enseignant. Celui-ci endosse néanmoins le rôle d'organisateur de situations de formation. L'auteur précise par ailleurs que dans le processus d'apprendre, le professeur ne pouvant plus prétendre à être « *le technicien du rapport au savoir* », il devient alors le médiateur du rapport « élève-savoir » (Houssaye, 2015, p.17).

10.2.1 Changement de posture

La notion de passage développée par Van Gennep au début du XXe siècle, en particulier à travers les rites de passage qu'il a étudiés dans les sociétés traditionnelles, a servi de tremplin à Coulon (1997) pour expliquer, dans le champ universitaire, certaines difficultés d'adaptation voire d'intégration des étudiants aboutissant à des échecs allant parfois jusqu'à l'abandon des études.

À travers un regard très synthétique sur l'analyse de Van Gennep, par le travail de Gérard (2009), nous avons retenu quelques caractéristiques attribuées par l'auteur au concept du *passage* que nous avons brièvement abordé dans la mesure où il ne faisait pas partie des concepts retenus pour ce travail de recherche. Il s'agit notamment d'un processus qui prend du temps et qui engendre une rupture avec un lieu, un moment, un état, un âge ou un statut. Le passage d'un statut à un autre en est d'ailleurs une des caractéristiques illustrant la séparation avec le monde antérieur. L'accomplissement de cette séparation nécessite que l'individu soit

acteur et auteur du changement. Il ne serait pas approprié ici de rentrer dans une discussion autour des rites de passage et leur transférabilité sociétale qui nous éloignerait de notre sujet principal. En revanche, ce qui nous intéresse en lien avec notre champ de recherche est l'entrée symbolique de l'individu, par l'acquisition d'un nouveau statut, dans une communauté d'appartenance.

Ce changement statutaire s'accompagne aussi, si l'on considère que le processus est opérationnel, d'un changement d'état d'esprit, de « posture ».

Coulon (1997) décrit l'entrée dans la vie universitaire comme un passage comportant différentes étapes. L'appropriation ou non par les étudiants de l'ensemble des codes explicites et implicites ainsi que leur degré de compréhension des signaux propres à chaque dispositif de formation peuvent impacter leur affiliation, terme entendu par l'auteur comme une démarche d'acquisition de statut social nouveau. Le sociologue va jusqu'à évoquer l'apprentissage du « métier » d'étudiant, un préalable indispensable à toute réussite universitaire ; une nouvelle identité est alors à construire, un nouveau rapport au savoir à élaborer (p.4).

En parallèle, les travaux effectués sur la socialisation des étudiants montrent que la transformation du système universitaire depuis quelques années attire une part importante de jeunes qui s'y engouffrent à défaut de pouvoir s'orienter vers des filières sélectives et inéluctablement élitistes. Les étudiants issus de milieux favorisés sont surreprésentés dans les classes préparatoires aux grandes écoles et notamment dans les filières médicales (Jellab, 2011). À l'heure où l'objectif principal d'une très grande majorité d'individus est la réalisation d'un projet professionnel, l'attention est davantage portée sur les finalités utilitaires de la formation que sur la quête d'un savoir désintéressé. Une enquête qualitative multidimensionnelle réalisée auprès d'étudiants scolarisés dans différentes filières sur la socialisation à la vie universitaire, les manières de s'approprier les savoirs ainsi que l'évolution du rapport au savoir des sujets en lien avec leurs projets professionnels ou intellectuels a montré que l'université n'enseigne pas « les manières d'apprendre », mais exige de l'étudiant la maitrise de connaissances et de compétences spécifiques (Jellab, 2011). L'étude souligne également l'importance de certaines injonctions universitaires spécifiques telle que « l'écriture » en fonction du contexte disciplinaire de sorte que les caractéristiques intrinsèques des disciplines impactent sur le rapport aux études. L'apprenant peut être très rapidement confronté à l'échec si les compétences requises ne sont pas au rendez-vous. Les écrits universitaires selon les disciplines ne suivent pas les mêmes normes académiques et n'imposent pas les mêmes exigences scientifiques. Ce

sont principalement les discours disciplinaires qui constituent la charpente de l'élaboration et d'acquisition des connaissances spécialisées (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Pourtant selon Rinck (2011,p.79-89), des points communs tels que l'objectivation, la nécessité d'établir dans le discours une séparation entre sujet individuel et sujet épistémique peuvent être objectivés entre l'écriture qui favorise l'appropriation de savoirs et des manières de penser propre à une discipline et une écriture de chercheur qui avance des propositions nouvelles. Les difficultés importantes que rencontrent les étudiants peuvent être réduites si les attentes institutionnelles étaient rendues plus explicites.

10.2.2 Pratiques influençables

Dépassant la recherche issue de la psychologie cognitive et appuyés sur la didactique des sciences, des travaux plus récents sur l'apprentissage sont allés plus loin en s'interrogeant non pas seulement sur qu'est-ce qu'apprendre, mais également sur comment apprendre donnant à voir que le savoir s'élabore à partir de « l'archéologie de l'apprenant » (Aumont & Mesnier, 2006). L'apprentissage est considéré alors comme un processus de « transformation de conceptions » chez l'apprenant dans une confrontation entre les informations nouvelles et ses connaissances antérieures. Une interelationnalité s'établit de ce fait entre le sujet et l'objet de savoir faisant évoluer l'un comme l'autre, l'un par rapport à l'autre. Apprendre c'est mettre en relation une expérience et un principe, construire un réseau de fait, d'évènements, de règles et de principes qui est un réseau de sens (Charlot, 1999).

Il est désormais incontestable que les rapports au travail intellectuel sont influencés par la position occupée par chaque institution au sein de l'enseignement supérieur, au même titre que les conditions sociales d'appartenance des apprenants. Cependant, Millet (2000) s'interroge dans sa recherche sur la pratique intellectuelle des étudiants en fonction de leur discipline, si l'on doit considérer la question du travail intellectuel de l'étudiant comme un chapitre clos ? L'auteur mentionne l'interprétation de Bourdieu sur le système scolaire que ce dernier considère être une machine intellectuelle qui suscite constamment des tris. De la même façon, il rappelle la mise en garde du sociologue qu'il ne faut pas non plus dénier l'importance des contenus d'enseignement attachés traditionnellement aux différents types de filières d'études. D'autres points de vue sociologiques en continuité de la thèse de *Reproduction* de Bourdieu soutiennent que certaines filières prestigieuses indépendamment de leurs contenus d'enseignement sont surtout des machines à sélectionner des élites où la maîtrise des habitus sociaux emporterait sur bien d'autres critères (Millet, 2000, p.17).

10.2.3 L'apprenant est l'acteur principal

Si jusqu'au milieu du XXe siècle un bon enseignement était indiscutablement associé aux qualités de l'enseignant et qu'il suffisait d'avoir un bon professeur, cette vision a nettement évolué depuis, considérant que le pendant d'un bon enseignant est l'élève qui apprend (Santini & Sensevy, 2013) et que dans apprendre il y a prendre, ce qui renvoie à un apprenant non pas consommateur mais plutôt acteur (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996, p.6).

Depuis plus d'un siècle maintenant, la pédagogie active prône le bénéfice de la participation active de l'apprenant partant du postulat que le sujet apprend en puisant sa dynamique dans l'action. Car cette dernière stimule l'intérêt de l'élève qui éprouve le désir d'exécuter une tâche et le plaisir de la réussir. Giordian (1998, p.155-116) met en garde que l'action seule atteint vite ses limites si elle n'est pas comprise, partagée et accompagnée. Tout d'abord, l'action nécessite d'être contextualisée (l'importance du terrain, du milieu concret) puis être couplée à d'autres formes de relations d'écoute, d'échange.

En somme, même si les apprenants en général sont en quête de recettes et de méthodes de la part des enseignants pour se simplifier la progression, une surabondance de clarification pourrait avoir l'effet inverse, à savoir entraver les conflits cognitifs nécessaires à tout apprentissage (Marcoin *In* Fraisse, 1993, p.101-102). L'affirmation est réitérée à travers d'autres propos : *apprendre, c'est s'approprier des savoirs par une activité strictement personnelle de structuration. Les connaissances sont assimilées différemment par chacun et que personne ne peut apprendre pour un autre. D'autre part, expliquer, c'est empêcher d'apprendre, dans la mesure où c'est tenter de faire faire l'économie de cette construction personnelle, en proposant une structure de pensée qui risque d'être inappropriée aux schémas mentaux de l'apprenant* (Arnaud *In* Fraisse , 1993, p118). L'auteur qui prône une pédagogie basée sur l'auto-apprentissage affirme que « le prêt à apprendre n'existe pas » et que le rôle principal de l'enseignant est de mettre les informations à la disposition des apprenants de manière à les placer dans des situations didactiques propices à un véritable apprentissage individuel.

Arnaud et son équipe de recherche ont étudié les problèmes didactiques en chimie notamment. L'ancien professeur qui s'est consacré essentiellement aux programmes de Recherches pour l'Amélioration des Méthodes d'Enseignement et d'Apprentissage à l'Université (RAMEAU) déclare que la base de notre enseignement universitaire est le cours magistral dont le contenu définit l'essentiel de ce qu'il faut savoir. Si tous les intervenants ne

donnent pas toujours des références bibliographiques pour permettre aux étudiants d'explorer davantage le domaine étudié, ces derniers ayant pour principal objectif de valider les épreuves institutionnelles ne cherchent pas à en faire plus et réclament de surcroît le support de cours rédigé pour faire l'économie d'une prise de notes, reconnue pourtant en tant qu'activité intelligente et constructive. Arnaud (*In* Fraisse ,93) déplore cette pratique estudiantine qui contribue à accroître sinon l'absentéisme au moins une présence en cours purement formelle et ajoute d'ailleurs que c'est de façon différée par rapport à la prise de notes que le travail d'appropriation et de structuration s'opère en général.

Houssaye (1992, 2015) à travers sa théorie fondée sur le triangle pédagogique, explique que le dispositif de formation doit apporter suffisamment de souplesse pour permettre aux apprenants quel que soit leur type de fonctionnement mental de s'exercer selon leurs caractéristiques propres. L'essentiel d'après l'auteur est de faire atteindre « *un apprentissage intelligent* » basé sur l'appropriation par l'apprenant des nouvelles connaissances intégrées à son réseau conceptuel antérieur sans un passage filtré par l'enseignant. Selon l'auteur :

> *« apprendre de façon intelligente c'est s'approprier un contenu nouveau qui s'intègre aux acquis antérieurs, mais nul ne peut faire cette démarche pour quelqu'un d'autre : on peut simplement préparer le terrain, mettre en place des dispositifs qui favorisent la mise en route et la mise en œuvre, laisser à chacun le temps de faire son chemin en fonction de son rythme, de sa forme d'esprit et de ses bases de départ ». (1992, p.231)*

Concernant l'existence de lien entre les manières d'étudier à l'université et les projets d'avenir, Jellab (2011) dans sa recherche sur des filières professionnalisantes, met en évidence trois dimensions qui structurent l'expérience étudiante : la socialisation à la vie et aux rythmes universitaires, les manières de s'approprier les savoirs et les projets d'avenir en particulier le projet professionnel en citant pour ce dernier point la définition de Dubet (1973) selon qui « le projet est la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût » (Jellab, 2011). Concernant cette dernière et troisième dimension, les chercheurs parviennent à mettre en évidence que la confrontation à des contenus de formation favorise aussi l'émergence de nouveaux projets. Il est d'ailleurs constaté que dans le rapport aux études le projet professionnel n'est pas le préalable à l'entrée en formation et que la socialisation à des contenus de formation ouvre des perspectives d'insertion professionnelle, mais aussi de bifurcation vers d'autres filières d'études. En somme, le projet professionnel s'élabore surtout pendant les études, car bon nombre d'étudiants même

quand ils choisissent une filière aux débouchés identifiés n'ont pas de projet professionnel précis. Les auteurs concluent que si les trois dimensions peuvent indépendamment l'une de l'autre contribuer à la mobilisation des étudiants, elles peuvent aussi se concurrencer quand par exemple la nature des études suivies semble décalée avec le projet professionnel (Jellab, 2011).

L'auteur avance l'idée que l'université n'enseigne pas les manières d'apprendre, mais exige de l'étudiant la maîtrise de connaissances et de compétences spécifiques.

10.3. Diversité de conceptions et de formes d'apprentissage

10.3.1 Une transformation graduée

Les travaux de Perry (Lavallée, 2007, p.9) dans les années soixante sur l'échelle de développement intellectuel et éthique ouvre de nouvelles perspectives concernant les bases de la recherche sur l'évolution de la pensée. À partir de données récoltées auprès d'étudiants universitaires et d'adultes interrogés sur leurs conceptions du savoir, Perry propose une échelle développementale dans l'évolution de la pensée qui se résume par l'existence de quatre phases ascendantes :

- Le premier niveau est le *dualisme* qui caractérise une vision dichotomique du monde. La vérité se trouve automatiquement du côté des bons et les autres, dans l'erreur, sont obligatoirement dans le camp des mauvais.
- Ensuite vient la phase du *multiplicisme* qui est un pas vers la différenciation en permettant au doute de percer.
- En troisième position se trouve le *relativisme* qui constitue la phase clé, témoin d'une transformation profonde dans la façon de concevoir les choses. Une prise de conscience apparaît du fait que la pensée est relative, parce que le point de vue de chaque personne est une construction subjective au reflet de ce qu'elle connaît. L'individu prend conscience du rôle actif qu'il joue dans sa quête de nouvelles connaissances.
- Enfin, le dernier niveau de l'échelle difficilement atteignable correspond à l'état où les actions entreprises par l'individu sont constamment en adéquation avec son système de valeurs personnelles et sociales et sont ordonnées en conséquence. Le développement personnel n'étant pas en réalité aussi précise, l'individu peut vaciller d'une phase à l'autre en fonction des contextes.

Des chercheurs suédois (Marton, Hounsell, & Entwistle, 1984) au même moment, travaillant sur les pratiques d'études en contexte, observent des postures ou des attitudes adoptées par les étudiants traduisant des intérêts différents à leurs études et à leur apprentissage des cours. Ces premiers travaux aboutissent dans un premier temps aux deux conceptions de l'apprentissage de « surface » et en « profondeur », résultats poursuivis par des britanniques cette fois dans un nouveau champ intitulé « student learning ».

Nous nous sommes inspirés notamment de la modélisation de l'apprentissage par les pionniers de la structuration du « student learning » dont Biggs (1987) qui, influencé par les recherches sur la motivation et la métacognition (où l'on considère que les stratégies d'apprentissage mises en oeuvre ne peuvent se comprendre qu'en rapport avec l'intention qu'a l'étudiant au moment d'étudier) développe dans les années quatre-vingt le concept d'approche d'apprentissage reposant sur les mêmes prémices et comprenant trois dimensions (Côté, Graillon, Waddell, Lison, & Noel, 2006) ; (El Ghardallou & al, 2013). Le terme « approche » utilisé par les auteurs désigne la façon dont l'étudiant aborde le contenu d'enseignement à travers son processus d'apprentissage.

La première consiste en une approche en profondeur (*deep*) qui se traduit par une recherche de sens et d'appropriation de savoir et la démonstration d'intérêts intrinsèques. La deuxième dimension est l'approche en surface (*surface*) composée d'éléments de type reproductif motivée par le désir de satisfaire les exigences académiques en fournissant le minimum d'effort ou bien par peur d'échouer. Enfin la troisième dimension se recueille dans l'approche stratégique ou de réussite (*achieving*) motivée par la compétition et la recherche de meilleurs scores. L'« approche » représente selon le chercheur australien ce qui caractérise la façon d'appréhender l'apprentissage, ce dernier étant un système complexe d'interaction de divers éléments. L'étudiant, selon d'une part ses caractéristiques individuelles constituées par son style et ses objectifs d'apprentissage et sa conception de ses compétences d'apprenant et d'autre part selon les spécificités du contexte de formation englobant les méthodes pédagogiques, les enseignants, les contenus disciplinaires et les modes d'évaluation, emploie une approche plutôt en surface ou plutôt en profondeur.

Les recherches anglo-saxonnes avaient déjà commencé à révéler l'existence d'une corrélation entre le contexte d'apprentissage, l'approche développée par l'étudiant et les résultats obtenus (Entwistle & Ramsden, 1982). Plus tard, les travaux sur la performance

académique se focalisent sur l'impact direct de l'environnement pédagogique sur la qualité de l'apprentissage étudiant (Biggs, 1987) ; (Garrison, Andrews, & Magnusson, 1995).

Le lien est ainsi établi entre d'un côté les méthodes pédagogiques déployées par l'enseignant, les ressources mobilisées et les interactions manifestées en fonction des contextes et de l'autre, la qualité de l'apprentissage chez l'étudiant. Meyer & Muller (1990), pour désigner la réponse apportée par l'étudiant au contexte mentionnent le terme d'orchestration prenant en compte la perception de l'étudiant comme composante importante de la réalité pédagogique (Paivandi, 2010b) ; (Paivandi, 2012).

Au final l'hypothèse d'un impact positif sur le développement d'une approche en profondeur par les pratiques pédagogiques impliquant l'apprenant dans un apprentissage actif se valide. Selon Biggs (1987) l'utilisation préférentielle d'une approche en profondeur par les étudiants est signe d'un bon fonctionnement du dispositif d'enseignement et inversement. De même que plusieurs études confirment la corrélation entre une approche en profondeur et des résultats satisfaisants (Côté et al., 2006).

Les travaux réalisés par les chercheurs (Marton & Säljö, 1976) ; (Marton & Svensson, 1979) ; (Entwistle, 1988) ont permis de classer la conception de l'apprentissage en plusieurs catégories:

- ✓ L'accroissement quantitatif de connaissance : conception quantitative qui associe l'apprentissage à une accumulation de connaissances
- ✓ La mémorisation : l'apprentissage est défini comme un stockage durable de connaissances
- ✓ L'acquisition de faits et méthodes qui sont retenus et réutilisables si nécessaire (des connaissances à mettre en pratique dans la réalité, rapport avec la profession future, aux compétences développées)
- ✓ L'abstraction de la signification : l'apprentissage implique de percevoir des relations à l'intérieur de la matière et entre la matière et la réalité, dégager du sens
- ✓ Un processus d'interprétation ayant pour but de comprendre la réalité : l'apprentissage vu comme un moyen de comprendre le monde qui nous entoure par une réinterprétation des connaissances acquises. L'apprentissage est vu comme une modification qualitative de soi, une actualisation de ses potentialités, de ses intérêts

- ✓ Le changement de la personne, qui n'implique pas seulement de voir le monde autrement mais de voir différemment sa propre position dans le monde

Cette catégorisation permet de comprendre qu'il existe une sophistication graduelle de la conception de l'étudiant non sans lien avec sa manière de définir ses stratégies d'apprentissage.

Les recherches sur la mise en relation des différentes conceptions personnelles de l'apprentissage et le type d'approche mis en oeuvre par l'étudiant pour aborder une tache académique ont montré un lien probant entre la conception et l'approche.

En effet, les étudiants ayant manifesté une conception de l'apprentissage plus évoluée ont tendance à adopter une approche en profondeur (Van Rossum & Schenk, 1984). De même que Martin & Ramsden (1987), ont montré l'existence d'une relation étroite entre la conception de l'apprentissage de l'étudiant et sa performance dans le sens où les étudiants qui réalisent les scores les plus élevés sont aussi ceux qui manifestent une conception plus sophistiquée de l'apprentissage.

Romainville (1993) fait l'hypothèse qu'il existe une filiation entre la conception de l'apprentissage de l'étudiant, son approche spécifique des matières et ses résultats académiques. Selon l'auteur, si l'étudiant met en œuvre une approche de surface c'est en partie sa conception de l'apprentissage qui l'amène à penser que ces démarches sont les plus efficaces pour apprendre. De ce fait Romainville affirme que c'est la représentation même de l'acte d'apprendre qui incite l'apprenant à développer ces stratégies. Ainsi, l'apprenant efficace est celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion, un autocritique lui permettant de les adapter au fil du temps. Une prise de recul sur ses manières d'apprendre l'autorise à les auto-évaluer et de pointer ainsi les facteurs qui peuvent les influencer (p.62-63).

Enfin, le chercheur Belge en déduit que l'augmentation de l'efficacité des stratégies de ces étudiants passerait par un enrichissement de leur conception de l'apprentissage (Romainville 1993, p.49).

D'autres recherches (Entwistle & Peterson, 2004) ; (Entwistle, 2000) portées sur l'influence de l'environnement d'étude dans l'enseignement supérieur, sur l'engagement des étudiants ont tenté d'analyser les conceptions de l'acte d'appendre, les orientations d'apprentissage choisies et les perceptions des étudiants de leur environnement d'étude. Les différences du comportement d'étude des individus ont été décrites en termes d'approches de

l'apprentissage et des stratégies de traitement de l'information. L'étude met en évidence des corrélations entre les différents concepts d'apprentissage et la façon dont ils peuvent affecter la réaction des étudiants aux situations pédagogiques rencontrées. Paivandi (2010b) met en garde contre les finalités différentes en termes d'objectifs à atteindre entre la performance universitaire (la réussite ou l'échec), donnée purement « objective »,et la qualité d'apprentissage, c'est-à-dire le sens accordé par l'individu à l'acte d'apprendre dont les indicateurs ne tiennent pas compte.

.

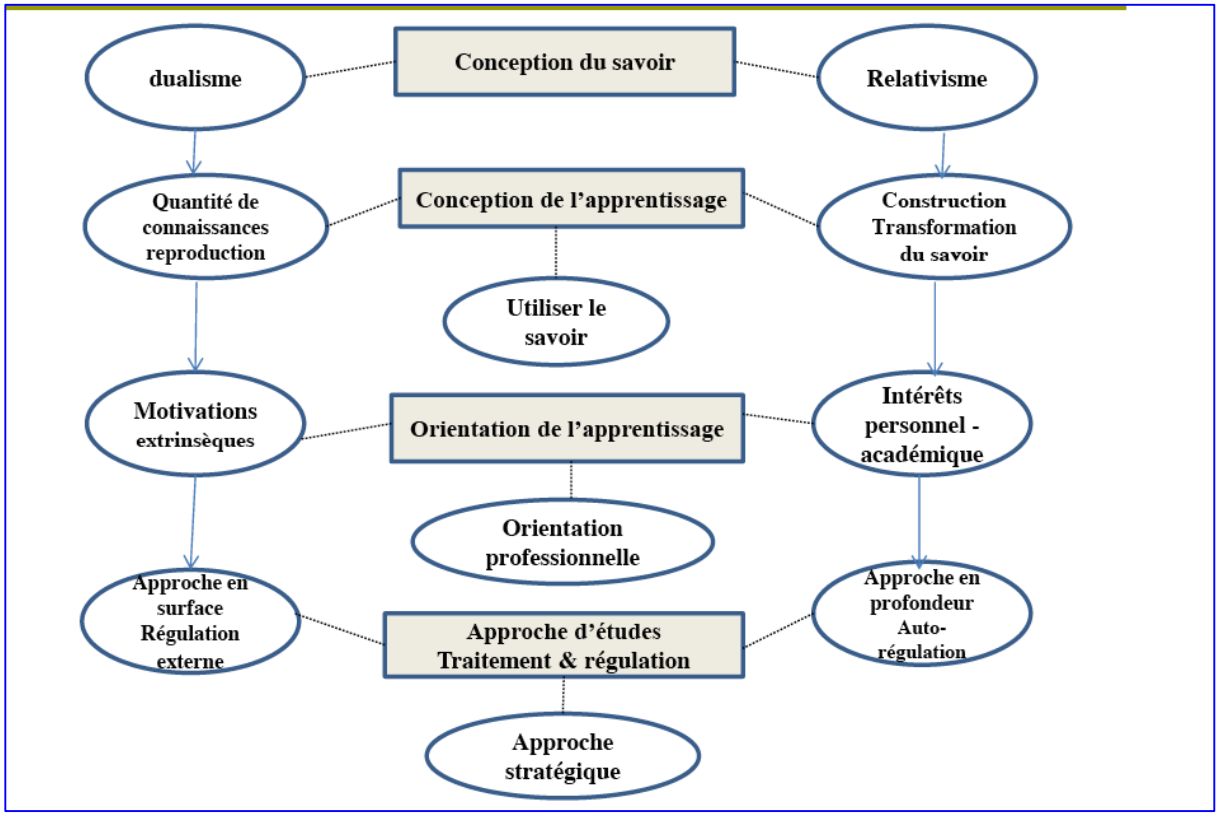

Figure 1. L'influence des concepts sur la compréhension et les pratiques d'études selon Entwistle & Peterson (2004,p.420), exposé par Paivandi (2014).

Ainsi, pour favoriser un apprentissage en profondeur est-il important que l'étudiant perçoive le contexte d'apprentissage comme pertinent et qu'il apprécie l'organisation et le contenu de l'enseignement pour donner un sens à son apprentissage.

Par ailleurs, le choix de l'approche d'apprentissage semble être sous l'impact du style d'apprentissage. Malgré une pléthore de définitions du concept de style d'apprentissage, trois dimensions sont à chaque fois mises en avant :

- les manières caractéristiques d'agir, les prédispositions ou les préférences qui concernent les contextes d'enseignement et d'apprentissage ;

- les processus de traitement d'information ;
- les caractéristiques de la personnalité

Il y a ceux pour qui le style d'apprentissage caractérise l'individu de façon immuable et inversement, ceux qui considèrent qu'il s'agit là d'une caractéristique acquise, fondée sur l'expérience et naturellement appelée à évoluer au cours d'une vie. (Chevrier & Leblanc, 2000) La vision dynamique et évolutive du style d'apprentissage semble être privilégiée le définissant comme la représentation que l'apprenant se fait de lui-même, mais aussi d'une situation pédagogique donnée.

Plusieurs modèles de styles d'apprentissage ont été décrits, dont celui de Kolb (Kolb, 1984) qui est le premier à avoir adopté pour cadre de référence un modèle d'apprentissage basé sur l'expérience, en se différenciant des théories comportementalistes tout en se rapprochant de la perspective constructiviste de l'apprentissage. Selon El Ghardallou & al (2013, p.206), dans une recherche sur les styles d'apprentissage des étudiants de la faculté de médecine de Susse (Tunisie), la perspective expérientielle s'avère applicable à certains domaines qui nécessitent une adaptation continue et globale, comme c'est le cas au cours des études médicales où l'apprenant doit d'abord développer ses compétences pendant sa formation et par la suite assurer son développement professionnel continu en intégrant les nouvelles informations et les nouveaux savoirs pour être en conformité avec les données scientifiques actualisées .

10.3.2. Engagement et implication de l'apprenant

Dans une recherche sur la performance académique des étudiants en première année universitaire et l'influence des capacités cognitives et de la motivation, l'auteur affirme que peu d'étudiants visent à donner du sens à leur apprentissage et à faire évoluer leur personne et globalement les objectifs restent très scolaires (Lambert-Le-Mener, 2012). Cependant, quand l'étudiant considère maitriser son apprentissage et s'estime responsable de ses résultats, ses performances sont bien meilleures, constatation qui va dans le sens d'autres observations (p.89-90) selon lesquelles l'incitation des étudiants à prendre des responsabilités dans leur apprentissage permet de leur faire développer un apprentissage en profondeur et inversement quand les avis émis par les apprenants sont négatifs c'est bien souvent un apprentissage de surface qui est observé. Car « *l'adoption d'un apprentissage en profondeur est beaucoup plus*

coûteuse pour les étudiants et qu'une partie d'entre eux seulement en consentira l'effort ou la nécessité, quand les conditions pédagogiques adéquates sont réunies » (p.90).

Différentes recherches (Ramsden & Entwistle, 1981) ; (Entwistle & Ramsden, 1982) ; (Ramsden 2003), tendent vers une même affirmation selon laquelle la perception qu'ont les étudiants de la qualité de l'enseignement est un facteur positif par rapport à l'investissement qu'ils vont fournir dans leur travail. D'autres (Paivandi, 2010b) corroborent que la perception de l'étudiant du contexte d'apprentissage, construite en situation, intervient dans le développement d'une forme de relation à l'apprendre.

En parallèle, une dimension identitaire est reconnue à l'acte d'apprendre expliquant l'engagement et la motivation de l'apprenant établis par le sens qu'il donne à son apprentissage. Les recherches francophones sur l'acte d'apprendre mettent en avant des conceptions de l'apprentissage basées sur une échelle assez semblable des approches citées auparavant et concluent notamment à une tendance à la conception quantitative de l'apprentissage par une majorité d'étudiants (Romainville, 1993) ; (Frenay & al., 1998).

10.3.3. Dynamique motivationnelle dans une approche psychologique

La motivation est un puissant déclencheur des actions et comportements de l'être humain et elle peut justifier à elle seule l'investissement que l'individu estime nécessaire à l'accomplissement d'une tâche. Les recherches en éducation évoquées par Lambert-Le-Mener (2012) ont montré qu'une motivation intrinsèque produit de meilleurs résultats en termes d'apprentissage en favorisant un plus grand engagement cognitif de l'apprenant aboutissant à un niveau de performance plus élevé. En effet, les théories d'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) basées sur l'accomplissement d'un comportement que l'individu souhaiterait réaliser s'il n'avait aucune contrainte opposent la motivation extrinsèque et intrinsèque. Dans les activités motivées par la motivation extrinsèque, l'individu agit dans le but d'éviter des sanctions ou d'obtenir des récompenses. Il s'agit alors d'un niveau d'autodétermination faible. Alors que les activités motivées intrinsèquement relèvent de la propre décision de l'individu, par le plaisir et la satisfaction procurés par l'activité elle-même et constituent le plus haut niveau de l'autodétermination et de la motivation. Cette forme de motivation entraine un meilleur apprentissage et influence positivement la performance.

R. Viau (Viau, 1997) décrit un modèle de la dynamique motivationnelle basé sur l'approche sociocognitive tenant compte des interactions entre les facteurs comportementaux,

environnementaux ainsi que les perceptions qu'a l'individu de lui-même et de son environnement. Ainsi, le chercheur canadien dont un des axes de recherche se situe dans la compréhension de la motivation et du profil d'apprentissage des étudiants à l'université définit-il la motivation (1997, p.7) en s'inspirant des travaux de chercheurs qui ont une approche sociocognitive : « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ».

Selon Viau, la motivation est en cela dynamique qu'elle change constamment et ne se trouve pas seulement dans l'objet d'apprentissage, mais dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans la perception que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Le spécialiste souligne également que la motivation, aussi forte soit-elle, ne peut exister en tout temps et en tout lieu pour la simple raison qu'elle s'inscrit toujours dans une perspective contextuelle.

Trois types de perceptions sont signalés comme déterminants dans leur degré d'influence sur la motivation de l'étudiant : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité sur le déroulement de l'activité. Les auteurs (Viau, Joly, & Bédard, 2004) précisent que la perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit. Ces buts peuvent être d'apprentissage (pour approfondir le sujet) ou de performance (pour être le meilleur ou bien valider un passage). Enfin, la perspective future de l'individu semble avoir également sa part d'influence.

10.4. Rapport à l'apprendre du chercheur

Dans leur recherche, Aumont et Mesnier (2006), désignent sur l'acte d'apprendre, la situation d'apprentissage comme un savoir ou d'un savoir-faire, place tout apprenant face à un objet qu'il va appréhender pour faire sien selon une démarche d'appropriation qui le mobilise intellectuellement et affectivement en réorganisant autour de cet objet un grand nombre d'acquis antérieurs. Les auteurs ont cherché à savoir si l'apprenant pour « apprendre » devait se mettre dans une situation d'entreprendre ou de chercher ou bien les deux à la fois, sachant qu'il s'agit là, de deux processus générateurs d'apprendre. À préciser que l'entrepreneur est appréhendé dans son agir et le chercheur dans son investigation. Nous nous sommes intéressés à cette perspective dans sa partie abordant le processus « chercher » (p.83-102) dans l'acte

d'apprendre par des entretiens menés auprès des chercheurs et futurs chercheurs appartenant aux différents champs disciplinaires. Le profil exposé par les auteurs comporte une pincée d'anticonformisme quand il s'avère que les sujets qui ont choisi la recherche disent tous avoir cherché leur voie à un moment donné de leur vie. D'après l'étude, le chercheur est quelqu'un de curieux qui a envie d'apprendre. Il aime faire travailler son imaginaire et tout ce qui appelle à la gymnastique intellectuelle, à l'invention avec désir d'implication et accorde une grande importance à ce qui lui plaît. L'autonomie et la liberté représentent pour lui des concepts clés refusant ainsi ce qui est imposé comme l'apprentissage par cœur et le bachotage par exemple. Cette forme de contrainte et de dépendance n'étant pas selon eux propice à un climat de liberté de pensée. Les personnes interrogées conviennent que c'est bien leur transformation personnelle qui les a menés à choisir la voie de la recherche et non un quelconque hasard. Le désir de savoir et de comprendre à tout prix ainsi que la curiosité qualifiée parfois de mystérieuse qui ont été exprimés orientent l'analyse dans le sens de la conception psychanalytique du rapport au savoir[54] (Beillerot, Blanchard-Laville, & Mosconi, 2000), admettant le primat du désir sur l'objet selon le processus freudien de sublimation.

Dans les discours des chercheurs, les interactions sociales sont essentielles dans la recherche et les dimensions affectives cognitives et sociales semblent indissociables dans la constitution du processus de recherche.

L'analyse des entretiens a conduit les auteurs à distinguer trois étapes dans le processus de recherche.

La première étape est la phase d'investigation, appelée aussi d'incubation par d'autres (Koestler 1965 cité par Aumont & Mesnier, 2006), où l'énoncé devient l'objet de recherche une fois que le chercheur se l'approprie et problématise sa question. Les auteurs, à travers l'analyse de cette partie, mettent en évidence des difficultés relatées par les enquêtés sur leur relation à l'objet. L'étape est qualifiée d'*angoissante* de *démoralisante.* Le temps d'investigation faisant partie de toute activité de recherche est un temps de désordre, nécessaire, semble-t-il préalable à la phase d'ordre qui suivra.

[54] « Ce qui est visé, c'est l'idée de savoir, le savoir est désir de maîtrise ; le désir de savoir est à la fois une sorte de compensation, sur fond de manque et de deuil, et une source inépuisable, renouvelable en permanence, qui en fait un désir puissamment constructeur et civilisateur. Le processus de sublimation s'installe, sublimation du besoin de maîtrise. La nature de la pulsion change et se désexualise et le plaisir de représentation se substitue au plaisir organique ».

La deuxième étape consiste en la phase de cristallisation et de construction. C'est un affrontement avec un corpus qui permet de faire émerger le modèle hypothétique et tout se met en ordre. Les éléments isolés se cristallisent autour d'un même axe, une compréhension jaillit et l'objet cherché prend des contours plus nets jusqu'à en devenir saisissable. La construction s'organise et un fil conducteur permet de poursuivre. Une fois le dispositif construit, le travail comporte aussi des phases de résultats.

La troisième étape est la phase du résultat et de l'émergence de sens. Cette période peut sembler paradoxalement moins enthousiasmante que les précédentes, car rien n'est sûr, rien n'est acquis, tout est dépendant de facteurs complexes. Les résultats ne sont pas une fin en soi, un aboutissement final, ils permettent de mieux comprendre le problème posé et justifient parfois les nouvelles explorations.

Enfin les auteurs (Aumont & Mesnier, 2006) arguent que chercher et faire de la recherche relèvent du même fonctionnement et vont jusqu'à affirmer l'existence d'une proche parenté entre le processus « chercher » des chercheurs et la « démarche de recherche » des apprenants dans l'acte d'apprendre. En quelque sorte, en raison de la relation singulière qui s'établit entre l'objet de recherche et l'apprenant, même si la pratique de recherche n'est pas productrice de l'apprendre, l'opportunité pour le sujet de pouvoir conduire de façon autonome un projet dans ses différentes étapes de construction présente une base solide et incontournable pour la construction du savoir. Élaborer des connaissances par la recherche forme à l'esprit critique, à un raisonnement méthodologique, développe une capacité d'analyse et de vision de ce qu'on ne voit pas habituellement dans un contexte donné et donc de ce fait est une dimension transversale à l'acte d'apprendre.

Il est certain que le travail de recherche a pour noyau central la compréhension de l'objet, ce que Piaget (p.157), affirme en d'autres termes : « *On ne comprend réellement les faits et les interprétations qu'en s'adonnant soi-même à une recherche* ». Ici, bien entendu c'est la recherche de sens en général qui est visée et non pas la recherche en tant qu'activité scientifique du chercheur.

Il est incontestable qu'à certains moments d'une formation comme nous l'avons dit précédemment, l'apprentissage par cœur peut s'avérer nécessaire. En revanche, apprendre sans chercher le sens de cela même que l'on veut apprendre ne peut pas aboutir à la compréhension.

Selon E. Claparède[55] (Aumont, p.157), duquel s'est fortement inspiré Piaget, il n'y a pas d'intelligence sans recherche en général, c'est le processus qui est véritablement caractéristique de l'intelligence.

Nous considérons que le processus de la recherche peut être révélateur de celui du rapport du sujet au savoir. Qu'elle soit en lien avec une orientation professionnelle choisie, ou bien imposée par la nécessité de validation d'une certification, quand l'apprenant s'engage dans une activité de recherche, il ne peut échapper à la mise en évidence de quelques aspects de sa relation à l'apprendre, laquelle a des fondements affectifs puissants. En effet, les connaissances antérieures peuvent représenter un obstacle épistémologique à l'intégration d'un nouveau savoir. Le sujet a besoin de trouver un sens au nouveau savoir pour établir les « ponts cognitifs » (Aumont & Mesnier, 2006, p.162) lui permettant de rendre la nouvelle information signifiante et compatible avec son réseau conceptuel existant. Dans la mesure où les nouveaux schémas de pensée ne sont pas compatibles avec les conceptions antérieures de l'apprenant, l'obstacle ainsi formé empêche la possibilité de toute conciliation. La place majeure de la recherche est bien située là en tant que catalyseur dans le processus de la relation à l'apprendre. Le chercheur apprend à supporter le doute et la contradiction dans les arguments contraires aux siens et d'accepter de se soumettre aux critiques des pairs et des experts.

Apprendre selon Aumont & Mesnier (2006,p.164) dans la démarche de construction de savoirs est un processus de construction autonome où « chercher » contribue à entrer en conflit intra-cognitif à la recherche d'un équilibre et de dépasser les conceptions antérieures, développer des activités mentales facilitant la découverte de la réalité de l'objet en différenciant les différentes formes de connaissances scientifiques afin d'en construire de nouvelles.

[55] E. Claparède (1954, p.114)

CHAPITRE 11. LE RAPPORT AU SAVOIR

L'apprentissage implique de multiples rapports rattachant l'apprenant et son environnement individuel au monde social dans lequel il évolue. Chaque individu possède des caractéristiques personnelles et évolutives qui sont en concordance avec ses manières de penser et d'agir. De plus à travers ses expériences de vie le sujet se construit des convictions influençant ses perceptions et ses jugements du monde qui l'entoure. Ainsi, lors de la réalisation d'une activité intellectuelle, quand le sujet a pleinement connaissance de son but à atteindre et de la raison qui le pousse à agir, le savoir présente alors un sens pour lui. Selon De Vecchi & Carmona-Magnaldi (1996, p.22), l'enseignant donne du sens à une activité quand il agit de telle sorte que l'apprenant, pris en compte à travers notamment son histoire personnelle, ses envies, ses besoins et ses difficultés, soit présent et qu'il ressente l'intérêt du savoir abordé. Le sens que l'apprenant donne à son apprentissage se constitue à partir de son rapport au savoir.

Le concept du rapport au savoir sous-tend ainsi la construction par l'individu de la signification du savoir par l'intermédiaire de son histoire socio-familiale et biographique. Hermet (2000, p.90), en employant le rapport du sujet apprenant au savoir, affirme que c'est à partir du rapport au savoir disciplinaire, construit à l'aide de ses déterminants personnels, que l'apprenant se mobilise dans une activité d'apprentissage.

Le rapport au savoir étant un processus évolutif dans le temps, la façon de réfléchir et de produire au lycée ne peut être un modèle à suivre pour l'étudiant qui doit opérer une adaptation cognitive, en faisant évoluer son mode de pensée.

L'intégration d'un cursus universitaire impose donc de revoir son rapport au savoir et de s'initier à un positionnement épistémologique spécifique (Lambert-Le-Mener, 2012,p.76). Ainsi, l'appréhension du processus d'apprendre à développer une culture de recherche ne peut-elle faire l'économie de s'intéresser en particulier à une activité intellectuelle qui permet de s'approprier des savoirs. Pour comprendre la nature de cette activité nommée « apprendre » et découvrir ce qui est appris quand on apprend il paraît primordial d'étudier ce qui relie l'apprenant à l'acte d'apprendre, autrement dit d'accéder à, la liaison, la correspondance ou encore le rapport ou la relation qui existe entre l'individu et le savoir.

11.1. La genèse du rapport au savoir

Pour revenir à l'archéologie de l'apprenant, nous avons essayé de mieux comprendre la genèse du rapport au savoir en lien avec le caractère singulier de chaque histoire et parcours scolaires.

Selon Bourdieu & Passeron (1964, p.30), « *les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires ; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un « bon goût » dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine* ». Certaines compétences nécessaires à la réussite telle que la capacité à manier le langage oral et écrit sont le produit du milieu d'origine.

Une des thèses défendues par les auteurs affirme que parmi les critères de différenciation, l'origine sociale définie en fonction du capital culturel et non économique est le facteur le plus déterminant au regard de la réussite scolaire des individus. Le poids du contexte n'est cependant pas négligeable et peut inverser les tendances puisqu'un faible capital culturel peut être compensé par un capital économique important et inversement quand les nécessités économiques obligent l'apprenant à gagner sa vie rapidement, le capital culturel ne peut se substituer ou se convertir en dispositions scolaires.

En somme, les étudiants ne sont pas égaux face aux conditions matérielles d'existence et l'origine sociale continue d'être un facteur discriminant dans la réussite à l'université. Cette notion de réussite semble davantage être le produit et la conjonction entre la maitrise scolaire des exercices et la familiarité avec la culture (Bourdieu & Passeron, 1964).

Le concept d'habitus chez Bourdieu entend rendre compte des relations entre structures sociales et schèmes mentaux et place l'apprentissage initial en fonction des inculcations premières (communes dans un milieu social donné) comme la fonction intériorisée la plus durable qui se transforme en dispositions générales et façonne les pratiques futures de l'individu. Ces pratiques sont par conséquent assez proches chez les sujets occupant une position voisine dans l'espace social, d'où l'expression d'un *habitus de classe*. L'habitus est donc à la fois le produit de l'histoire individuelle, mais aussi collective, incorporée dans nos têtes, nos actions (Vinaches, 1998). Cette histoire extérieure intériorisée explique pourquoi chacun réagit « spontanément » de telle manière plutôt que de telle autre.

D'autres auteurs (J. -Y Rochex, 2004) en quête de mieux comprendre le rapport entretenu entre savoir et apprenant, en particulier à travers les expériences scolaires des enfants de milieux populaires, déclarent que les notions d'intériorisation et d'incorporation défendues par Bourdieu sont trop généralistes et n'expliquent pas vraiment la genèse de l'habitus ou son évolution. Les auteurs dans un travail sur la construction de l'échec ou de la réussite au lycée (Bautier & Rochex, 1998) ont tenté de comprendre les rapports aux savoirs et les modes d'expériences scolaires des « nouveaux lycéens ». La méthodologie employée a laissé notamment une place importante au travail d'écriture comme ressource pour apprendre et penser en tant qu'espace de négociation de soi à soi. Le rapport des nouveaux lycéens et l'écriture met en évidence une hétérogénéité des productions et des modes d'écriture correspondant en réalité à des combinaisons différentes des composantes fondamentales de l'écriture, activité simultanée de travail de la pensée, du langage, de la langue, de mobilisation des connaissances « scolaires » et des connaissances sur le monde et sur soi (p.213). Ultérieurement, J.Y Rochex (2004) tente d'expliciter dans un débat sur les convergences des deux orientations de recherche autour de la notion de rapport au savoir que l'étude de B. Charlot en 1999 avait pour principal objectif d'examiner le rapport au savoir des jeunes d'origine populaire confrontés à l'échec scolaire pour aboutir à une réflexion élargie sur les formes et les figures « non scolaires » de l'apprendre et les processus permettant de « faire sens du monde ». L'écueil d'une telle étude serait selon l'auteur, de sous-estimer l'impact d'une grande hétérogénéité des formes d'apprendre, sources de profondes inégalités sociales face à l'école et de mal apprécier le travail d'étude et de l'appropriation auxquels les jeunes ne semblent pas être préparés de façon égale en fonction des modes de socialisation cognitive et langagière utilisés dans leur famille d'origine.

Lors d'un séminaire organisé à l'université de Lorraine, J.Y Rochex a présenté ses travaux (Jean-Yves Rochex & Kherroubi, 2004) sur les processus de différenciation et de construction des inégalités au cœur des pratiques de classe. En rappelant que peu de travaux ont été réalisés jusque-là sur la sociologie de l'éducation, il évoque notamment, la notion de pédagogie implicite ou pédagogie invisible (expression empruntée du sociologue britannique B.Bernstein, 1973/1990) pour souligner qu'il est à tort présupposé que les élèves disposent de tout ce qui est nécessaire pour apprendre. Ce raisonnement est catégorisé par l'auteur dans une « logique de différenciation passive » où le mode opératoire présuppose des dispositions, des ressources dont tous ne disposent pas et qu'on leur enseigne ou ne signale pas voire, dont on ne sait même pas qu'il faut enseigner. La deuxième catégorie est appelée la « logique de

différenciation active » dans le sens où l'enseignant a le souci de faciliter la tâche de certains élèves en difficultés aboutissant involontairement à des différenciations qui favorisent l'apprentissage des uns et entravent l'apprentissage des autres. Se référant aux « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) il cite « *si la culture scolaire est aujourd'hui une culture de classe, c'est tout faire pour qu'elle le reste que de faire comme si elle n'était que cela » (il faut la référence directe).*

Tout en approuvant les bénéfices des concepts de la psychanalyse dans la notion du rapport au savoir, Rochex affiche clairement son désaccord avec des chercheurs du CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation) car selon lui, si le rapport au savoir est une disposition, un mode de relation que le sujet entretient avec le savoir lié à son histoire personnelle et sociale, la relation ne peut être analysée que sous seul angle de l'affect, du plaisir ou de la souffrance. Qu'est-ce qui nous pousse à apprendre, est-il nécessaire d'adjoindre systématiquement ce que nous savons, ce que nous avons appris et dans quelles circonstances ? L'auteur se demande si la composante subjective du rapport au savoir doit être priorisée sur sa composante cognitive, épistémique et instrumentale ? Il se positionne pour finir en empruntant la conception de Wallon et de Vygotski, selon qui les rapports entre développement cognitif et développement affectif sont non constants au sein d'un processus de dépendance et de détermination sans cesse en mouvance (Rochex, 2004, p.102-103).

11.2. Entre savoir et connaissance

Après analyse des bilans de savoir des jeunes de milieu populaire en France, Charlot (1999) propose 3 processus épistémiques. Premièrement, apprendre c'est s'approprier un savoir posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué. Soit l'élève ne prend pas de distance vis-à-vis de l'objet et reste imbriqué dans les mots et dans la situation pédagogique et institutionnelle soit il s'en distancie et construit peu à peu avec l'aide de l'enseignant un univers de savoir distinct de l'univers de la vie quotidienne. Selon le deuxième processus, apprendre c'est « faire » de sorte que ce qui est appris n'est pas un objet, mais un acte ou un ensemble d'actes. Enfin apprendre c'est entrer dans des dispositifs relationnels et ainsi se rendre capable de maîtriser ses comportements dans ses rapports aux autres et à soi-même, passer de la non maîtrise à la maîtrise. Ce qui est appris l'est dans des relations en situation et ne peut être mis en œuvre ou même évoqué de façon réflexive sans

référence à un comportement ou à une subjectivité en situation. *« On ne connait vraiment que ce que l'on est capable de mobiliser en situation »* (De Ketele, 2011)

Le rapport au savoir selon Charlot (1997, p.67-68) dans son ouvrage sur le thème est une forme spécifique du rapport à l'apprendre, ce dernier étant donc la forme la plus générale. Un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres. Autrement dit, il n'y a de savoir que dans un certain rapport au monde (p.73). L'auteur tient à faire la différence entre le « savoir » et la « connaissance » de sorte que selon lui la connaissance relève de ce qui a été appris en tant que référé au sujet qui l'a appris. Toute connaissance ne renvoie pas à un savoir objet comme par exemple connaître les milieux artistiques (ce qui fait référence à l'individu qui en a la maîtrise). Alors que le savoir est plus l'appropriation de savoirs-objets, gardant à l'esprit la spécificité épistémique de ce qui est appris dans chaque cas et des activités mises en œuvre pour l'apprendre. Charlot appuie son propos en précisant qu'il ne s'agit sans doute pas d'un hasard si nous avons besoin de nommer « savoir » la capacité à mettre en œuvre certaines opérations « savoir-faire » et certaines formes relationnelles « savoir-être » pour davantage les valoriser en tant qu'objets appris et acquis.

Foucault (1969), fait déjà la distinction entre savoir et connaissance et dans son ouvrage, l'archéologie du savoir, en quête de répertorier les conditions d'apparition des discours, les règles de leur transformation, les formes et leur enchaînement il traque l'histoire de la pensée. Dans la grille foucaldienne, des contrastes sont discutés entre savoir et connaissance. Alors que la connaissance est « le travail qui permet de multiplier les objets connaissables, de développer leur intelligibilité, de comprendre leur rationalité, mais en maintenant la fixité du sujet qui enquête», le savoir induit une modification chez le sujet « par cela même qu'il connaît, ou plutôt lors du travail qu'il effectue pour connaître » (Poulin-Lamarre,1980). Foucault mettant en garde contre le fait de considérer qu'il existe « un » savoir mentionne que « savoir » se réfère à toutes les procédures et à tous les effets de connaissance qui sont acceptables à un moment donné et dans un domaine défini. Enfin en restant toujours dans un même registre comparatif, Jouquan (2010) écrit dans un éditorial que les connaissances sont des constructions personnelles et individuelles de nature privée à partir des savoirs savants issus de la recherche et des savoirs stabilisés par la didactique, regroupant l'ensemble des traces mnésiques disponibles érigé par une personne tout au long de sa vie grâce à l'apprentissage. Tandis que les savoirs sont des construits cognitifs et sociaux partagés de nature publique.

Hermet (2000,p.99) affirme qu'il est difficile de définir le savoir du fait de la jeunesse du concept en sciences humaines. Selon l'auteur, le savoir n'est pas un simple stockage de connaissances et si ces dernières toujours plurielles, partielles et parcellaires peuvent rester éparses et s'accumuler, le savoir suppose au contraire une systémisation, une articulation en réseau qui appelle la clôture et la totalisation.

Ce qui caractérise le chercheur est son avidité pour la découverte et par définition il recherche le « nouveau » en se positionnant comme auteur de sa découverte contribuant ainsi à donner une impulsion nouvelle au savoir, dans un processus sans cesse renouvelé. Ses connaissances sont solides et régulièrement mises à l'épreuve dans une recherche de sens.

Dans un autre registre, les individus en formation initiale confrontés au savoir scientifique dans leurs études sont davantage en quête de construction de connaissances.

À titre d'exemple, les étudiants en filières médicales et en particulier les étudiants en médecine sont confrontés à une telle masse de contenus disciplinaires à apprendre qu'ils n'envisagent pas en général de multiplier leurs documentations sources de dispersion et de perte de temps.

Millet (2003, p.177) dans une étude comparative entre deux disciplines rapporte que les étudiants en médecine constituent individuellement leurs propres références bibliographiques et certains n'utilisent que les livres aux contenus déjà structurés écrits par les enseignants à l'intention des étudiants. Pour une grande majorité de ces étudiants, l'objectif principal est d'aller le plus vite possible dans l'acquisition des connaissances théoriques essentielles au regard des évaluations normatives. Les occasions de mise en pratique de ces connaissances accumulées ne sont pas suffisantes en général pour permettre à l'étudiant de croiser la théorie et la pratique et de dégager du sens à son apprentissage.

Barbier dans son ouvrage débattant sur les savoirs théoriques et savoirs d'action, a pour idée générale de montrer que le savoir pratique et le savoir théorique ne s'opposent pas et n'ont pas de lien hiérarchique (p.175) bien que dans un modèle de savoir professionnel la recherche est implicitement séparée de la pratique. Il précise que dans l'action pourtant le praticien réfléchit sur son savoir professionnel, mêlant l'investigation réflexive à son action. La recherche peut donc faire partie des activités du praticien, déclenchée par les caractéristiques du contexte situationnel et en lien avec l'action (p.221). L'auteur déclare par ailleurs (p.37-40) que le taux d'obsolescence du savoir théorique est plus élevé alors que le savoir pratique

conserve une durée plus longue. Pouvons-nous en déduire que les objets de recherche davantage axés sur le savoir théorique lui donnent son caractère instable et mouvant alors que le savoir en action moins convoité (ou non explicité) par la recherche serait par le fait moins touché par le changement ? Ou bien, pouvons-nous supposer qu'il existe encore des savoirs pratiques n'ayant pas fait l'objet de théorisation et par conséquent il n'est pas impossible de voir des pratiques se perpétuer dans le temps sans une véritable remise en question.

Si le terme savoir est considéré comme des contenus universels et socialement validés par des publications scientifiques, celui des connaissances fait référence à l'individu qui dans un processus dynamique de construction intègre le savoir dans son réseau conceptuel.

Les connaissances sont donc le résultat d'un processus actif d'intériorisation de réalités extérieures et de construction. Par nature, individuelles, les connaissances font référence au sujet lui-même et peuvent être classées (Bernard & Reyes, 2001) en catégories de nature (déclaratives, procédurales, conditionnelles), de qualité (implicites, explicites) et de niveau (générales, contextuelles). Il est possible d'avoir en mémoire des connaissances sans savoir les utiliser. Il nous semble que le déterminant essentiel dans le passage des connaissances vers le savoir est la mise à l'épreuve situationnelle de l'apprenant lui permettant de construire des connaissances utilisables dans l'action.

L'idée ici est de dire que les étudiants de ces filières acquièrent nécessairement beaucoup de connaissances disciplinaires en lien avec les exigences de leur profession. Quelle conception peuvent-ils avoir du savoir ? Dans quelle mesure sont-ils critiques vis-à-vis de ce qui leur est enseigné et des normes institutionnelles ?

Les connaissances acquises et certifiées dans des conditions qui sont celles de la formation initiale ne seront pas nécessairement identiques à celles que les futurs professionnels vont rencontrer dans leurs pratiques quotidiennes. Plus qu'une mobilisation des acquis, c'est leur adaptation à la singularité de chaque contexte qui est attendu en termes de compétences, gage d'une convocation des savoirs. Pour dire autrement, le savoir pourrait être la juste mobilisation des connaissances dans l'action sous forme de compétences. L'exercice que constitue « s'initier à une démarche de recherche » et le mode de mobilisation individualisé du savoir qui s'y rattache peuvent contribuer à expliquer qu'en formation initiale les compétences développées par les futurs professionnels ne sont pas identiques d'un individu à l'autre. De ce fait, il nous a semblé légitime de nous interroger sur les types de savoirs mobilisés par les étudiants dans leurs travaux de recherche ?

Nous pensons que la formation à la recherche reste du niveau de connaissances théoriques et c'est bien l'application pratique de ces connaissances par l'intermédiaire d'une formation par la recherche qui peut conduire l'étudiant à développer un sens critique vis-à-vis du savoir voire en produire lui-même si les conditions et l'environnement d'études lui semblent favorables et pertinents.

11.3. Le rapport au savoir, un concept pluridimensionnel

11.3.1 Relation de sens et de valeur

La notion de rapport au savoir étudiée par plusieurs équipes de recherche est introduite par Charlot, selon qui l'acquisition du savoir est avant tout sociale. Le concept est initié en science de l'éducation au sein de l'équipe ESCOL (Éducation, Socialisation et collectivités locales) qui définit le rapport au savoir comme une relation de sens et donc de valeur, entre un individu et les processus ou produits du savoir. L'individu valorise ce qui fait sens pour lui ou confère du sens à ce qui présente pour lui une valeur. Cette question du sens et de la valeur donnée aux savoirs scientifiques par l'apprenant est au cœur des problématiques de recherche en sciences de l'éducation.

Le concept du rapport au savoir étudié par son initiateur Charlot (97) montre combien les disparités de rapport au savoir en tant que différence d'interprétation des situations scolaires et différence d'appellation du travail scolaire jouaient un rôle non négligeable dans la distinction des élèves en réussite et des élèves en difficulté. En continuité de cette recherche, Bautier et Rochex tentent cette fois de saisir le rapport au savoir des nouveaux lycéens[56] (p.9) moins en termes de contenus disciplinaires qu'en termes d'usages des savoirs notamment d'exigences propres au travail d'écriture et de postures d'élèves construites. L'étude met en évidence des traits, des attitudes et des postures comme modes différenciateurs d'appropriation des savoirs « *sans pouvoir les considérer comme des facteurs qui s'additionnent les uns aux autres pour provoquer des chances de réussite ou d'échec au lycée, mais doivent l'être comme des processus qui se combinent et interagissent entre eux et dont le caractère différenciateur n'apparaît que dans l'analyse comparative des rapports qu'ils ont entre eux* » (p.274). Les auteurs précisent néanmoins qu'aucun de ces facteurs n'a le pouvoir prédictif de formuler pour tel ou tel élève un pronostic d'échec ou de réussite.

[56] Les auteurs entendent par les « nouveaux publics lycéens » ceux qui accèdent aujourd'hui au lycée du fait de l'ouverture du second cycle long de l'enseignement supérieur alors qu'ils n'y auraient pas accès une quinzaine d'années plus tôt.

11.3.2 Dimension épistémique et identitaire du rapport au savoir

Selon Bautier et Rochex (1998, p.34) le rapport au savoir est « rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère et donc se mobilise ou non pour les apprendre ». Pour Charlot (1997, p.61 -78), précisant que le rapport au savoir est davantage un rapport à l'apprendre, l'apprentissage est un processus qui implique pour le sujet un investissement et une mobilisation possibles si les activités qui s'y rattachent ont un sens pour lui.

À cet égard, l'expérience que vit l'apprenant dans une activité d'apprentissage, son interprétation de la situation en tant que sujet singulier et social et en particulier le sens qu'il en donne sont autant d'indicateurs permettant d'accéder à son rapport au savoir.

Les auteurs retiennent deux dimensions pour définir le rapport au savoir :

- La dimension épistémique qui concerne la question, « apprendre c'est faire quel type d'activité ? » c'est le rapport de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre
- La dimension identitaire qui correspond à une mise en relation avec les autres en apprenant. Cette dimension explique la façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire (Bautier & Rochex, 1998).

Ces deux dimensions ne peuvent ignorer l'aspect social du rapport au savoir partant du principe que le sujet est avant tout un sujet social vivant dans une société structurée. L'affirmation de Charlot abonde dans ce sens quand il avance que « *le rapport d'un sujet singulier s'inscrit dans un espace social* » (Charlot, 1997, p.91).

Le rapport au savoir a également été investi dans les travaux menés essentiellement sur la nature des savoirs. Basés sur un cadre théorique et méthodologique un tant soit peu différent par rapport à l'équipe de l'ESCOL et abordant le rapport au savoir par la dimension épistémique plutôt que sociale, ces travaux ont permis d'établir des relations entre rapport au savoir et rapport aux savoirs disciplinaires des élèves, mais aussi des enseignants en tenant compte notamment de l'action conjointe de la didactique. Une analyse sous l'angle socio-anthropologique (Cappiello & Venturini, 2009) des travaux effectués par les deux communautés de chercheurs aux ancrages théoriques divergents, laisse penser que les deux

équipes semblent être en voie de trouver des points de convergences (p.9), sinon sur la totalité du concept paraissant délicat à cerner, au moins sur la conception pluridimensionnelle de l'individu.

Lors d'une conférence[57] sur le rapport au savoir, en référence à la pédagogie implicite théorisée par Bernstein (1973/1977), Rochex évoque les analyses faites autour de ce qui se passait à l'intérieur des situations pédagogiques. Les conclusions tirées d'observations régulières réalisées par enregistrement vidéo dans une classe d'école élémentaire durant toute une année scolaire, donnent à voir qu'il est présupposé des élèves de disposer de tout ce qui est nécessaire pour réaliser une tâche du moment que les consignes sont clairement énoncées. Or, une même situation pédagogique ne constitue pas les mêmes réalités didactiques pour tous les élèves. Si les tâches sont expliquées, le lien à faire entre les tâches est présupposé acquis et maitrisé alors que c'est bien cela qui fabrique des inégalités entre ceux qui de par une socialisation familiale font facilement les liens et les autres qui seront dépassés par ce savoir-faire implicite que le dispositif requière d'eux sans même le leur enseigner.

Chaque parcours scolaire possède un caractère singulier lui-même imbriqué dans une histoire familiale (Rochex, 2004, p.95). Les travaux menés par l'équipe ESCOL sur le rapport au savoir ont pour intention de saisir l'individu socialement constitué afin de mettre en évidence une sociologie des processus plutôt qu'une sociologie des structures : « *l'individu n'est ni la simple incarnation d'un groupe social, ni la résultante des influences de l'environnement, il est singulier, c'est à dire synthèse humaine originale construite dans une histoire* » (Lahire, 1993). La culture scolaire n'est donc pas indépendante de déterminants sociaux et des options culturelles extérieures à l'école. Dans une note de synthèse, les auteurs précisent à ce propos que « *le rapport au langage, au savoir et à l'apprentissage ne saurait être réduit à sa seule dimension cognitive ou intellectuelle* et que se noue à cette dimension une autre, plus « sociale » *faite de résistances à l'acculturation scolaire… de conflits de valeurs et de légitimités…* » (Rochex & Kherroubi 2004, p.139)

[57] Rochex J-Y. Conférence- débat sur le rapport au savoir, mars 2014, Nancy, Université de Lorraine.

11.3.3 Singularité de l'individu dans son rapport au savoir

D'autres groupes de chercheurs comme l'équipe parisienne de CREF (Centre de recherche Éducation et Formation) suivent davantage des théories psychanalytiques plaçant le sujet dans sa dimension sociologique ajoutée à sa singularité.

Chaque sujet doit constamment créer du savoir sur soi et sur le réel. Le rapport au savoir devient ainsi un processus « créateur de savoir » par un sujet qui se fait « auteur » en travaillant et en intégrant les savoirs disponibles de son temps en vue d'agir et de penser (Beillerot & al, 2000). Cette structuration selon les auteurs (p.100-101) entre dans un processus relationnel qui s'instaure dans un premier temps dans le milieu familial et évolue tout au long de la vie. La famille est donc le premier milieu de vie de l'enfant qui l'accompagne jusqu'à son passage à l'âge adulte.

Ainsi le rapport au savoir est-il le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. C'est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir. Le professeur parisien (Beillerot, Berdot, Blanchard-Laville, & al., 2000, p.28) dans un écrit intitulé « le savoir, une notion nécessaire » cite Jankélévich (1986) : « … *pour apprendre il faut déjà savoir un peu, mais pour savoir, il faut avoir préalablement appris, en sorte que le savoir est à la fois le résultat et la condition de l'apprentissage. Le savoir est donc toujours un moment entre deux apprentissages, celui qu'il conditionne et celui dont il résulte ; et l'apprentissage est toujours un moment entre deux savoirs, celui qui le rend possible et celui qu'il rend possible*… ».

Ainsi, peut-il avoir apprentissage sans savoir, tel qu'apprendre pour satisfaire à un examen, mais il n'est point possible de savoir sans avoir appris.

Beillerot pour qui le rapport au savoir implique celui du désir estime que toute étude comportant ce concept comme question centrale ne pourra s'affranchir de son aspect psychanalytique (Charlot, 2006,p.39). Nous avons cependant souhaité nous concentrer davantage sur le savoir en tant qu'acte en lien avec la formation initiale tout en admettant qu'apprendre associe des facteurs pluriels et que la combinaison est gagnante quand l'activité intellectuelle réalisée fait sens pour l'apprenant qui y prend plaisir.

Concernant la socialisation, Charlot va dans le même sens en affirmant que le rapport au savoir est indissociablement social et singulier (Charlot, 1999, p.3). Il précise que l'homme est un sujet singulier, engagé dans une histoire de vie qui est la sienne même s'il partage certains

aspects avec d'autres hommes. On ne peut tout expliquer par l'origine sociale, car il s'agit de l'histoire d'un sujet de la même façon qu'on ne peut négliger la corrélation avérée entre origine sociale et histoire scolaire.

La divergence théorique fondamentale entre Beillerot et Charlot sur la notion de rapport au savoir se trouve dans le fait que le premier, adepte de Mendel, accorde une place primordiale à la construction de la personnalité psycho familiale alors que le second partisan de Marx et de Vigotsky considère l'enfant fils de l'espèce humaine, membre d'une société culturelle (Charlot, 1997, p.42).

11.4. La relation à l'apprendre

Récemment des travaux de recherche menés sur la performance à l'université reposant en particulier sur la qualité de l'apprentissage, ont mis l'accent sur la relation à l'apprendre développé par l'étudiant.

Paivandi (2011), estime qu'il s'agit d'une notion proche du « rapport au savoir », car, si ce dernier inclut les dimensions épistémiques et identitaires répondant respectivement aux questions de « qu'apprendre ? » et « pourquoi apprendre ? », la relation à l'apprendre répond cette fois à l'interrogation relevant de « comment apprendre ? ». Dans ce sens, une enquête qualitative a été menée auprès des étudiants de cinq universités de la région parisienne pour identifier des figures de l'apprenant en explorant la qualité de l'apprentissage à l'université.

L'auteur (Paivandi, 2011, p.89-113), pour exposer la relation à l'apprendre des étudiants s'appuie sur la « perspective d'apprentissage » comme étant l'ensemble articulé d'idées, de schèmes et d'actions qu'un étudiant mobilise pour appréhender les tâches liées à l'apprentissage universitaire. Le choix du terme « perspective » souligne selon l'auteur une notion réflexive et moins figée dans le temps comparé à l'habitus. Ainsi, le sens accordé par l'étudiant à ses pratiques et à ses objectifs, traduirait-il son intentionnalité dans l'apprentissage. La typologie élaborée à la suite de cette étude se base sur quatre profils : perspective compréhensive, perspective de performance, perspective minimaliste et la perspective de désimplication. En somme, cette typologie de perspectives va assez dans le sens des différentes approches précédemment décrites en se démarquant néanmoins par la présence chez les étudiants enquêtés de ce que l'auteur appelle la perspective de désimplication. Il s'agit des étudiants en situation de désaffiliation et en voie de marginalisation. L'étude met en évidence

que d'une part le lien entre la qualité de l'apprentissage et la performance n'est pas systématique et que par ailleurs, les perspectives d'apprentissage s'appréhendent différemment en fonction des disciplines universitaires et notamment la place et la pratique de la recherche. Certaines filières favoriseraient davantage une perspective de compréhension comme la sociologie et la littérature alors que d'autres encourageraient plus une perspective de performance comme le droit ou les cursus professionnalisants comme la gestion et l'administration. La perspective de performance semble toutefois conserver parmi les autres une certaine stabilité dans la relation à l'apprendre. Enfin, l'étude fait apparaître que la perspective d'apprentissage n'est pas déterminée une fois pour toutes et ne s'inscrit pas nécessairement dans une logique de reproduction et d'habitus au sens de Bourdieu. L'auteur précise qu'il ne peut établir un lien de causalité entre telle ou telle caractéristique sociale et le développement d'une relation à l'apprendre donnée. Il ne s'agit pas selon lui d'un trait familial hérité ou acquis par simple appartenance sociale et culturelle, mais plutôt d'une construction historique élaborée au cours d'un parcours de vie marqué par différentes circonstances autrement dit, il est question d'un processus mouvant pouvant supporter des conversions au cours d'un parcours universitaire, laissant même entrevoir parfois des évolutions positives sur le plan qualitatif.

Paivandi (2011) affirme que le parcours d'un apprenant de l'école à l'université est conjointement singulier et social et que les facteurs concernant l'environnement d'études[58] exercent une influence certaine sur la relation à l'apprendre. Ainsi, l'environnement d'apprentissage en encourageant l'engagement et la mobilisation cognitive peut-il favoriser chez l'apprenant le développement d'une nouvelle relation à l'apprendre.

En somme qu'il soit regardé sous l'angle psychanalytique, anthropologique ou sociologique, le rapport au savoir est l'image de cette relation intime à soi-apprenant, aux autres et au monde, en ce qui a trait à l'apprendre d'un individu situé dans un contexte d'apprentissage.

Concernant la différence de signification qui pourrait exister entre les mots « rapport » et « relation » nous n'avons pas voulu entrer dans le débat scientifique qui anime actuellement certaines équipes de chercheurs travaillant sur la thématique du rapport au savoir. Nous avons estimé ne pas avoir suffisamment d'expérience sur le sujet pour porter une quelconque analyse terminologique quant au bon usage des mots.

[58] L'auteur se basant sur les propos des étudiants interviewés entend par environnement d'études, le programme, la conception d'enseignement (évaluation, méthodes pédagogiques, supports techniques), le contexte humain (interactions interpersonnelles) et le statut du cours (obligatoire, optionnel).

Néanmoins, le « rapport au savoir » comparé au terme plus général du « rapport à l'apprendre » peut-être compris comme le rapport à un « savoir-objet » qui ne représente qu'une des figures de l'apprendre. Aussi, dans la mesure où la notion du rapport au savoir est plus souvent utilisée en sciences humaines et sociales dans son acception la plus large, avons-nous préféré utiliser ces deux termes de façon indifférenciée précisant encore une fois que la différence entre « rapport » et « relation » ne nous semble pas évidente.

Dans un contexte universitaire d'apprentissage de la recherche, considérant le langage écrit comme une production nécessaire à l'activité de recherche, au cours de laquelle l'individu construit son rapport au savoir et se construit comme sujet apprenant, le rôle de la formation initiale est de développer le rapport à l'écriture de recherche.

Partant du principe avancé par Freinet (1954) que « *c'est en écrivant qu'on apprend à écrire* », nous estimons que l'appropriation du langage écrit se manifeste par un changement de rapport que les apprenants entretiennent avec l'activité scripturale.

L'enjeu d'une formation à la recherche et par la recherche consiste notamment à produire du savoir au moyen de l'écriture d'un mémoire universitaire présentant les qualités proches de celles exigées pour un écrit de recherche.

Ainsi, pour comprendre les particularités d'un tel fonctionnement dans un contexte spécifique de recherche chez les étudiants de notre enquête, a-t-il été nécessaire de pénétrer plus avant dans leur rapport à l'écrit.

11.5. Rapport à l'écriture en tant qu'activité fortement liée à la recherche

Si l'exploration du vécu suppose le recueil de discours (par méthode d'entretien par exemple) pour mettre en lumière les pensées des acteurs, l'écriture, exercice complexe qui relève d'une expérience culturelle, modifie leur rapport au monde.

La mise en écriture des pratiques nécessite une mise en ordre des informations recueillies avant de les transformer en une trace à visée communicative ce qui est constitutif de savoirs plus explicites et d'analyses plus réflexives.

Des travaux attestent que « la pratique scientifique est fondamentalement une pratique de l'écriture »(Musset, 2011). Dans une analyse comparée de l'écriture universitaire entre la France et les États-Unis, C. Donahue & Frédéric (2008) décrivent le pendant anglo-saxon de la

didactique du français « la « *composition theory* ». Il s'agit d'une discipline universitaire et un champ de recherche dédiés aux questions de l'écrit dans le supérieur. L'initiation à l'écriture universitaire y est considérée non pas comme une remédiation (à ce qui aurait dû être fait antérieurement), mais plutôt une étape normale dans l'apprentissage des différents types d'écrit. Partant du principe que le discours scientifique d'une discipline est un discours d'expertise concernant les connaissances spécialisées qui se construisent au sein d'une discipline ainsi que les procédures de raisonnement qui y sont élaborées. Dès lors, l'étudiant doit apprendre une façon de négocier la situation au mieux, d'adapter ses connaissances aux cas spécifiques (p.47) et de comprendre les attentes et conventions en jeu. Alors qu'en France toujours selon la comparaison de l'auteur, les échecs constatés au niveau des études des deuxième et troisième cycles sont liés aux insuffisances dans la préparation des étudiants à rédiger un mémoire ou une thèse parce que l'écriture de recherche est bien souvent exigée trop tardivement dans le cursus.

Les difficultés de « posture », de « positionnement » ont même été évoquées (Rinck, 2011) à tel point que Reuter (2004) s'interroge sur les attentes quant aux écrits de recherche « en formation ». L'auteur définit l'écriture de recherche en formation (2004,p.10) comme l'ensemble des pratiques d'écriture se situant à l'intersection entre deux types d'activités : d'un côté quand l'enjeu principal de la formation se situe autour de l'acquisition des savoirs et savoir-faire afin d'obtenir un diplôme ou un grade suivant les normes établies par la discipline concernée, puis de l'autre, l'objectif à atteindre tourne autour de la production de connaissances dans des formes reconnues par la communauté scientifique régissant le domaine concerné. Reuter, soulignant la dimension heuristique et cognitive de l'écriture rappelle que non seulement elle fait partie intégrante de l'activité de recherche, l'écriture est incontournable pour objectiver la production des savoirs et indispensable pour organiser la recevabilité institutionnelle de la recherche.

En fin de compte, rapportent Donahue & François (2008, p.90) de nombreux travaux (Barre-de-Miniac 2000 ; Boch & Grossman, 2002 ; Delcambre 2002, 2009, 2010 ; Delcambre & Boch 2006 ; Jovenet 2002 ; Pollet & Boch 2002 ; Reuter 2004 ; Reuter et Daunay 2011 ; Rinck & Pouvreau, 2009) focalisés dans le champ de la didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur ont analysé les difficultés des écrits d'initiation à la recherche. Les uns (Pollet & Piette, 2002) évoquent la nécessité d'une acculturation à l'écriture universitaire quand d'autres (Delcambre et Boch, 2006) posent l'impériosité pour les étudiants en première année, de prendre des cours d'expression écrite pour être initiés aux relations entre la lecture et l'écrit au niveau universitaire. Le doigt est souvent mis sur un décalage sensible par rapport aux

écrits des experts. En effet, les étudiants inscrivent souvent leurs écrits dans une démarche de tâtonnement (Rinck & Pouvreau, 2009) et mise en scène des contraintes par rapport aux tâches qu'ils doivent réaliser. À trop vouloir correspondre à une posture d'apprenant qui utilise le savoir en tant qu'apprentissage, ils vont parfois jusqu'à dévaloriser leurs propres travaux en mettant davantage l'accent sur les difficultés de la démarche méthodologique à suivre voire les erreurs commises que l'apport proprement dit de leur étude.

Pour Rinck et Pouvreau (2009, p.158), l'ambition des écrits de recherche en formation n'est pas de former des chercheurs, mais d'engager les apprenants dans une démarche de recherche sur une thématique qui les intéresse tout en les aidant à construire leur professionnalité. Les auteurs conviennent que le travail d'écriture demandé doit favoriser la réflexivité c'est-à-dire le développement de la compétence à analyser les contextes afin d'être force de proposition dans les situations professionnelles complexes.

Enfin Crinon et Guigue (2006) dans une note de synthèse interrogent la recherche sur l'utilisation de l'écriture en formations professionnalisantes en termes de difficultés soulevées et son impact sur les apprenants. Les auteurs affirment qu'outre le fait que l'écriture est un facteur de développement de la pensée, l'engagement qu'elle suscite contribue à l'élaboration des compétences porteuses de normes et de valeurs. Il existe cependant, une diversité des formes d'écrits professionnalisants qui complique la distinction de genre entre un mémoire professionnel et un mémoire de recherche alors que les visées sont différentes. Cette ambiguïté rend la tâche encore plus délicate et ardue aux yeux des étudiants qui manifestent souvent le désir de montrer un des aspects pratiques de leur future profession. Enfin la note de synthèse souligne l'enjeu identitaire de l'écriture de mémoire dans la mesure où sa validation signe la reconnaissance de son auteur comme professionnel.

Les normes d'écriture d'un travail de recherche sont, d'une manière générale, implicites et l'intégration de ces normes ne va pas de soi pour tous les apprenants en formation universitaire. Il est admis que l'aisance avec l'écriture est un processus qui touche les rapports aux savoirs de l'individu et se construit très tôt au sein du milieu familial. Ce dernier influence la nature et les formes langagières de l'individu en développement. Barre-de-Miniac (2003) signale des relations entre les représentations que les parents ont des usages et fonctions de l'écrit et le rapport à l'écrit des élèves. Les travaux des chercheurs instigateurs, rapporte Bautier dans une note de synthèse (Bautier, 2001, p.146), sont consensuels pour affirmer que les représentations sociales de l'écrit s'élaborent à partir des pratiques culturelles collectives du

groupe d'appartenance. Ainsi, la conception qui suppose que les représentations de l'objet à apprendre ont un effet sur l'acte d'apprendre est-elle partagée par un grand nombre de spécialistes. Cette notion permet de comprendre comment dans des contextes d'apprentissage similaires, les différences d'origine peuvent contribuer à des différences de niveau des apprenants dans l'acquisition de connaissances en fonction de leurs interprétations (p. 138). Cette différenciation agit en fonction du sens et de la valeur accordés à l'activité envisagée : si la tâche à réaliser représente uniquement des normes à respecter en vue de satisfaire les attentes des correcteurs et d'aboutir à une validation d'examen ou bien s'il s'agit d'acquérir des connaissances avec des finalités propres qui permettent de se construire en tant que sujet en développement permanent.

D'un autre côté, les recherches s'accordent à ne plus considérer la langue en tant que système linguistique à maîtriser mais de se référer aux habitudes cognitives et communicationnelles et leurs représentations constituant ce qu'on appelle un « rapport au langage » (Bautier 2001, p. 150) pour appréhender les difficultés des apprenants lors de leur confrontation aux attentes et exigences institutionnelles. L'idée est de se dire qu'en parvenant à comprendre en quoi les exigences académiques constituent une source de difficultés pour certains, il serait peut-être possible de leur proposer des moyens pour y remédier. Le conditionnel employé ici se justifie par le fait que la communication écrite est une compétence langagière (Bautier 2001, p.152) qui permet de rentrer dans un lieu de pratiques sociales et cognitives différenciées. Il ne suffit pas d'avoir les codes d'écriture pour correspondre aux normes établies. Autrement dit, contrôler la technique de communication écrite est certes nécessaire, mais non suffisante car, il faut savoir quoi dire en maniant la pluralité des points de vue et en maitrisant l'analyse et la discussion appuyées sur des références et des connaissances mobilisées à juste titre.

Pourtant, malgré les difficultés récurrentes des étudiants à écrire un mémoire de fin d'études, en dehors d'éventuels guides ou manuels rédactionnels mis à leur disposition et des conseils prodigués par les encadrants, l'écriture dite de recherche n'est pas enseignée en tant que telle dans la plupart des formations de l'enseignement supérieur, ce qui pousse les étudiants à s'embarquer dans une dynamique d'autoformation plus ou moins réussie. Les étudiants les plus lésés de cette ambiguïté communicationnelle et de l'absence d'accompagnement pédagogique ciblé sur l'écriture, pourraient être ceux qui sont déjà en difficultés d'affiliation intellectuelle (Coulon, 97) dans leur cursus d'études.

Un mémoire universitaire est censé présenter les traits discursifs d'un écrit de recherche : un discours argumentatif à visée épistémique, dans lequel le sujet scripteur se positionne par rapport à d'autres travaux et s'affirme par le biais du travail langagier sur l'objet qu'il contribue à construire. L'enjeu est de taille puisqu'on attend des étudiants qu'ils analysent des données qui ont à voir avec leur expérience singulière pour entrer dans une démarche scientifique et s'affirmer comme sujets apprentis-chercheurs dans un discours qui doit mettre à distance leur propre subjectivité (Lafont-Terranova & Niwese, 2012,p.118).

Le recul et la réflexivité demandés aux étudiants sur leur propre expérience de recherche devraient leur permettre une acculturation au raisonnement scientifique favorisant l'évolution dans leur rapport au savoir. L'écriture est un des lieux où l'élève construit son rapport au savoir (Delcambre, Reuter, 2002). Des travaux cités auparavant et menés par notamment Bautier et Rochex (1998), font état de la dimension heuristique et cognitive de l'écriture en mettant l'accent sur l'importance de la position réflexive dans l'exercice scriptural. L'idée est de transformer son expérience personnelle en objet de réflexion.

C'est dans ce registre que l'observation des écrits d'étudiants peut engendrer l'émergence d'informations potentiellement inédites. Le premier effort de scientificité concerne l'inscription de l'apprenant dans une démarche réflexive qui accompagne son activité scripturale. Si les mots prononcés dans une production langagière ont une durée de vie éphémère, il n'en est pas ainsi pour l'écrit qui reste et se désolidarise de la personne pour occuper une place dans l'intemporalité. L'écrit plus exigeant dans l'attention portée aux éléments linguistiques peut transformer le rapport de l'individu à ses propres productions intellectuelles dans la mesure où il peut être soumis aux critiques et aux jugements d'une communauté de pratique.

Le rôle de la formation initiale étant également de développer le rapport à l'écriture de recherche de manière à permettre aux étudiants de pouvoir communiquer les résultats obtenus de leurs recherches, de se positionner en tant qu'auteur d'un travail original et d'exprimer des points de vue sur le sujet. Ce dernier niveau étant le plus complexe (Barre De Miniac, 2002), des échecs sont fréquemment constatés pour se rendre compte que l'appropriation de l'écrit en tant qu'outil de production de connaissance ne va pas de soi sachant que le rapport à l'écriture ne se développe pas seulement en relation avec les apprentissages scolaires. Il dépend d'une multitude de facteurs : psychologiques, sociaux et culturels (Barre De Miniac, 2000).

J. Bernardin (2011, p.27) associé à l'équipe d'ESCOL, explique clairement les ambigüités rencontrées par le scripteur qui devient son propre lecteur lors de multiples relectures, être tantôt soi-même pour faire preuve d'une implication constatable tout en devenant étranger à son propre texte veillant à instaurer la distance nécessaire à un jugement de recevabilité. Le chercheur qui a notamment beaucoup investi le champ du rapport au savoir et du rapport à l'écrit en particulier en zone d'éducation prioritaire rapporte en citant Oriol-Boyer « *… lecture et écriture sont deux moments d'une même activité. Si lire peut apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire, car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langagier est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire…* ». Dans cette analyse il y a un point qui mériterait peut-être d'être discuté. Considérer la lecture et l'écriture comme appartenant à une même activité, est de leur attribuer implicitement la même valeur. Si lire et écrire (à l'instar d'écouter et de parler) sont des moyens de communication et d'expression de pensées appartenant au « langage », l'écriture d'après N. Catach (1988), est l'opération la plus difficile et la plus complète en ce qu'elle mobilise toutes les connaissances et les possibilités langagières du cerveau et du corps. L'historienne et linguiste affirme qu'il n'est pas nécessaire de savoir écrire pour savoir lire, mais qu'il faut savoir bien écrire pour savoir bien lire ou du moins lire autrement. Ainsi l'écriture est bien la porte de la lecture et pas l'inverse. Pour la société comme pour chacun des individus, ajoute Bernardin (p.34), l'écriture permet un autre rapport au temps et à l'espace. Outil privilégié de la réflexivité, écrire permet de faire fructifier la pensée.

En effet, nous postulons que la lecture et l'écriture peuvent être comparées dans leur degré de difficulté à l'apprentissage d'une langue étrangère. La compréhension orale et même écrite d'une langue précède bien souvent la maîtrise de sa pratique langagière courante et pourtant à partir du moment où le sujet assimile le sens des mots qu'il entend, pourquoi n'est-il pas en mesure de s'exprimer aussi facilement qu'il comprend ? En réalité, il s'agit bien de deux activités mentales distinctes qui ne mobilisent pas les mêmes zones du cerveau dans les deux situations citées. Le même processus semble s'appliquer à la lecture et l'écriture. En effet, la lecture ne demande pas exactement le même effort à l'acteur que l'écriture. Il ne suffit pas de bien saisir le sens des propos lors de la lecture pour se sentir parfaitement à l'aise lors de l'écriture. Ceci explique en partie l'attirance des jeunes apprenants davantage pour la lecture que pour l'écriture. La lecture d'un travail de recherche (réalisé par autrui) demande certes de la part du lecteur une concentration minutieuse, un esprit critique et une capacité d'analyse. L'écriture d'un travail de recherche en revanche va bien au-delà de ces exigences. Le processus

de construction d'une pensée écrite engage l'auteur à se révéler aux autres après avoir dépassé soi-même (puisque l'écrit favorise la genèse de la pensée, ses modifications, son accomplissement et devient à son tour source de pensée) (Bourgain 1988 cité par Bernardin, 2011, p.27). Il s'agit véritablement d'un processus dynamique de production que Delamotte-Legrand (2000,p.25-26) n'a pas hésité à comparer avec le « passage à l'acte » caractérisant une conduite impulsive en psychiatrie pour souligner non pas une conduite pathologique, mais l'intention à la réalisation.

Ainsi, à la lumière de ces propos, il est autorisé de penser que pour savoir « bien lire » les écrits de recherche dans un domaine professionnel spécialisé, l'expérience scripturale individuelle de l'apprenant dans ce domaine s'avère indispensable. La technique et les normes canoniques d'écriture de recherche étant une chose, savoir quoi écrire en mobilisant ses connaissances, en exploitant ses références et en affichant ses valeurs, en est une autre.

CHAPITRE 12. PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

12.1. Contexte problématique

L'appropriation de savoirs se manifeste toujours par un changement de rapport que les apprenants entretiennent avec les savoirs (Giordan, 1998, p.90-91). En effet, l'acte d'apprendre demande une prise de conscience de la part de l'apprenant de l'importance et de l'usage du savoir en question. Or, la façon de penser de l'individu et sa manière de comprendre le monde forgent les conceptions de l'individu interférant sur l'apprendre.

Les manières d'apprendre ont fait l'objet de nombreuses recherches que nous avons abordées par ailleurs. Une des spécificités de la recherche en sciences humaines consiste en un travail de contextualisation et d'interprétation prenant en compte les significations que les sujets donnent eux-mêmes de leurs pratiques en vue d'une construction sociale de la réalité. Les chercheurs soutiennent que face aux phénomènes humains tels que l'apprentissage, la présence de l'action est inévitable et il ne peut être envisageable de traiter l'action sans faire intervenir explicitement le sens (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Autrement dit, un phénomène tel que l'apprentissage ne peut être compris sans prendre en compte le sens de l'acte. L'apprenant réalisant un travail de recherche doit nécessairement aborder le monde social par une activité d'interprétation, par le sens qu'il attribue aux objets tout en prenant en compte les significations données par les acteurs eux-mêmes de leurs activités. Il s'agit de valoriser « *la dimension pratique et subjective* » pour saisir *« l'intentionnalité des acteurs et la complexité de la réalité sociale » (p.21).*

12.1.1 Développer une culture de recherche

Dans le cadre de ce travail, nous avons souhaité aller plus loin dans la notion d'apprentissage pour étudier la nature de l'apprentissage de la recherche comme une forme de l'acte d'apprendre.

À l'université, les étudiants apprennent à faire les premiers pas dans l'apprentissage de la recherche, cela fait partie de la démarche universitaire et du processus de validation du

deuxième cycle dans l'enseignement supérieur. Aussi, l'étudiant n'a pas toujours conscience de la nature spécifique de cet apprentissage par rapport au lycée.

Dans la mesure où tout apprentissage correspond à une modification de la structure de la pensée du sujet (Piaget, 1975) en quoi l'apprentissage d'une activité de recherche peut être différent des autres apprentissages ? Qu'est-ce qui doit être appris quand on apprend à faire de la recherche ? Quelle place est attribuée à cet apprentissage quand il s'agit des étudiants appartenant à des filières médicales ?

Le rapport à l'apprentissage de la recherche et les différences de pratiques constatées en lien avec les filières d'études sont des domaines très peu exploités. Par ailleurs, la littérature consacrée à l'apprentissage des étudiants sages-femmes en particulier n'est pas foisonnante. L'enquête nationale sur les conditions de vie des étudiants en 2010 semble avoir intégré ces étudiants parmi ceux des professions de santé sans une distinction visible de la filière maïeutique. La raison principale tiendrait sans doute de la nature même des structures de formation qui n'est pas encore vraiment universitaire.

Dans les chapitres précédents, nous avons tenté d'expliquer l'évolution historique et sociétale de la formation initiale des sages-femmes. Nous avons également discuté de l'intérêt d'adapter l'appareil de formation notamment en lien avec la valorisation de la place de la recherche dans les programmes d'études et la nécessité de développer et valoriser la recherche en maïeutique dont l'enjeu majeur est de répondre aux besoins de santé de la société.

Rappelons que le changement significatif qui a opéré sur le déroulement de la formation en maïeutique date de 2002 avec le durcissement du mode de recrutement dans les écoles de sages-femmes. En effet, le statut d'« étudiant » a été attribué aux « élèves » quand ils ont rejoint le banc de la faculté pour effecteur la première année du premier cycle des études aux côtés des autres formations médicales et sont entrés, à l'issue du concours, dans un numérus clausus défini par arrêté ministériel. Paradoxalement, ces étudiants novices se sont vus face à une dure épreuve d'accomplir une affiliation universitaire (Coulon, 1997) en ayant repris la casquette d'« élève » dès leur intégration en deuxième année d'études dans les écoles de sages-femmes attachées à une structure hospitalière. C'est en effet la nature exclusivement « hospitalière » de ce lien qui génère l'invisibilité universitaire de la formation alors que le programme des études est supervisé par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et celui des affaires sociales et de la santé.

Récemment, l'harmonisation européenne a rétabli ce paradoxe en imposant des maquettes universitaires pour les cinq années d'études de maïeutique réparties sur deux cycles,

en conformité au schéma LMD[59]. Par ailleurs, les nouveaux textes ont conféré au diplôme de sage-femme le grade de Master apportant une attention particulière au mémoire de fin d'études en tant que finalisation d'une démarche de recherche.

D'un autre côté, selon les auteurs d'une étude menée sur les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'acquisition des compétences de recherche (Demeester & Ducrot-Sanchez, 2007), en l'absence de corps d'enseignant-chercheurs et de temps professionnel dédié à des activités de recherche, il est difficile d'établir le profil de la sage-femme chercheur en maïeutique qui puisse permettre aux étudiants de s'identifier à un modèle à suivre.

En dehors de quelques rarissimes écoles de sages-femmes adossées à des structures de recherche telles que les unités de l'INSERM ou des laboratoires de recherche intéressés par des problématiques de femmes enceintes qui permettent une véritable collaboration avec des enseignants chercheurs investis dans les travaux des étudiants en apportant leur expertise notamment sur le plan de la méthodologie de recherche, la majorité restante se contente des ressources locales parfois très limitées.

En l'absence d'un environnement propice à l'émergence des questions de recherche permettant une avancée dans le domaine de la physiologie et de la maïeutique, la dimension professionnelle occupe un espace important de sorte que la recherche menée par les étudiants poursuit majoritairement des buts d'amélioration des pratiques disciplinaires larguant au second plan la production de nouvelles connaissances. L'étude citée ci-dessus (Demeester & Ducrot-Sanchez, 2007) visant à dresser un état des lieux sur le rôle des écoles de sages-femmes dans l'apprentissage des compétences spécifiques à la recherche, laisse apparaître que la formation proposée reste insuffisante et les retombées des travaux sur la communauté professionnelle globalement peu significatives. Les auteurs (p.40) font état d'une absence de culture de recherche développée par les praticiens sages-femmes dans un domaine de compétences qui leur seraient propres en orientant régulièrement les étudiants sages-femmes vers des questions de recherche qui pourraient aussi bien être traitées par des étudiants en médecine.

En prenant en compte la pluralité des aspects en jeu, nous pouvons considérer que nous sommes en phase de tendre d'un modèle pédagogique basé sur la professionnalisation vers un modèle nouveau qui tente de valoriser la recherche dans une formation universitaire professionnalisante. Par ailleurs, rappelons que cette évolution suffisamment marquante au

[59] Les étudiants sages-femmes ont obtenu un semblant de continuité statutaire pendant leur cursus, car en réalité ils ne bénéficient toujours pas de statut d'étudiant hospitalier, ce qui les empêche d'accéder aux services du CROUS, aux bourses, aux indemnités de stage pour le déplacement et le logement.

point d'autoriser le terme de « tournant pédagogique » n'est point sans lien avec l'évolution de la professionnalisation elle-même qui tend à inclure désormais la recherche. Il existe cependant un écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé sur le terrain. Perrenoud (*In* Houssaye, 2005) évoque à ce propos la différence entre le curriculum formel et le curriculum réel en éducation.

Il nous semble utile de rappeler ici qu'indépendamment de l'évolution du modèle pédagogique, depuis toujours, le code de déontologie de la sage-femme lui oppose de dispenser les soins et d'adapter la prise en charge du patient en fonction des données actualisées de la science[60]. Cette actualisation professionnelle qui constitue donc un devoir déontologique est aujourd'hui réglementée par le biais du Développement Professionnel Continu (DPC) et contrôlée par l'instance ordinale des sages-femmes.

Au moyen d'une formation par la recherche, il semble donc logique d'inciter les futurs professionnels à développer des compétences transposables dans les pratiques professionnelles en s'appropriant les comptes rendus de recherche, d'acquérir le langage de recherche ou du moins de pouvoir le déchiffrer.

Développer la culture de recherche c'est s'initier aux langages scientifiques et à ses valeurs. C'est se construire un avis, une conviction et réfléchir sur ses actes de façon à s'inscrire dans l'agir éclairé. Pour reprendre les termes de Charlot, si l'on considère la recherche comme une forme d'apprentissage, le rapport à la recherche comme le rapport au savoir est un rapport au monde scientifique (ses normes et valeurs), à soi-même en tant qu'apprenti-chercheur et sujet confronté à la nécessité de réaliser un travail de recherche et aux autres (les enseignants, les professionnels, les juges). Développer une culture de recherche c'est ouvrir une fenêtre dans l'espace et dans le temps, offrir l'accès à d'autres vérités (Guyon, 2013).

Ainsi, il existe un programme prescrit qui plante le décor de la scène pédagogique en imposant de faire de la recherche aux étudiants sages-femmes. C'est l'applicabilité pratique et pertinente de cette prescription qui semble poser des difficultés. Car faire de la recherche (ou acquérir la culture de recherche) est une forme de conscience, c'est un type de rapport au savoir, qui implique une transformation du rapport à soi et au monde qui peine à surgir chez l'individu pris en grande partie par la forme de conscience professionnelle refoulant la recherche à un degré moindre. Le chercheur est celui qui considère la recherche comme l'accès au savoir pour le savoir et donne une valeur en soi à la science et relève d'une forme de conscience. Développer

[60] Article R4127-304 du code de déontologie de la sage-femme

une culture de recherche serait alors synonyme d'une progression intellectuelle de l'individu qui tend vers une prise de conscience de la valeur en soi du savoir, dissociée d'une quelconque utilité.

Il est illusoire selon nous de penser qu'il est automatiquement possible de mener de front deux types d'apprentissage : être apprenti sage-femme ou apprenti-médecin tout en étant aussi apprenti-chercheur. L'apprenti-chercheur en réalité est le thésard qui se prépare au métier de chercheur, même si les bases de cette préparation ont débuté en master (Gérard, 2009). En menant un parcours de doctorat sur plusieurs années, le doctorant se forme au fur et à mesure de l'avancement de sa thèse et acquiert les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction. Alors que l'apprenti sage-femme à travers le cursus proposé se forme principalement à l'exercice de la profession de sage-femme. Les enseignements théoriques et pratiques de l'apprenti-médecin le préparent avant tout à devenir un praticien. Ceux qui se prédestinent à une carrière universitaire ou de chercheur mènent en parallèle de leurs études médicales un parcours de recherche qui les conduit jusqu'à l'obtention d'un doctorat universitaire, passage obligé pour accéder au statut de chercheur. Cela explique que malgré les efforts déployés par les structures de formation afin de mettre en place des programmes pédagogiques favorisant l'expansion des activités de recherche et le développement d'une culture de recherche chez les étudiants, l'activité de recherche telle qu'elle est menée en fin de cursus professionnalisant reste une « initiation » à la recherche ayant ses limites et ne peut prétendre à préparer au métier du chercheur. Celui qui fait une expérience de recherche est un apprenti-chercheur ponctuel voire un chercheur potentiel alors que le « chercheur » lui est un professionnel de la recherche.

Dans ce sens et afin de distinguer la recherche universitaire faite au niveau du doctorat et le travail requis au niveau master 2, nous avons décidé d'employer le terme d'étudiant-réflexif au lieu d'étudiant-chercheur pour éviter toute confusion avec la recherche menée par les doctorants.

Ainsi, l'étudiant-réflexif se situe selon nous dans une dynamique d'évolution de son rapport au savoir expérimentant un véritable « passage » de la posture de l'étudiant à celle de l'étudiant-réflexif. Ce passage implique un rapport à soi-apprenant en tant que l'individu dépend toujours des autres et des institutions qui organisent le savoir. Il faut apprendre à concevoir sa place en fonction des autres, aussi pour éviter de rester soumis à la domination enseignante comme représentante de l'institution et du savoir, car c'est bien la posture qui est

émancipatrice, pas le savoir lui-même (Laterrasse, 2002). Ces deux postures renvoient aux deux types d'apprentissages (épistémique et utilitaire) développés par Piaget.

En effet, la posture de l'étudiant est une posture où le rapport au savoir et les perspectives d'apprentissage sont de type utilitaire de sorte que l'individu cherche à acquérir du savoir utile en lien avec sa pratique professionnelle et par nécessité pour valider son cours et satisfaire aux exigences académiques. La recherche et la formation à la recherche tiennent alors une place marginale dans sa conception.

En revanche, la posture de l'étudiant-réflexif (en amont du praticien réflexif en devenir) s'inscrit dans une approche épistémique où le savoir se place au centre de l'intention de l'apprenant. Il sait réfléchir et construire un avis personnel, une conviction (Ghérissi, 2014). Par ailleurs, il affiche un goût prononcé pour la lecture et l'écriture et développe un esprit critique et une attitude plus analytique dans son exercice professionnel propice à ce que nous appelons « l'agir éclairé ». Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011) évoquant la formation des futurs enseignants, « l'enseignant-chercheur est d'abord un être en recherche, soucieux d'améliorer sa pratique. Il est également à l'affût de résultats de recherches qui l'informent et l'incitent à réviser, à nuancer et à ajuster ses pratiques selon la compréhension qu'il en tire et la pertinence qu'il y voit ». Plus loin, les auteurs (p.6) expliquent que le processus de recherche exige d'être systématique en étant attentif et observateur aux circonstances qui entourent un problème à résoudre. L'enseignant en formation doit être éveillé aux évènements problématiques pour lesquels, s'il ne trouve pas de réponses dans son répertoire d'expérience, il doit saisir la recherche comme un outil de résolution de problème et une opportunité de stimulation et de la curiosité d'élargir ses connaissances afin de mettre en place une stratégie de formation continue.

L'étudiant-réflexif motivé à découvrir les moyens d'améliorer sa compréhension du monde qui l'entoure est spontanément attiré et intéressé par les travaux de recherche qui le concernent tout en sachant lire et décoder les résultats qui s'y reportent. Le développement de sa culture de recherche lui permet de mobiliser son esprit critique et de pouvoir apprécier la rigueur, la cohérence et l'intérêt de telle ou telle étude dans sa démarche d'initiation à la recherche.

En définitive, à la lumière du cadre théorique évoqué nous définissons la culture de recherche comme l'aptitude à adopter une posture de nature épistémique. Il s'agit pour

l'apprenant d'une démarche intentionnelle et volontariste d'appropriation de la posture qui consiste à :

- Placer le savoir au centre de son intention en éprouvant du plaisir à apprendre ;
- Développer un esprit critique, une curiosité intellectuelle, un raisonnement méthodologique, une capacité d'analyse et une remise en question permanente sur le plan théorique et pratique ;
- Examiner la pertinence des informations d'une manière individualisée et appropriée en utilisant des méthodes objectives, logiques et rationnelles ;
- Manifester un goût prononcé sinon pour l'écriture au moins pour la lecture à travers une compétence avérée de recherche documentaire ;
- Rechercher à se familiariser avec les normes et valeurs scientifiques, adopter une dynamique de communication et de publication ;
- Intégrer la logique de recherche dans sa pratique quotidienne au moyen d'une consommation régulière de références bibliographiques, par la mise à jour des connaissances et grâce à l'appropriation des données et résultats de la recherche ;
- Développer sa pensée personnelle en mobilisant ses connaissances d'une manière critique, porter un intérêt pour la pensée collective en cherchant à innover et à créer.

Cet inventaire sans avoir la prétention d'être exhaustif souligne le fait que les étudiants peuvent développer une culture de recherche de manière très hétérogène : certains se situent à un point plus avancé sur l'échelle qualitative tandis que d'autres cultive une posture peu approfondie.

12.1.2 Promouvoir les finalités de la recherche dans la formation

Les formations à et par la recherche, administrées actuellement dans les filières médicales de médecine et de maïeutique, ne peuvent prétendre à former des futurs chercheurs.

L'expérience personnelle que vit chaque étudiant, individuellement, grâce à son mémoire de recherche présente des objectifs multiples. Il est vrai que la formation à la recherche participe à la formation des « futurs artisans des théories de demain » (Karsenti et Savoie-Zajc 2011, p.8). Cependant, l'objectif majeur de cet apprentissage est davantage tourné vers

l'acquisition d'une démarche réflexive, à travers un écrit structurant qui offre à l'apprenant un espace de réflexion, lui permettant une distanciation critique vis-à-vis de ses pratiques.

Dans un contexte différent, Clanet (2009), en évoquant la formation par la recherche des enseignants, explique que la fonction de la recherche peut être variable en fonction du dispositif de formation, elle peut primer sur la formation ou inversement. En effet, quand la fonction principale de la recherche est la production de savoir nouveau pour la communauté, la priorité est donnée à l'aspect productif du travail et non à son aspect formateur. Inversement, quand la formation est prioritaire sur le savoir produit, la finalité évaluée consiste en l'acquisition chez l'apprenant de capacités nouvelles. Selon l'auteur, bien souvent dans les formations professionnalisantes c'est la deuxième option qui domine puisque la recherche ne constitue pas la visée principale.

La démarche de recherche par la mise en œuvre d'une méthodologie articulée autour d'une problématique entraîne une remise en question du savoir antérieur et permet à l'apprenant de porter une réflexion sur ses conceptions et représentations. C'est un processus de construction et d'installation de la professionnalité qui permet au jeune professionnel de distinguer, par une contextualisation, le singulier du générique.

Nous postulons que la culture de recherche selon son degré de référence à un modèle disciplinaire influence le rapport au savoir de l'individu de la même façon que celui-ci prédispose au développement de cette culture. Autrement dit l'action de l'un sur l'autre est inéluctable. L'étudiant consomme du savoir pour en produire, mais surtout pour se transformer personnellement et se développer professionnellement. Il s'agit d'atteindre la plus haute position décrite dans la recherche suédoise (Marton & Säljö, 1976) ; (Marton & Svensson, 1979) sur la conception d'apprentissage qui induit chez l'apprenant un changement de sa vision du monde et de sa propre position dans le monde. Ce processus lui permet de construire un rapport distancié à l'action nourri d'analyses plurielles et de réflexions critiques. La théorie vient expliquer la pratique du futur praticien-réflexif dans un contexte donné lui permettant de formuler des hypothèses et de prospecter des pistes d'amélioration.

Par ailleurs, une formation par la recherche comprend généralement l'écriture, partie intégrante de l'activité de recherche, dans le sens où le langage écrit et spécifiquement le style d'écriture est capable de formuler des idées et de conceptualiser une situation de référence à travers une interprétation personnelle et les communiquer à d'autres. C'est bien cette fonctionnalité-là qui nous intéresse et plus précisément à travers le langage écrit.

À propos de la production écrite en tant que composante centrale des formations de master, F.Rinck (2011) considère l'écriture du mémoire comme emblématique de la formation à la recherche et par la recherche. Selon l'auteur, cet exercice doit permettre de s'approprier des savoirs disciplinaires et de développer une posture réflexive dans la pratique professionnelle. L'auteure déclare dans son article discutant des enjeux du mémoire que « les étudiants en parcours professionnalisant devraient être capables de relier la théorie et la pratique, d'analyser les pratiques à l'aide de la théorie et de mettre à profit les théories pour faire évoluer les pratiques ». Le maître de conférence en sciences du langage argumente qu'il ne peut être demandé aux étudiants de ce niveau d'adopter une posture de chercheur dans leurs écrits au risque de se tromper d'enjeux et de vouloir former non pas des praticiens réflexifs, mais des praticiens-chercheurs en s'appuyant indûment sur les normes d'une posture d'auteur-chercheur caractéristique des écrits de recherche experts.

Notons que l'initiation à l'écriture de recherche s'appuie dans l'enseignement supérieur sur l'écriture d'un mémoire et sur l'écriture d'article où les étudiants font état de leurs propres expériences de recherche menées en lien avec leur discipline.

Le mémoire conserve la traçabilité d'un processus de réflexion sur une pratique ou autour d'une situation professionnelle. On lui donne également une fonction heuristique (Clanet, 2009, p.25) en tant qu'il favorise l'intégration de savoirs notamment, les savoirs critiques de la recherche et permet l'émergence d'une culture professionnelle réfléchie. Il s'agit de toute évidence d'une tâche complexe qui a vocation à transformer les informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative (Musset, 2011).

Il serait donc envisageable à travers les productions écrites des étudiants, d'étudier comment les savoirs sont organisés à l'écrit et par ailleurs quelles sont les connaissances construites à travers cette expérience de recherche.

Pour certains auteurs, l'enjeu d'un travail écrit en formation initiale consiste à « expérimenter le fait que celui-ci représente tout à la fois une occasion d'objectivation, de clarification et d'enrichissement de la pensée, de mémoire, voire de constitution de patrimoine et enfin de construction d'une identité professionnelle » (Brossais & Terrisse, 2007). Par rapport à ce dernier point évoqué par les auteurs, nous pensons qu'il s'agit surtout de la construction d'identité nouvelle pour les jeunes générations dans la mesure où les professionnels en exercice conservent majoritairement un modèle de pratique basé sur des

savoirs établis et difficilement remis en question. La recherche permet alors aux futurs professionnels de changer de conception, de prendre en compte la différence et la diversité en modélisant une forme de va-et-vient entre théorie et pratique facilitant la remise en question des processus et des pratiques.

L'effet direct de cette formation à la recherche, pour les étudiants en filières médicales, serait donc un accroissement de connaissances, d'aptitude et de capacité de prise de décisions adossé aux résultats de la recherche. Il est possible alors d'espérer une progression intellectuelle de l'individu qui tend vers une prise de conscience de la valeur en soi du savoir.

Les savoirs actualisés permettent au praticien d'agir selon le contexte aidé par son esprit critique et sa réflexivité. C'est cela que nous appelons « l'agir éclairé » du praticien qui ne s'arrête bien entendu pas aux portes de la formation initiale évoluant sans cesse dans le cadre règlementaire du « développement professionnel continu » (DPC), cette obligation déontologique qui s'impose à tout praticien exerçant une profession médicale. À ce sujet, une distinction est faite entre « faire » et « agir » (Bouissou & Aroq, 2005, p.18) : *l'« agir » se distingue fondamentalement du « faire », au niveau de la responsabilité individuelle, du sens accordé à la situation, des raisons d'agir. Le « faire », autrement dit l'action instrumentale, enferme la personne dans « une suite d'objectifs juxtaposés sans que ceux-ci soient intégrés au sein d'une praxis susceptible de leur donner sens » ; au contraire « l'agir » suppose une distance et une prise de conscience des motifs, des mobiles qui guident les* choix (Bouissou & Aroq, 2005, p.15). La pratique et la réflexion sur la pratique peuvent prodiguer des occasions de développement professionnel en réinvestissant le savoir produit par la recherche dans l'activité pratique concrète.

Au-delà des compétences requises en vue d'une certification, peut-on espérer l'appropriation par le futur professionnel d'une culture scientifique proactive lui permettant de devenir un praticien réflexif ? L'initiation à la recherche amorcerait-elle chez le futur professionnel la mise en mouvement d'une potentialité, l'évolution de son rapport à la recherche et par conséquent le développement de son esprit au sens épistémologique du terme ? La réflexivité qui comprend aussi l'adoption d'une attitude critique par rapport à la pratique professionnelle est-elle rendue possible par la survenue chez l'apprenant du changement dans son rapport à l'apprendre ?

Développer une culture de recherche en formation médicale initiale est à notre sens acquérir une nouvelle façon de penser que l'on pourrait nommer un « *savoir penser* » qui se

nourrit d'un sens critique développé tant vis-à-vis de la théorie que vis à vis de la pratique notamment, une recherche perpétuelle de sens pour comprendre le monde, être capable de construire un point de vue, son propre point de vue.

Une formation à la recherche n'a pas pour seul objectif d'apprendre des techniques et outils ou de valider un travail mené à terme en suivant une méthodologie. Ce qui nous intéresse en particulier c'est l'entrée des étudiants dans le processus de recherche bien plus que le résultat final de leurs travaux de recherche. L'objectif implicite, mais finalement fondamental de tout travail de recherche en guise d'initiation qui vient accomplir une formation médicale serait de favoriser l'acquisition d'une conscience de recherche gage d'une certaine professionnalité. Rappelons que la particularité des professions médicales est leur forte dépendance à l'avancée de la science en raison des changements parfois très rapides des savoirs théoriques et pratiques dans différents domaines. Ceci requiert de la part du professionnel de remplir son devoir déontologique de maintenir ses connaissances à jour.

L'utilisation judicieuse pertinente et à bon escient des connaissances produites par d'autres sont en soi une compétence qui prépare à une approche orientée vers la recherche du sens. Ceux qui atteignent cette approche épistémique sont ceux pour qui le savoir est recherché pour lui-même, quand l'apprentissage devient une fin en soi.

Bourdieu & Passeron (1964) dans « *les héritiers* » défendaient l'idée d'une potentialité mise au jour par l'école à travers le savoir : « *étudier ce n'est pas produire, mais se produire comme capable de produire* » admettant que dans la majorité des cas il faut accepter qu'il s'agisse de se créer comme utilisateur d'une culture créée par d'autres (p.84).

12.1.3 Lever les obstacles épistémologiques

En pratique, les étudiants de filières médicales majoritairement préoccupés par les enjeux de leurs futures pratiques professionnelles ne privilégieraient pas l'activité de recherche, car, la combinaison recherche et professionnalisation peut leur sembler lourde et compliquée, voire inaccessible. L'utilité pratique de l'apprentissage semble constituer l'objectif majeur de la plupart des étudiants de notre enquête, absorbés par une formation médicale spécialisante qui leur demande un investissement intellectuel important, en particulier en médecine. Dans ces conditions quelle pourrait être alors la conception des apprenants de la recherche ? Certains pourraient même considérer qu'il s'agit d'un domaine éloigné du leur, ne s'autorisant pas à se l'approprier en tant que tel.

Précisément, concernant les étudiants sages-femmes, nous pourrions penser que l'histoire de la profession et la formation traditionnelle pèsent sur la conception qu'ils peuvent avoir de la recherche de sorte que l'expérience et le vécu de leur professionnalisation ne favoriseraient pas le rapprochement avec la recherche. La culture historique de la maïeutique au cours du siècle passé entretient cette distance cognitive et c'est simplement dans une histoire récente que se construit la mémoire collective[61] (Vidal-Beneyto, 2003,p.17-28), bien que dans un passé plus lointain (qui ne semble pas intéresser les jeunes générations) la contribution des sages-femmes au progrès de la science fut remarquée.

Une logique universitaire orientée vers la recherche et les études des cycles supérieurs est désormais valorisée visant à construire un savoir disciplinaire en vue d'une reconnaissance par la communauté scientifique. Cependant, la situation actuelle de la sage-femme française est difficile en raison des filières universitaires très restreintes. Comme dit précédemment, l'activité de recherche repose surtout sur les travaux de mémoires des étudiants. Certains d'entre eux sont sélectionnés à l'occasion des Grands-Prix et finissent par obtenir des débouchés de publication, mais bon nombre d'autres étudiants auront produit des travaux qui, faute de dissémination des résultats, restent méconnus par la communauté de pratique.

Toujours est-il qu'à défaut de tout adossement aux structures adéquates telles que les laboratoires de recherche et en l'absence de corps d'enseignants chercheurs en maïeutique, principaux promoteurs de la culture de recherche, cela n'aurait rien de surprenant de constater que les étudiants en maïeutique ne montrent pas d'appétence à développer une culture de recherche et ne perçoivent pas leur environnement d'étude comme propice à un accompagnement pertinent et encourageant en termes de démarche de recherche.

À priori, nous pourrions penser que cette réflexion ne s'applique pas aux étudiants en médecine dans la mesure où ils bénéficient d'un enseignement spécifique administré par des enseignants-chercheurs, porté notamment sur la lecture critique d'article et que la tradition de recherche soit bien ancrée dans cette filière. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées aussi à ces étudiants pour étudier leur rapport à l'apprentissage de recherche et savoir si en fin d'études ils se considéraient comme détenteurs d'une culture de recherche au sens de l'étudiant réflexif à l'esprit critique portant un regard distancié sur ses pratiques professionnelles en y intégrant la logique de recherche. Nous avons cherché à comprendre l'impact de

[61] La mémoire collective d'une communauté, d'une période de son histoire, ou d'un évènement concret consiste dans l'ensemble des représentations majoritairement partagées par ceux qui créent cette histoire : des individus et des groupes. Ces représentations s'organisent autour d'un axe principal qui leur confère un sens leur permettant de fonctionner comme fondement de la communauté concernée.

l'environnement pédagogique sur l'évolution du rapport à l'apprendre de ces étudiants et de leur conception de la recherche.

Il nous a semblé important d'appréhender, à partir de recueils de données, le rôle joué par les dispositifs de formation sur l'apprentissage de la recherche et l'appropriation par les étudiants des savoirs. Si seul l'apprenant peut apprendre, les situations pédagogiques mises à sa disposition dans un environnement propice peuvent favoriser son apprentissage et susciter la réflexivité qui matérialise un saut qualitatif dans la posture de l'étudiant par rapport à une simple restitution des savoirs.

Globalement, les filières médicales conservent un ancrage très fort dans le soin et la pratique clinique et la préférence très marquée des étudiants pour l'exercice professionnel peut créer un obstacle dans la mise en place d'une posture épistémique dans la mesure où leurs attentes en matière de professionnalisation sont bien plus fortes que les enjeux de la recherche tels qu'ils leur sont présentés. Comment la formation initiale peut-elle interférer sur la conception de la recherche de l'étudiant ? Le travail de mémoire peut-il suffire pour atteindre le saut qualitatif recherché dans la relation à l'apprendre et de permettre à l'individu en chemin vers la professionnalité de développer une culture de recherche pérenne ?

12.1.4 Changer de conception

Apprendre la recherche représente une dimension hautement qualitative de l'acte d'apprendre. Cela comprend une partie objective constituée de l'aspect contingent du travail de recherche tel que l'apprentissage des techniques et méthodes pour atteindre un but matériel se concrétisant par la production d'un travail écrit. Il est logique d'admettre que la partie objective peut être matériellement et aisément atteinte par l'apport de l'enseignement théorique, l'entrainement et la mise en situation pratique de l'apprenant qui s'en donne les moyens.

Il y a par ailleurs une partie plus subjective en lien avec la prise de conscience et qui se résume par un rapport au savoir qui va au-delà de l'utilité immédiate du savoir. Autrement dit le sens donné par l'individu à son apprentissage de recherche émane d'une forme de conscience évoluée dont la visée principale est la réalisation de soi.

Cette subjectivité peut varier en fonction de la valeur attribuée par l'individu à son activité. Il est possible de faire de la recherche parce qu'il faut bien passer par cette étape de validation sans que l'activité en soi ne représente de sens particulier ou alors faire de la recherche pour accéder à un savoir en tant qu'une aventure intellectuelle et une fin en soi.

Cette dimension subjective de la recherche comparée à la dimension professionnalisante peut créer une tension dans le développement de cette forme évoluée de conscience. Il est important que le dispositif de formation soit attentif à cette dimension subjective, car l'utilité du savoir professionnalisant risque de prendre le dessus et d'assigner au second plan l'activité de recherche qui relève elle, d'une forme de pensée plus évoluée.

En effet, les étudiants en formations médicales sont bien conscients de l'intérêt des savoirs disciplinaires dans les pratiques professionnelles. Le praticien médecin ou sage-femme pour qui la perspective pratique est d'emblée désignée n'appréhende pas le savoir détaché de tout lien immédiat avec son utilité.

Dans la mesure où en médecine comme en maïeutique les objets de recherche sont généralement en lien étroit avec la pratique de terrain et la professionnalisation, l'étudiant s'identifie très vite au futur métier qu'il sera amené à exercer. Les travaux de Becker et al (1961) sur les étudiants en médecine de Kansas aux États-Unis confirment une forte identification de ces étudiants au modèle professionnel en vigueur qui dirige la forme de conscience de l'apprenant vers l'utilité et l'application pratique du savoir plutôt que la recherche pour la recherche et le savoir pur.

Ainsi, peut surgir chez l'apprenant engagé dans une formation professionnalisante une sorte de tension entre cette conscience pour la recherche du chercheur affirmant un rapport désintéressé au savoir et la conscience professionnelle du praticien préoccupé par l'application pratique de la science.

Mais quelles peuvent être les conditions pour atteindre un apprentissage de qualité et avoir cette forme de conscience qui fait que le savoir est valorisé en soi ?

Le saut qualitatif attendu, notamment en fin de deuxième cycle universitaire, nécessite l'appréhension de plusieurs phases caractérisant l'évolution de l'acte d'apprendre. Au fur et à mesure d'une progression dans les études universitaires, la relation à l'apprendre et au savoir selon Paivandi (2015) tend à devenir un enjeu important. L'auteur affirme que l'accumulation quantitative du savoir par la mémorisation constitue le premier niveau de l'apprentissage nommé la « phase passive » et que pour atteindre les niveaux supérieurs, l'apprenant doit nécessairement « *mobiliser d'une manière critique et créative ses savoirs et leur mise en application* ».

Si la première phase mobilise une démarche scolaire, la « phase active » qui vient ensuite est caractérisée par le développement de la compréhension suivie d'une mise en lien du contenu de l'apprentissage avec ce qui fait sens à l'individu et vient s'ajouter à ses acquis antérieurs. Cette étape permet également la mise en application pratique des connaissances mobilisées chez l'apprenant qui développe un sens critique aiguisé. La « phase créative » est la dernière étape où l'apprenant fait preuve d'innovation et d'évaluation critique de ses connaissances lui permettant de mener une recherche pour apporter un savoir nouveau (Paivandi, 2015, p. 66-71).

Le passage d'une phase à l'autre loin d'être une évidence, peut même paraître une source de tension et de difficultés pour l'individu, dans sa prise de conscience de la place et de l'utilité de la recherche.

Apprendre (J.-L. Bernard & Reyes, 2001) c'est passer d'une représentation, d'un schéma de pensée à un autre, jugé plus pertinent pour répondre à une situation particulière. L'individu apprend quand le savoir nouveau s'intègre dans le réseau conceptuel de sa pensée pour en devenir opérationnel, c'est-à-dire que le nouveau savoir lui permet notamment de mieux comprendre les contextes et les pratiques. Le processus n'a bien entendu rien d'automatique et peut être gêné par quelques difficultés si par exemple les informations apportées au sujet apprenant ne trouvent aucun point d'accroche avec ses connaissances antérieures. Cette situation peut être à l'origine d'un apprentissage contraint de type superficiel où la compréhension et la mémorisation sont faibles contrairement à un apprentissage en profondeur favorisé par le sens, la compréhension des liens établis avec des connaissances antérieures et l'expérience. De même que si les savoirs nouveaux viennent perturber la représentation antérieure considérée comme juste et convenable par l'apprenant, ils peuvent créer chez celui-ci une tension dans son rapport à l'apprendre. Il s'agit alors d'arguer des affirmations et des contre-exemples pour convaincre de la validité des nouvelles connaissances. C'est là où le rôle de l'enseignant et du contexte pédagogique est décisif dans le sens où il influence l'apprenant à construire activement ses connaissances et donc ses nouvelles représentations et de se les approprier de façon individuelle. Par conséquent, en situation d'apprendre, le sujet se fait une opinion sur sa formation, sur l'importance d'une discipline dans le système de validation et sur les priorités à donner pour atteindre son objectif à court et à moyen terme. De ce fait, le rôle joué par les enseignants a un impact certain sur son jugement en lien avec l'institution.

Ainsi, les conceptions de l'individu exercent-elles une interférence sur sa façon d'apprendre en tant qu'il comprend, apprend l'environnement et interprète la réalité et les informations reçues au moyen de celles-ci. Giordian (1998, p.91) parle d'une « prison intellectuelle » qui enferme l'individu dans une façon de comprendre le monde et stipule qu'« *on n'entre pas directement dans la façon de penser de l'autre* ». L'auteur veut dire par là que les expériences ne sont jamais vécues de façon identique d'une personne à l'autre et de ce fait les mots et les notions peuvent opérer sur des réseaux de signification différents. C'est donc bien là que la médiation de l'enseignement prend tout son sens pour aider l'apprenant à faire évoluer ses conceptions et son rapport au savoir.

Le rapport au savoir est selon Bautier et Rochex (1998) une relation de sens et une relation de valeur entre un individu et l'acte d'apprendre ou le produit du savoir. L'individu valorise ce qui fait sens pour lui où confère du sens à ce qui présente pour lui une valeur. Ainsi, le sens que les apprenants donnent à leurs études se constitue dans et à partir de leur rapport au savoir. Charlot (1997,1999) précise que le sujet se mobilise et s'investit dans le processus d'apprentissage si l'activité qui s'y rattache présente un sens pour lui. Ce sens n'est pas donné, mais construit, co-construit.

Discutant par ailleurs des malentendus dans les situations d'apprentissage, Bautier et Rochex (1997) définissent les bons élèves comme « *ceux qui peuvent conférer un sens et une valeur aux activités et contenus d'apprentissage dans l'ici-et-maintenant de leur présent d'élève, pour leur formation et leur développement intellectuels et culturels, voire pour lesquels c'est la réussite et le goût pour tel ou tel domaine de savoir qui préside à la formation du choix ou de l'imaginaire professionnels, ou encore aux yeux desquels un savoir peut être important sans pour autant être utile. Même si leur expérience scolaire n'est pas sans problèmes ni sans ambivalences, ils parviennent à y conjuguer logique institutionnelle de cheminement et logique culturelle d'apprentissage et de développement* ». Ainsi, aux yeux de ces individus le savoir, la culture présentent-ils du sens en eux-mêmes.

Entwistle (1988, p.32) propose plusieurs « orientations d'étude » dont une orientation vers la recherche du sens. Il s'agit selon l'auteur d'une approche en profondeur (relier les idées, argumentation logique), une motivation intrinsèque, une certaine liberté par rapport au document d'apprentissage, le recours à un apprentissage à la fois mécanique et compréhensif. Cette orientation est fréquemment associée à la réussite dans l'enseignement supérieur en opposition à l'orientation vers la reproduction qui reflète une approche de surface et des

stratégies associées telles que la mémorisation et approche segmentée, sans hauteur par rapport à la matière, une motivation extrinsèque, la peur de l'échec, le manque de liberté par rapport au document d'apprentissage.

Enfin, figure parmi les orientations proposées par le chercheur anglais, l'orientation vers l'accomplissement qui résume une approche stratégique, une motivation extrinsèque d'accomplissement, le manque de liberté par rapport au syllabus, un apprentissage mécanique et compréhensif.

L'approche en profondeur conduit l'étudiant à considérer l'étude d'un cours comme une possibilité de comprendre le monde, de répondre à ses intérêts, de développer ses compétences. Ses stratégies d'apprentissage sont centrées sur la compréhension: relier les idées nouvelles à ce qu'il connaît déjà, à la vie quotidienne, chercher le fil conducteur, annoter de manière critique, établir des rapports entre les différents cours (Philippe, Romainville, & Willocq, 1997)

Les recherches suédoises dont nous avons fait référence à plusieurs reprises font état d'un niveau de conception hautement qualitatif correspondant au changement de la personne qui au-delà de voir le monde autrement, perçoit différemment sa propre position dans le monde.

Afin de définir la qualité de l'apprentissage universitaire, la perspective compréhensive décrite par Paivandi (2011) caractérise l'étudiant qui privilégie la compréhension et le sens, s'approprie le savoir d'une manière personnalisée en le connectant aux acquis antérieurs et en se montrant curieux et intéressé par le domaine de ses études. Les situations d'apprentissage participent alors à la transformation de l'apprenant et de son rapport au monde. Le ressort majeur de cette perspective est le plaisir d'apprendre et le sens personnel accordé au savoir considéré par l'individu comme une valeur ajoutée.

Au final, ceux qui atteignent une approche épistémique sont ceux pour qui le savoir est recherché pour lui-même. Ce saut qualitatif attendu nécessite l'appréhension de plusieurs étapes caractérisant l'évolution de l'acte d'apprendre. Cela commence par une mise en lien du contenu de l'apprentissage avec ce qui fait sens à l'individu et vient s'ajouter aux acquis antérieurs ou à son expérience, puis arrive la phase d'une mise en application pratique des connaissances. Ensuite se développe chez l'apprenant, un sens critique aiguisé qui lors d'une dernière étape fait preuve de l'acquisition d'une dimension créative, lui permettant de mener une recherche pour apporter un savoir nouveau.

Le passage d'une phase à l'autre loin d'être une évidence, peut même paraître une source de tension et de difficultés pour l'individu, dans sa prise de conscience de la place et de l'utilité de la recherche. L'apprentissage de la recherche est un processus qui nécessite chez l'apprenant qui en saisit le sens, la construction d'un rapport au savoir élaboré qui va au-delà d'un apprentissage utilitaire. Sans cette progression l'individu n'est pas en mesure de franchir le passage de la posture utilitaire à la posture épistémique, cette position intellectuelle indispensable à l'étudiant-réflexif. Donner un sens à son activité de recherche est une forme de conscience qu'il faudrait à l'étudiant d'atteindre, en dépassant sa conception initiale de sa formation professionnalisante.

Si les études antérieures ont montré différents types d'approches à propos de l'apprentissage en général, il est possible de retrouver cette même typologie dans l'apprentissage de la recherche. Il nous a semblé alors justifié de nous intéresser au sens général donné par l'étudiant à son apprentissage en général et à celui de la recherche ainsi qu'à l'influence de l'environnement d'étude sur sa conception de la recherche.

De ce fait, le rapport à l'apprendre, en tant que concept clé, nous a semblé approprié pour nous aider à expliquer la position singulière qu'occupent les étudiants en médecine et en maïeutique vis-à-vis de leur travail de recherche ainsi qu'à l'égard de l'apprendre en général. Quels sont les éléments pouvant influencer le processus de la relation à l'apprendre ?

Nous postulons que la façon dont chaque étudiant investit son travail de recherche est liée au sens qu'il en donne dans sa formation professionnalisante et à son degré de progression dans la prise de conscience de l'acte d'apprendre la recherche et la valorisation du savoir en soi.

Nous avons tenté de synthétiser les affirmations des chercheurs sur la forme évoluée de l'acte d'apprendre pour en extraire les conditions probablement nécessaires d'accès à une forme de conscience qui fait que le savoir est valorisé en soi.

Ainsi, pour accéder à cette dimension qualitative vis-à-vis du savoir, l'individu qui se prête à une activité de recherche, doit-il disposer de certaines caractéristiques inéluctables. Il s'agit d'un apprenant qui attribue un sens et une valeur au contenu d'apprentissage, à la culture et au savoir en général. Dans l'évolution de l'acte d'apprendre il atteint une dimension créative, nourrie d'une motivation intrinsèque et affranchie du syllabus, il développe le goût de vouloir mobiliser les ressources afin de tenter d'apporter un savoir nouveau. L'étudiant- réflexif s'approprie le savoir d'une manière personnalisée en le connectant à ses acquis antérieurs. Au fur et à mesure des situations d'apprentissage, il vit une transformation de soi et de son rapport

au savoir. Installé dans une approche épistémique, il acquiert un niveau de conception hautement qualitative qui lui permet non seulement de percevoir le monde autrement, mais de voir différemment sa propre position dans le monde.

12.1.5 Objectifs de la recherche

L'apport visé de ce travail se situe principalement dans l'attention que nous avons portée sur le processus d'apprentissage de la recherche de l'apprenant en lien avec l'évolution de son rapport à l'apprendre au cours d'une formation médicale.

Nous avons tenté de connaître prioritairement le sens que chaque individu en formation, quelle que soit sa filière d'appartenance, accorde à son apprentissage partant du principe qu'un savoir n'a de sens qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres (Charlot,1997). Quand la perception de l'apprenant du contexte d'apprentissage lui paraît pertinente et en concordance avec ses propres objectifs, sa mobilisation pour un apprentissage de qualité est plus importante.

Dans ce sens, nous avons cherché à identifier dans les deux formations médicales professionnalisantes des différents profils de l'apprenant, l'évolution de sa façon d'apprendre dans le temps et la nature de son apprentissage.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés au sens accordé par le futur professionnel à l'activité de recherche et à sa conception de la recherche, paramètre supposé impacter en cascade le type d'approche adopté par l'apprenant, et ce que l'expérience vécue en formation a pu en changer.

Dans la mesure où la visée pratique est présumée être primordiale pour l'étudiant en formation médicale, nous avons souhaité vérifier si la culture de recherche pouvait être influencée par le caractère professionnalisant de la formation lorsque l'apprenant est engagé dans une filière médicale. Inversement, dans quelle mesure était perçu, par les apprenants, l'intérêt de transposer une culture de recherche dans les pratiques professionnelles?

Simultanément, en quête de facteurs de différenciation des étudiants dans l'investissement de l'écriture de recherche, nous avons tenté d'examiner la conformité de leurs productions écrites, telles qu'elles ont été élaborées dans le cadre de leurs mémoires de fin d'études par rapport aux attentes institutionnelles. Considérant l'écriture comme un des lieux où l'individu construit son rapport au savoir et se construit comme sujet apprenant, la mise en

relation entre le langage écrit comme lieu nécessaire de l'activité de recherche et l'élaboration de sens dans ce qui est dit par l'individu nous a semblé être une piste de réflexion intéressante.

Enfin la perception de l'étudiant de son environnement pédagogique a été questionnée pour comprendre les interactions entre le dispositif pédagogique et la mobilisation de l'individu dans le changement qualitatif de son rapport à l'apprendre.

12.2. Méthodologie de la recherche

Après avoir étudié plusieurs dimensions comme cadre conceptuel pour rendre compte des aspects théoriques de l'apprentissage en général et de l'apprentissage de la recherche en particulier, l'investigation sur le terrain a consisté en une approche bidimensionnelle.

12.2.1 Préambule à propos des approches méthodologiques

Nous avions conscience que le travail d'enquête est une phase substantielle de toute recherche scientifique. Les données que nous avons colligées et exploitées, au cours de l'enquête, sont fondées sur du matériau empirique.

La façon d'aborder la recherche en éducation par rapport aux méthodologies employées en sciences de la nature a subi une mutation sensible au cours des années. Les chercheurs en sciences humaines et sociales ont permis l'émancipation de ce domaine en faisant valoir sa spécificité en lien direct avec l'individu et le monde social et en définissant de nouveaux critères de scientificité. L'idée directrice est que le monde social est significativement différent du monde naturel en tant qu'il ne peut se saisir par des méthodes d'observation du monde naturel et ne peut se concevoir autrement que par l'intermédiaire d'un travail d'interprétation du chercheur. Ainsi « *la dimension pratique et subjective est valorisée, l'intentionnalité des acteurs et la complexité de la réalité sociale sont prises en considération… les chercheurs en éducation conservent toujours un grand souci de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les personnes ob*servées »(Karsenti & Savoie-Zajc, 2011,p.20-21).

La lecture de différents manuels de méthodologie de la recherche dans le champ pluridisciplinaire et professionnel des sciences humaines et sociales nous a guidés dans le choix et la construction de notre propre méthodologie.

Ce choix appuyé sur la lecture des ouvrages de référence s'est fait également suite à une longue réflexion personnelle menée en fonction de nos objectifs de recherche dans un premier

temps, exposés et discutés ensuite durant des rencontres individuelles et en réunions tripartites avec notre directeur et notre co-directeur de thèse.

D'emblée nous avions écarté l'idée d'une méthode quantitative orientée vers une approche déductive et la mise en évidence de lien de causalité en l'occurrence mal adaptée à notre objet de recherche. En effet, ce dernier de nature à épouser une approche inductive et centrée sur la compréhension des phénomènes avait pour ambition d'appréhender l'apprenant dans sa totalité, sa singularité et de toucher à son vécu dans son historicité.

Il nous a donc semblé plus logique d'adopter une méthode qualitative dans notre recherche de sens accordé par le sujet à l'apprentissage de la recherche en étant particulièrement attentive à d'une part nous assumer en tant que chercheur dans l'interprétation des termes que nous avions à analyser (sachant que le sens selon P. Paillé « a ceci de particulier qu'il ne réside à aucun endroit précis, il n'est pas dans les mots que nous analysons, ce qui rend sa quête très complexe ») et par ailleurs ne pas adopter une attitude rigide ou indument formalisante en nommant trop précisément, cela que l'on appréhende (Paillé, 2011).

À cet égard, nous qualifierons notre recherche de type qualitatif s'inscrivant dans le paradigme interprétatif, puisqu'elle est animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Le courant interprétatif est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus ; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) ; (Potter, 1996) ; (H. R. Bernard, 2000).

Les auteurs ont défini la recherche qualitative interprétative de multiples façons. Caractérisant l'« univers interprétatif », Paillé & Mucchielli (2012,p.127) dans leur ouvrage sur l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales précisent : « *Tout chercheur se situe à l'intérieur d'un univers interprétatif qui lui est propre, mais qu'il peut partager avec d'autres de façon plus ou moins complète. Le fait que cet univers lui soit propre ne signifie pas qu'il origine de lui seul, cet univers est aussi le résultat d'une acculturation ainsi que d'une construction sociale* »

Nous avons retenu une catégorie de définitions proposée par Pires (1997, p.74-75) dans son ouvrage sur les enjeux épistémologiques et méthodologiques de la recherche qualitative mettant l'accent sur la finalité de ce type de recherche :

« On peut alors peut-être dire que la recherche qualitative se caractérise en général : a) par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête ; b) par sa capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, les groupes stables, ou encore d'objets cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé ; c) par sa capacité d'englober des données hétérogènes ou, comme l'ont suggéré Denzin et Lincoln (1994 : 2), de combiner différentes techniques de collecte des données ; d) par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte (d'une façon ou d'une autre) du point de vue de l'intérieur ou d'en bas ; e) enfin, par son ouverture au monde empirique, qui s'exprime souvent par une valorisation de l'exploration inductive du terrain d'observation, et par son ouverture à la découverte de « faits inconvénients » (Weber) ou de « cas négatifs ». Elle tend à valoriser la créativité et la solution de problèmes théoriques posés par les faits inconvénients »

12.2.2 Stratégies d'approche méthodologique

Le travail de terrain et la production d'information[62] (Millet, 2000) se sont faits en même temps que la problématique de recherche évoluait. En d'autres termes, le moment de passation d'entretiens tout comme la période de recours aux productions écrites des étudiants n'ont pas supposé la séparation d'un temps où le raisonnement a été uniquement basé sur le travail pratique d'un second temps purement théorique consacré au travail de problématisation.

Notre travail ne s'est pas appuyé sur des hypothèses préétablies, mais sur quelques hypothèses élaborées à partir des lectures et de la pré-enquête et c'est au fur et à mesure de l'avancement dans les données recueillies et analysées que nous les avons fait émerger, guidant ainsi l'élaboration progressive d'autres recueils et d'autres analyses.

Pour aller aussi loin que possible dans la compréhension du processus qui mène les étudiants en formations initiales médicales professionnalisantes à apprendre et à développer une culture de recherche et le sens qu'ils donnent à leur apprentissage, nous avons souhaité

[62] Selon Millet : « *parler de « collecte » ou de « recueil » de l'information suppose, implicitement, que l'on irait à la pêche d'informations préexistantes, déjà-là, qui attendraient sagement, en quelque sorte, qu'on vienne les chercher ou les puiser. Or plutôt que de collecte ou de recueil de l'information, c'est de « production » de l'information, des données, de corpus qu'il faut parler ».*

dans notre construction de l'objet, fonder les affirmations sur un matériau empirique et de saisir les pratiques étudiantes dans une approche attentive aux contextes disciplinaires.

Dans notre recherche, l'enquête avait pour objectif principal de saisir le sens donné à l'apprentissage de la recherche par l'étudiant lui-même à travers notamment ses rapports aux savoirs et à l'apprendre. Le travail de sens est pensé en termes d'interprétation et de construction. Pour appréhender le rapport à l'apprendre des individus engagés dans des filières médicales de sage-femme et de médecine en choisissant une posture compréhensive nous avons décidé d'employer deux types de collecte de données : l'entrevue et le recours au matériel écrit.

Nous avons donc utilisé deux approches conjuguant des entrées différentes allant des discours recueillis par entretiens semi-directifs, aux recueils de données écrites produites par les étudiants dans le cadre de leurs activités de recherche. Les données et leurs analyses se sont avérées complémentaires dans des allers et retours et des confrontations à l'élaboration progressive des hypothèses et à l'ajustement de notre question de recherche.

Nous pensons avoir identifié dans notre travail des critères de validité des données en lien avec deux types de triangulation. D'abord, le recours à plusieurs perspectives d'ordre théorique, de méthodes et de personnes pour donner sens à un même phénomène nous a permis de satisfaire à la triangulation théorique. Ensuite, nous avons adopté une posture aussi neutre que possible vis-à-vis des enquêtés en leur tenant, au préalable de chaque entrevue, un discours identique, sans précisions ni détails sur les objectifs de notre recherche afin de ne pas les influencer à tenir un discours qui serait loin de la réalité. Aussi, nous nous sommes efforcée de leur rappeler systématiquement la liberté totale d'expression dont ils disposaient, suivie des règles de confidentialités qui s'opposaient à nous. Enfin, nous avons essayé autant que possible de garder la distanciation nécessaire qui incombe à tout enquêteur vis-à-vis de son objet de recherche. Cette distance essentielle à l'objectivité a été d'autant plus fondamentale que l'enquête s'est déroulée au sein de notre propre milieu.

Avant de détailler le déroulement de chaque approche et de chaque recueil de données, nous allons présenter le terrain où nous avons mené l'enquête en nous attardant également sur les spécificités de chaque groupe d'échantillons

12.2.3 Présentation du terrain d'enquête

Bien que selon nous les réalités étudiées nécessitaient l'élaboration d'échantillons hétérogènes et des approches multiples, celles-ci ne pouvaient pas constituer des entités

entièrement autonomes sans lien effectif avec la réflexion scientifique globale. Sachant que chaque modalité de construction permet d'appréhender des éléments différents, insaisissables en tant que tels de façon unique à seulement l'une d'entre elles, nous avons tenté de lier les approches afin d'en augmenter la richesse

Par rapport à notre choix d'échantillon, nous tenons à préciser que dans un premier temps nous avions l'intention d'étudier uniquement la filière maïeutique en raison de notre propre intérêt pour cette profession, ensuite parce que c'est à partir de cette population que notre questionnement de recherche a émergé.

De surcroît, la littérature consacrée aux étudiants sages-femmes n'est pas foisonnante. Les enquêtes nationales sur les conditions de vie des étudiants n'ont pas intégré les étudiants en maïeutique parmi ceux des professions de santé, sans doute en raison d'un très faible effectif et de l'absence d'une structure universitaire lisible. Alors que le sens de l'apprentissage à l'université a déjà fait l'objet de plusieurs travaux déjà cités plus hauts, les enquêtes qualitatives menées auprès des étudiants en maïeutique en France et plus précisément sur leur manière d'étudier sont exceptionnelles.

Avant même que notre projet personnel de travail universitaire prenne véritablement naissance, au décours de multiples discussions avec certains praticiens hospitaliers responsables pédagogiques des étudiants en médecine et de l'encadrement de leurs travaux de recherche, les mêmes types de difficultés semblaient exister en lien avec une qualité perfectible des travaux de mémoire et une prise en compte non systématique, voire marginale, des résultats de recherche dans les pratiques professionnelles. Les internes en médecine sont tenus de présenter un mémoire de fin d'études appelé mémoire de DES (diplôme d'études spécialisées) dans leur domaine de spécialité[63]. Ce mémoire obligatoire durant la période d'internat pour

[63] Nous avons trouvé lors de notre recherche documentaire un courrier de convocation adressé aux futurs médecins en fin de formation en île de France dont nous exposons un extrait qui révèle les difficultés couramment rencontrées dans l'encadrement de ces travaux. Pour des raisons de confidentialité, nous avons fait le choix de ne pas indiquer la référence exacte de la source. « … *Le mémoire de fin d'études est un travail important dans la validation du DES. Les deux dernières sessions de validation ont été marquées par plusieurs mémoires très médiocres pour ne pas dire plus, tant sur la forme que sur le contenu. Le jury sera désormais très attentif à la qualité du mémoire qui, s'il n'est pas validé, empêche le candidat d'obtenir son diplôme du DES. Les règles vous sont rappelées dans le courrier que nous vous avons envoyé dernièrement pour la convocation, mais j'insiste sur le fait que votre directeur de mémoire doit être règlementairement un Professeur des Universités (ou un MCU-PH) ou le responsable d'un service de gynécologie-obstétrique disposant de l'agrément pour accueillir les D.E.S. de cette spécialité. Il semble que certains prête-noms aient été utilisés et le niveau de certains mémoires montre qu'il n'a pas été dirigé et relu par un directeur de mémoire compétent… ».* □

valider le parcours de spécialisation est indépendant de la thèse d'exercice, celle-ci validant le diplôme d'État de docteur en médecine en toute fin de parcours.

Après réflexion, il nous a paru pertinent d'être attentif aux contextes structurels et organisationnels des dispositifs de formation dans les pratiques étudiantes.

En vue d'examiner à travers une recherche de sens, l'influence de l'environnement pédagogique sur l'acquisition d'une culture de recherche par l'apprenant sage-femme sans pour autant démultiplier les contextes d'études et ne pas sortir du champ disciplinaire, nous avons élargi le champ des investigations à des étudiants en médecine constituant la principale composante de la famille médicale. En effet, les deux populations ont en commun les contenus d'enseignements spécialisés assez comparables tout en présentant des différences importantes notamment en termes de parcours universitaires des individus, variétés de situations d'apprentissages, opportunités de développer un raisonnement clinique et de ce fait possibilité de cultiver une maturité sociocognitive que nous pensons être en rapport avec la durée des études et à la nature de chaque filière.

Les étudiants qui entrent en deuxième année des études médicales (quelle que soit la filière choisie) sortent d'une première année commune entre les filières, mais n'ont pas des profils identiques, émanant d'un cursus du secondaire hétérogène et issus de milieux sociaux variés. Il n'est donc pas déraisonnable de penser que des inégalités se sont accumulées de par leur propre expérience et au fur et à mesure de leur avancement dans le système éducatif malgré une première année universitaire commune. Le creuset constitué par l'année préparatoire commune aux professions médicales (médecine, dentaire et sage-femme) et appelé première année du premier cycle des études médicales (PCEM1) avant la réforme de 2010 (*LOI n° 2009-833 du 7 juillet 2009 portant création d'une première année commune aux études de santé et facilitant la réorientation des étudiants*, 2009) s'est élargi aux futurs pharmaciens dans un objectif de permettre le développement d'une culture commune à ces quatre formations formant le bouquet santé identique sur le plan national auquel s'ajoute un bouquet paramédical (kinésithérapie, ergothérapie…) de contenu cette fois variable selon les universités . Une étude récente réalisée à Nantes en 2010 dans le cadre de mémoire de fin d'études de sage-femme (GADE, 2010), nous montre que le passage depuis 2002 par le PCEM1 attire vers la profession de sage-femme des étudiants différents de ceux recrutés par un concours post-bac avant 2002. Les différences constatées concernent l'origine sociale, le parcours scolaire et le genre notamment. L'auteur conclut que si les profils sociologiques étaient atypiques et variés avec le

concours post-baccalauréat, ils se sont uniformisés avec le passage par la filière élitiste de médecine. Le nouveau profil type d'étudiant sage-femme comporte désormais un baccalauréat scientifique avec très souvent une mention, une à deux années de PCEM1 et entrée à l'école de sage-femme vers l'âge de 20 ans (p.44).

La réussite dans un cursus médical ne semble donc pas être le seul fruit du travail universitaire fourni par l'étudiant. La prise en compte d'autres paramètres tels que notamment son parcours antérieur, son environnement social et pédagogique ainsi que sa conception de la filière choisie entrent en considération dans ses performances académiques et son niveau de développement d'une culture de recherche.

12.2.4 Constitution de l'échantillon

Ce parti pris méthodologique, nous a permis de rester dans le même champ disciplinaire pour ainsi focaliser notre recherche sur les nuances mises en évidence à travers les discours des apprenants de chaque filière de leurs propres expériences et leurs perceptions de l'impact de l'environnement d'études sur l'évolution de leur apprentissage. En effet, les étudiants en médecine sont intégrés dans une formation de structure universitaire, adossée à la recherche, où l'enseignement est en grande partie assuré par des enseignants-chercheurs.

Quant à la formation des étudiants sages-femmes, le contenu des études vient seulement d'être labélisé « universitaire » depuis la réforme 2010 (*LOI n° 2009-833 du 7 juillet 2009 portant création d'une première année commune aux études de santé et facilitant la réorientation des étudiants*, 2009) et l'application du processus de Bologne. Aussi, en France il n'existe toujours pas de secteur de recherche propre à la profession ni de corps de sage-femme clinicien chercheur ou enseignant chercheur contrairement à d'autres pays comme le Royaume-Uni ou le Québec (Hatem, 2006).

Ainsi, paraît-il logique que la réflexion pédagogique s'appuie sur l'interaction entre le sujet et son environnement en tenant compte de la dimension sociale de l'apprentissage de la recherche.

L'échantillon total a donc été constitué d'étudiants en maïeutique et d'étudiants en médecine tous déjà confirmés dans leur cursus et inscrits à l'université de Lorraine. Notre propre appartenance à l'école de sages-femmes de Nancy (tout en étant un biais que nous exposerons ultérieurement) a logiquement facilité les contacts à établir auprès des étudiants sages-femmes mais également auprès des étudiants en médecine de par une proximité

géographique puisque l'école des sages-femmes est encore à ce jour implantée au sein de la maternité régionale universitaire de Nancy.

12.2.4.1 Les étudiants sages-femmes

S'agissant de privilégier le sens donné par l'étudiant à l'activité de recherche à travers son savoir expérientiel et l'évolution de son rapport à l'apprendre, il nous a semblé évident que l'étude que nous souhaitions conduire nécessitait une population qui se soit déjà confrontée à une démarche de recherche.

Les étudiants en dernière année constituaient une cible idéale dans la mesure où en plus des épreuves théoriques et cliniques à valider ils devaient présenter un mémoire de fin d'études sur un travail de recherche commencé dans sa partie recherche bibliographique et rédaction du protocole de recherche en début de leur 4e année.

La sélection de notre premier échantillon à partir d'une population de vingt-quatre[64] étudiants en 5e année à l'école de sages-femmes de Nancy appartenant à la promotion 2013 s'est donc naturellement imposée à nous. Ce choix s'explique simplement par des raisons de commodité dans l'accessibilité au terrain et par la faisabilité de la mise en place d'une enquête en cohérence avec nos objectifs de recherche.

Nous avons adressé un courriel individuel à toute la promotion pour expliquer notre démarche de recherche et préciser les besoins de l'étude en sollicitant leur participation sur une base de volontariat bien entendu. C'est de façon parfaitement volontaire que nous n'avons pas restreint le nombre d'entretiens ne sachant pas au préalable quel serait l'effectif pertinent par rapport à notre sujet de recherche. En fin de compte, dix-sept étudiants sages-femmes nous ont répondu favorablement en se mettant à notre disposition pour une prise de rendez-vous.

Notre échantillon de départ a ainsi été constitué de dix-sept étudiants en maïeutique. Par la suite, l'analyse partielle des résultats a nécessité de nouvelles investigations pour consolider la phase de théorisation et de ce fait quatre autres entretiens dont deux avec des étudiants sages-femmes sont venus s'ajouter à la liste générale portant le nombre total d'entretiens auprès des futurs maïeuticiens à dix-neuf. Karsenti et Savoie-Zajc (p.131) évoquent un « échantillonnage

[64] En raison des changements d'orientation en cours de cursus ou bien des redoublements de quelques individus, cette promotion est moins fournie en nombre comparée aux années précédentes puisque le numérus clausus de Nancy est de trente étudiants.

fait au cours de l'étude », quand, au fur et à mesure que la recherche progresse, l'échantillonnage est révisé.

12.2.4.2 Les étudiants en médecine

L'échantillon des étudiants en médecine est constitué à partir de la population d'internes de spécialité gynécologie obstétrique effectuant un stage d'un semestre à la Maternité régionale universitaire de Nancy (MRUN) du 1er novembre 2012 au 31 avril 2013.

Le contexte de formation en médecine a déjà été précisé dans les chapitres précédents, néanmoins, en guise de rappel, nous précisons que les épreuves classantes nationales (ECN) qui ont lieu à la fin du deuxième cycle des études médicales permettent d'obtenir une affectation en qualité d'interne des hôpitaux pendant une durée de trois à cinq ans en fonction des spécialités. La formation des internes en gynécologie obstétrique (GO) les amène à bénéficier d'environ 300 heures d'enseignements théoriques et à effectuer dix semestres de formation pratique soit cinq années d'internat dans les hôpitaux français et majoritairement dans leur domaine de spécialité.

Il allait de soi dans notre démarche de recherche qu'à partir du moment où nous avions choisi deux types d'échantillons dans notre population d'étude, la méthodologie qui allait s'appliquer à chacun d'entre eux devait être identique de sorte que toutes les phases de l'enquête ont fait l'objet d'une organisation minutieuse.

Dans un premier temps, par l'intermédiaire de notre co-directeur de thèse et du secrétariat universitaire de la maternité régionale universitaire de Nancy (MRUN), nous avons accédé à la liste nominative de l'ensemble des internes présents dans l'établissement au semestre en cours soit du 1er novembre 2012 au 31 avril 2013.

Dans un second temps grâce à la liste nominative des internes nous avons établi un premier contact avec eux en leur adressant un courriel explicatif de notre travail de recherche de la même façon qu'avec les étudiants sages-femmes.

Le deuxième contact s'est établi plus tardivement par téléphone dans l'objectif de fixer un rendez-vous avec l'étudiant quand celui-ci n'omettait pas d'objection à participer à l'enquête. Sur les seize internes contactés, nous avons pu nous entretenir avec treize d'entre eux.

Notre échantillon de départ a ainsi été constitué de treize étudiants en médecine.

À l'instar des étudiants en maïeutique, les besoins de l'enquête ont nécessité par la suite de nouvelles investigations portant le nombre total d'entretiens auprès des futurs médecins à quinze.

12.3. Entrevue

La mesure de l'évolution de la relation à l'apprendre de l'étudiant à travers son parcours et le sens donné par celui-ci à son expérience de recherche ne sont pas des données quantifiables. Aussi, ne pouvions-nous faire l'économie d'une rencontre en tête à tête avec l'apprenant au cours d'une discussion compréhensive et d'un recueil d'informations ou plutôt une production des données selon Millet[65] (2000, p. 150) sur notamment ses conceptions, ses perspectives et son expérience de recherche impliquant une mobilisation de son rapport au savoir. Nous avons donc cherché à saisir dans un premier temps le sens général donné par l'étudiant à l'acte d'apprendre, ses motivations et ses manières d'étudier des contenus disciplinaires ainsi que l'évolution de son apprentissage dans le temps, basée sur son appréciation en tant que sujet apprenant. Ensuite nous nous sommes intéressés à ses conceptions de la recherche à travers son expérience individuelle et à son rapport à la lecture et à l'écriture en tant qu'activités incontournables d'une activité de recherche. La troisième partie de l'entretien a été consacrée à l'environnement d'étude de l'apprenant, ses conditions matérielles de vie, sa trajectoire scolaire et enfin son milieu socio-familial.

12.3.1. Étapes ayant présidé à l'entretien

Nous avons mis en place une dynamique nécessaire à la conduite d'une enquête par entretien. Cette production de discours a le privilège majeur de faire appel à l'expérience vécue de l'interviewé donnant une place de premier plan à sa logique et à son point de vue. À travers les mots utilisés par les interviewés nous avons prioritairement, cherché à comprendre la logique qui sous-tendait leurs activités en lien avec l'apprentissage. L'entretien semi-directif par rapport aux autres types d'entretiens présente l'avantage d'être modulable dans l'ordre des thèmes abordés et apporte une certaine souplesse à l'enquêteur pour effectuer des relances le cas échéant.

[65] Millet proteste dans son étude sociologique sur les étudiants de médecine et de sociologie contre l'emploi des termes « collecte » ou « recueil » de l'information qui suppose implicitement qu'on irait pêcher les informations pré-existantes qui attendraient qu'on vienne les chercher. L'auteur affirme que c'est de « production » de l'information, des données, de corpus qu'il faut parler.

Dans la mesure où notre choix s'est arrêté sur l'entretien semi-directif comme instrument, il nous a fallu construire un guide d'entretien. L'élaboration de ce guide s'est appuyée principalement sur le cadre théorique. Sachant que la recherche qualitative est une logique essentiellement inductive, nous avons essayé de garder une certaine distance par rapport aux concepts prédéfinis dans ce travail et appelés encore à évoluer, pour ne pas enfermer la problématisation de notre objet d'étude dans un carcan théorique trop rigide.

Le masque du guide d'entretien une fois corrigé et validé par notre directeur de thèse a été testé sur deux étudiants de filière médicale n'appartenant pas à l'échantillon de notre étude. Cette phase de test nous a grandement aidés pour plusieurs raisons. D'une part, disons-le sans ambages, nous n'avions aucune expérience de conduite d'entretien jusque-là et le simple fait de se confronter à l'exercice dans des conditions réelles d'enregistrement a été riche d'enseignements. Par ailleurs, un ordre de questionnement qui semble très logique sur le papier peut s'avérer complètement inadapté au moment de la mise en application eu égard au discours discursif de l'interviewé. Ainsi, nous avons dû changer l'ordre du déroulement de certaines questions ainsi que la formulation de certaines d'entre elles à la suite de ce test.

Comme expliqué précédemment, les étudiants sages-femmes à l'instar des internes en médecine avaient été auparavant informés par courriel de l'enquête que nous allions mener. Le mail qui leur a été adressé les informait notamment du respect strict des règles de la confidentialité en rappelant bien entendu que leur participation était sollicitée sur une base de volontariat uniquement.

Nous n'avions pas vraiment en tête un nombre intentionnel d'entretiens à mener. Bien que chaque discours représente la singularité de chaque histoire de vie, il arrive un moment où l'intérêt de recueillir un discours supplémentaire affaiblit sensiblement au regard des objectifs de recherche à atteindre. Ce seuil nous l'avons ressenti avant la fin des entretiens en revanche nous n'avons pas souhaité refuser les candidatures spontanées qui ont manifesté la volonté de participer à l'étude ce qui explique le nombre plus élevé d'enquêtés en sage-femme. Ces entretiens dont les détails pratiques seront précisés par la suite se sont déroulés du 27 mars au 22 mai 2013.

Contrairement aux étudiants sages-femmes aucun interne en médecine n'avait répondu à notre courriel envoyé courant février dans lequel nous leur demandions de bien vouloir nous confirmer par un retour de mail leur accord de principe et le cas échéant nous les recontacterions par téléphone pour convenir d'une date d'entretien.

En réalité quand nous avons contacté individuellement les seize internes présents, treize d'entre eux ont accepté volontiers de participer à l'étude à condition de pouvoir se libérer à un moment ou à un autre de la journée. Sachant que nous disposions jusqu'à fin avril pour réaliser toutes les rencontres (le changement d'internes s'effectue règlementairement le 1er mai de chaque année), les entretiens se sont échelonnés du 22 mars au 29 avril 2013.

L'organisation temporelle de l'ensemble des entretiens pendant le temps imparti s'est révélée tenir de la gageure. En effet, les rendez-vous fixés avec les internes ont été à maintes reprises différés, avancés, voire annulés et reportés. Ces étudiants au statut professionnel sont sollicités sans modération durant leur présence par les équipes et bénéficient d'un minimum de temps de repos, réduit parfois au néant quand l'activité bat son plein. Nous avons dû nous rendre très disponible afin de saisir les opportunités qui se présentaient à nous.

Nous reviendrons plus longuement par la suite sur le fait que l'analyse de certaines données nous a encouragé à élargir nos entretiens de façon plus ciblée afin de nous aider dans l'interprétation de certains résultats en comparaison avec des études réalisées sur les approches d'apprentissage. Nous avons ainsi réalisé quatre entretiens supplémentaires, deux dans chaque catégorie d'étudiant, en avril 2014 environ un an après le début des premiers entretiens, portant le nombre total des entretiens à trente-quatre soit dix-neuf en maïeutique et quinze en médecine.

12.3.2. Construction de la grille d'entretien semi-directif

La construction de notre guide d'entretien a nécessité la mobilisation de nos connaissances acquises au fur et à mesure de nos lectures orientées notamment dans les domaines du rapport au savoir, de la relation à l'apprendre et de la socialisation des étudiants.

La trame d'entretien développé par Charlot (1999) dans son ouvrage intitulé « du rapport au savoir » ; l'étude réalisée par S. Paivandi (2011) « la relation à l'apprendre à l'université » ainsi que son analyse des résultats (2012) de l'enquête triennale de l'Observatoire de la vie étudiante national en France (OVE) réalisé en 2010 sur la manière d'étudier des étudiants ; la grille d'entretien utilisée dans la recherche sociologique et anthropologique menée par M. Millet (2000) sur « les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude » sont autant de références qui nous ont inspirés dans la conception de notre grille d'entretien.

Nous souhaitions par l'intermédiaire d'une rencontre avec l'étudiant de recueillir à l'aide d'un entretien semi-dirigé, le sens donné par l'apprenant à son apprentissage dans son acception la plus large, de comprendre l'évolution de sa relation à l'apprendre à travers son parcours, ses conceptions, ses perspectives et son expérience de recherche impliquant une mobilisation de son rapport au savoir.

De ce fait la grille comportant huit grands thèmes appréhende l'étudiant dans son rapport à l'apprentissage en général pour aborder secondairement, le vécu de son expérience personnelle de recherche de façon plus spécifique. Son environnement d'étude de même que ses conditions de vie et l'influence de son milieu familial ont également été évoqués. Enfin les points concernant sa trajectoire scolaire et sa pratique studieuse ont fait parties de la discussion sans avoir omis de passer en revue son affiliation et sa socialisation.

Le rapport à l'apprentissage

- Définir ce que signifie « apprendre ». Ici la question « qu'est-ce qu'apprendre ? » désigne bien entendu une activité volontaire et contrôlable[66] (Reboul, 2001, p.11-12).

- L'évolution dans la manière de travailler entre la période du lycée, la première année de fac et maintenant. Le besoin ou non d'une pression extérieure pour se mettre au travail, sentiment de subir une charge du travail épuisante et le cas échéant cette pression est-elle aidante ou non.

- Les différentes motivations à apprendre : la note, la validation d'une unité, décrocher le diplôme, avoir une belle situation. Faire expliciter raisons et objectifs d'une telle motivation. Notion de plaisir à apprendre ou au contraire présence de sentiments de solitude de découragement par rapport à la formation. Quelle perspective de carrière ?

- Organisation et gestion du temps de « travail personnel » : relecture systématique des notes (compléter en recherchant des infos) surlignage, fiches de lecture. Quelle stratégie mise en place en cas de cours incomplet, anticipation ou non des examens ? comment l'examen est préparé ? Est-ce que le savoir est organisé ? Estimation du nombre indispensable de relecture d'un cours avant chaque examen (aide apportée par d'autres supports, cas cliniques, anales, exercices, autres choses). Établissement de fiches de

[66] Aristote affirme que la sagesse pratique ne s'enseigne pas comme les mathématiques, car elle s'acquiert que par une longue expérience, et à condition que le sujet soit capable de profiter de son expérience.

lecture ou non ? La consultation de la biblio donnée par l'enseignant. Pour aller plus loin dans le contenu d'un cours quels sont les moyens déployés, le nombre d'heures de travail par semaine, la fréquence d'absentéisme ?

- Représentation de la réussite à un examen : avoir la moyenne, une bonne note, quelle note est-elle considérée comme le seuil minimal ?

- Quelle serait la meilleure façon d'apprendre, avec ou sans professeur ? est-il préférable ou pas que le support de cours soit mis à disposition avant, pendant ou après le cours ? faire préciser la manière de prendre des notes et le support utilisé (feuilles volantes, cahier, ordinateur portable)

Expérience de recherche

- La représentation de la « recherche » : quelles sont les conditions pour considérer un travail comme un travail de recherche. Différence ressentie entre faire de la recherche et avoir une culture de recherche. Est-ce que le sujet considère avoir une culture de recherche, a-t-il appris à faire de la recherche durant ses études ? les enseignements ont-ils suscité l'envie d'approfondir ?

- Dans la conception initiale de l'étudiant de sa future profession y avait-il une place pour la recherche ? faire exprimer à l'étudiant ses conceptions initiales pour accéder à sa démarche de pensée.

- Degré de considération du mémoire de fin d'études comme un travail de recherche, les étapes de préparation du mémoire et son vécu : Choix du sujet (un pur hasard, une longue réflexion, proposé par l'institution). Concernant la recherche documentaire : fréquence d'utilisation des bases de données, maîtrise ou non d'un logiciel de gestion bibliographique. Utilisation efficiente des ressources mises à disposition dans la recherche d'informations. Ressenti de l'encadrement et de la qualité des rencontres avec le directeur de mémoire.

- Apport du mémoire : quelles compétences acquises ? apparition ou non d'un changement dans le rapport au savoir, envie d'aller plus loin, éventuellement perspective de faire une thèse. Quelles modalités de communication et ou publication prévues ? L'étudiant considère-t-il le partage des résultats de ses travaux comme partie intégrante de la recherche ?

Pratique d'écriture et de lecture

- Nombre de livres achetés ou empruntés depuis la première année (plus ou moins de dix), abonnements (livres, articles, journaux, revues) en cours sinon pourquoi (inintérêt, complexité, prix) ?
- Nombre d'articles scientifiques lus depuis le début de l'année : pas seulement les articles recherchés dans le cadre du mémoire mais aussi ceux qui ont été sollicités par curiosité intellectuelle ou pour connaître les résultats d'une enquête.
- Estimation du temps journalier de lecture de toute sorte. Faire préciser le nombre d'ouvrages et de références sollicités et lus en lien avec le travail de recherche
- Définir le rapport à l'écriture : savoir si l'activité scripturale est accompagnée de difficultés ressenties ou au contraire d'une aisance naturelle. Quel type d'écriture le sujet affectionne-t-il?

Environnement d'étude

- L'espace dédié au travail (chambre, bureau). Environnement calme ou nuisance sonore.
- Type de matériel à disposition (ordinateur, support et tablette numériques, Smartphone, accès internet).
- Travail en groupe ou plutôt solitaire. Activités extra universitaires (association, sport, musique,) fréquence des activités de loisirs.

Condition de vie matérielle et cadre de vie, degré d'autonomie

- Habitation : chez les parents ou logement indépendant. Habite seul avec conjoint, enfants, autres étudiants. Avoir d'autres personnes à charge.
- Organisation des tâches matérielles (préparation des repas, courses, ménages) le temps que cela représente par jour.
- Moyens de subsistance (revenus, activités salariées)

Socialisation

- Quelle est l'image de l'institution fréquentée (école, fac) ? Le sens donné par l'étudiant aux normes proposées par l'institution et son degré d'adaptation à celles-ci.
- Est-ce que l'environnement institutionnel lui donne envie d'apprendre, pourquoi ?
- Sentiment d'être proche des formateurs ou pas du tout ?

Trajectoire scolaire

- Section de baccalauréat (redoublement en secondaire, mention du bac).
- Comment ont été opérés l'orientation universitaire et le choix de la filière d'études ? d'autres filières ont-elles été tentées ?
- Parcours en tant qu'étudiant (redoublement), titres et diplômes déjà obtenus.

Influence du milieu socio-familial

- Profession des parents, leur niveau d'études. Que pensent-ils de la future profession de leur enfant ?
- Abonnement familial en cours aux revues ou journaux ?
- Existence dans l'entourage proche de l'étudiant d'un chercheur ou d'une personne qui écrit, qui publie ?

12.3.3. Conduite des entretiens semi-directifs

La passation de l'ensemble des entretiens s'est déroulée du 22 mars au 22 mai 2013 pour la série principale et au cours du mois d'avril 2014 pour la série complémentaire.

Dans la mesure du possible nous avons essayé de mener les rencontres le plus souvent au sein de la bibliothèque de la maternité ou bien celle de l'école de sages-femmes ou encore celle de la faculté de médecine. Le choix d'un endroit neutre a notre sens était facilitateur pour placer les interviewés dans des conditions les plus familières sans connotation hiérarchique. Nous étions parfaitement conscientes qu'il était difficile d'outrepasser le frein important lié à notre statut d'enseignante. Cet état de fait ne s'appliquait pas aux internes en médecine qui nous voyaient majoritairement pour la première fois.

En revanche, face à tous les étudiants sages-femmes, avant de démarrer l'entretien, nous avons tenu un même discours qui avait pour seul objectif de positionner notre travail de recherche et la nécessité de mener une enquête de terrain aussi rigoureusement que possible.

Par ailleurs, connaissant la teneur de certaines questions en lien avec l'institution notamment et afin de créer un espace sécurisé et propice à l'expression de toute sorte de paroles, nous avons jugé utile de rappeler à chaque fois les règles de confidentialités qui s'imposaient à nous. Nous pensons que la connaissance du milieu et une certaine promiscuité avec ces étudiants en petit nombre nous ont permis d'avoir une relation de confiance facilitant le discours et de porter un regard de connivence tout en conservant la distance souhaitable à toute enquête de terrain pour construire des connaissances et des bases de réflexion issues des paroles recueillies.

L'activité d'enquête est variable d'un entretien à l'autre en tant que rapport interpersonnel (Blanchet & Gotman, 1992,p.19). Si elle comporte toujours une part d'imprévus inhérents à toute situation singulière en tant que rapport social, le chercheur a sa part de responsabilité dans le sens où de sa gestion et de sa maitrise de la technique va dépendre le déroulement de la rencontre. À bien des égards, il occupe une place substantielle dans l'interaction qui se joue entre individus.

Le discours de l'interviewé est en cela discursif qu'il se construit en parlant, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire), car la réalité vécue passe de l'état implicite à un état explicite, extériorisant ce qui était intériorisé jusque-là (p.26). JC Kauffmann (1996,p.48), rappelle que la meilleure question est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur et ne figure pas nécessairement dans la grille de recueil .

D'après Blanchet et Gotman (1992), l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux évènements dont ils ont pu être les témoins actifs. Les auteurs (Blanchet & Gotman, 1992,p.24) déclarent que la technique va bien au-delà d'une simple description du contexte expérientiel puisqu'elle permet de mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels les individus s'orientent et se déterminent.

Selon les circonstances, la durée de nos entretiens a oscillé entre quarante-cinq minutes et une heure trente minutes. Chaque entretien a donné lieu aussitôt après sa passation à une

prise de notes sur les détails liés au contexte de l'interview et éventuellement sur des réactions inattendues ou non transcriptibles au moment de l'enregistrement.

Concernant la prise de note, nous avons préféré procéder à postériori pour rester pleinement concentrée et impliquée lors de l'entretien dans une écoute active et donner ainsi davantage à l'étudiant l'impression d'être au centre d'un échange et d'une conversation. Si l'enseignement classique de la méthodologie de l'entretien préconise la distance et la neutralité absolue de l'enquêteur au point de n'émettre aucune opinion pour se faire oublier, nous adhérons davantage aux propos d'A. Gotmann (Kaufmann, 1996,p.52) quand elle s'insurge contre cette forme de déshumanisation de la relation, prise de position approuvée par d'autres auteurs (Berger et Luckmann, 2006) qui rappellent le risque de voir disparaitre la structure de l'échange quand l'interviewé n'a aucun repère. Empathie rime avec sympathie et permet d'entrer dans le monde de l'informateur afin d'accéder à ses concepts concernant l'entretien de recherche.

Pour ses mêmes raisons, parlant des tactiques pour favoriser l'expression, Kaufmann (p.54), affirme qu'« *un enquêteur gai et souriant obtient des résultats incomparablement supérieurs à ceux d'un enquêteur morose et fermé* ».

L'enregistrement de chaque entretien a fait le jour même l'objet d'un transfert sur un support informatique sous forme de « fichier audio » anonymisé. Cette étape préliminaire a été nécessaire à la retranscription intégrale et minutieuse de chaque entretien.

12.3.4. Traitement technique des données collectées

Après une retranscription intégrale de chaque discours pour permettre de traduire les propos exprimés à l'oral en texte écrit, nous avons obtenu un corpus d'environ trois-cent-quarante pages soit en moyenne une dizaine de pages par entretien. La transcription est naturellement assujettie à la subjectivité du transcripteur qui tente involontairement de corriger le langage oral par un langage écrit. Pour une meilleure lisibilité des entretiens dans notre recherche de sens, nous avons choisi de les retranscrire avec les normes de transcription respectant les règles d'accords, d'orthographe d'usage et de ponctuation.

Il s'avère utile de repréciser ici que l'ensemble du matériel recueilli a fait l'objet d'une anonymisation de sorte que l'identité des individus (nom, prénom) ne puisse apparaître à aucun moment dans le texte. En effet, chaque entretien a été renommé par des lettres de l'alphabet correspondant à chaque catégorie d'étudiant enquêté, « SF » pour sage-femme et « M » pour

médecine, suivie d'un chiffre correspondant à l'ordre chronologique de passation des entretiens dans chaque catégorie.

Nous avons ainsi codifié les trente-quatre étudiants de la façon suivante :

- La lettre « S » comme sujet, suivi d'un numéro (de 1 à 13+2) suivi de la lettre « M » comme médecine. Exemple : (S1, M) ; (S2, M) ; (S3, M) …. (S13+2, M)
- La lettre « S » comme sujet, suivi d'un numéro (de 14 à 30+2) suivi de la lettre « SF » comme sage-femme. Exemple : (S14, SF) ; (S15, SF) ; (S16, SF) ; (S30 +2, SF).

Cette codification a été utilisée dans l'analyse des résultats à chaque citation de verbatim.

12.4. Exploitation du corpus

L'analyse qualitative est une activité, à la fois manuelle et intellectuelle, de manipulation et réorganisation des données (découpage, rapprochements, mise en relation ou en opposition, regroupements, classifications, etc.) Les auteurs (Gavard-Perret & Helme-Guizon, 2008) rappellent qu'il n'y a aucune bonne manière simple de faire une analyse de contenu.

Si l'analyse de discours tient compte de tous les composants langagiers (Blanchet & Gotman, 1992, p.89-90), l'analyse de contenu en est un sous-ensemble qui, guidé souvent par les objectifs et hypothèses de la recherche, procède par décomposition d'unités reproductibles dans un but de les rendre intelligibles. Autrement dit, l'analyse de contenu consiste à établir un code d'analyse en fonction duquel on décompose le corpus en unités de signification, puis à constituer des catégories sémantiques.

Il peut être procédé soit à un découpage du corpus guidé par la problématique et les hypothèses du chercheur, une sorte d'étiquetage utile à la grille d'analyse, soit une analyse flottante qui permet de se familiariser avec les discours à travers une « attention flottante » et

de construire une fiche individuelle de lecture pour chaque entretien. Ce type de lecture est de type horizontal.

La première étape dans notre travail a débuté par une « pré-analyse » par la technique de « lecture flottante » qui avait pour objectif de laisser émerger en nous des idées, des impressions, des hypothèses qui mettraient en relation l'édification de notre cadre conceptuel avec le matériau recueilli dans les entretiens.

Selon Blanchet et Gotman (p.24), « *l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux évènements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent* ».

D'après Bardin (2003,p.43), l'analyste est comme un archéologue qui travaille sur des traces, car il sait qu'il y a quelque chose à découvrir à travers et grâce à elles. En effet, donner sens aux entretiens qui offrent un matériau unique et original est possible après une lecture orientée de l'enquêteur qui par l'analyse de discours fait parler le texte appuyé sur les objectifs de la recherche.

Ensuite, pour aller au-delà des premières interprétations brutes nous avons procédé par de multiples relectures du corpus afin d'en construire un réseau de sens et de valeur classé par unités de significations. Concernant le découpage catégoriel, nous avons procédé en suivant les règles définies par Bardin à savoir l'homogénéité, l'exhaustivité, l'exclusivité, l'objectivité et la pertinence auxquelles doivent obéir les « catégories » du découpage de la communication pour que l'analyse soit valide.

Deux approches du corpus ont été effectuées. Dans un premier temps une approche verticale c'est à dire entretien par entretien pour repérer les idées, les thèmes, les mots clés propres à chaque document. Cette « analyse par entretien » (Blanchet et Gotman, 2001) nous a permis de nous imprégner de la logique individuelle et de la singularité de chaque enquêté. Ensuite nous avons entrepris une approche horizontale qui consiste dans une transversalité à déconstruire les discours individuels afin de repérer les récurrences des thèmes dans les parties communes.

12.4.1. Analyse thématique

Dans le cadre de ce travail, nous avons donc opté pour une analyse thématique dont les unités de découpage, identiques d'un entretien à l'autre ont été choisies autour de plusieurs thèmes. De ce fait, il a été nécessaire de construire la grille d'analyse élaborée empiriquement applicable à tous les éléments. D'après Bardin (p.126), cette phase comprend plusieurs missions telles que choisir des parties d'entretien à soumettre à l'analyse, formuler des hypothèses et des objectifs, élaborer des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale.

Dans notre démarche méthodologique, puisque le type de relation à l'apprendre de l'individu nous intéressait, il nous a semblé nécessaire de chercher à travers les éléments d'enquête menée auprès des étudiants de notre échantillon l'existence ou non d'une éventuelle typologie d'approche d'apprentissage avant d'aller plus loin dans l'analyse de leur rapport à la recherche. Nous avons tenté de saisir chez l'étudiant sa représentation de l'apprentissage placée dans son contexte expérientiel, de connaître l'évolution de son mode d'apprentissage dans le temps ainsi que les différentes pratiques qu'il mettait habituellement en œuvre à travers les ressources dont il disposait pour étudier.

Ainsi, à travers une grille thématique avons-nous établi les thèmes et les sous-thèmes qui contiendraient les découpages des propos similaires et récurrents constituant le fil directeur de la catégorisation.

12.4.2. Grille thématique

Les trois thèmes principaux qui ont constitué notre grille thématique comprenant chacun des sous-thèmes correspondants ont été segmentés de façon suivante :

Thème n°1 : Apprentissage

a. Sens général de l'acte d'apprendre, les motivations
b. L'évolution de l'apprentissage dans le temps
c. Les pratiques et perspectives d'apprentissage

Thème n°2 : Recherche

a. Sens général accordé à l'activité de recherche
b. Conception initiale et actuelle de la recherche intégrée dans la formation
c. Rapport au savoir produit

Thème n°3 : Impact de l'environnement

a. Contexte pédagogique de l'accompagnement du travail de recherche
b. Perception de l'environnement d'étude
c. Représentation finale de la structure de formation

L'objectif recherché était d'identifier les profils d'apprenant appuyé sur les études qui ont contribué à l'émergence de différentes approches d'apprentissage que nous avons citées auparavant. Nous avons donc élaboré une grille de codage contenant les traits de caractéristiques propres à chaque type de profil d'étudiants[67] s'étendant d'une approche de surface jusqu'à une approche en profondeur.

Le temps suivant a été consacré au repérage des mots qui pouvaient rejoindre une même unité de signification par type d'approche. Nous les avons alors surlignés en adoptant un code couleur. Nous avons répété cette action trois fois de suite, calquée sur le même découpage de la grille et matérialisée par un document papier réimprimé à chaque fois pour être surligné en respectant toujours le même code couleur. Sans prétendre à une quelconque reproductibilité ici, nous avons souhaité vérifier de cette manière que le choix des mots surlignés en corrélation avec les unités de signification suivait une même logique dans notre propre conception.

La deuxième phase d'analyse a consisté à examiner le rapport à la recherche des étudiants en utilisant la même grille thématique centrée cette fois sur « la recherche ». La méthodologie employée a été la même que précédemment dans le repérage des unités de signification concernant le sens général accordé à l'activité de la recherche par l'étudiant et ses conceptions initiale et actuelle de la formation à la recherche et par la recherche en lien avec sa future profession. Ensuite, en essayant de ne pas tenir compte du type d'approche de l'apprentissage, tout en utilisant la même grille de codage, nous avons cherché à saisir chez l'individu son type d'approche de la recherche. De toute évidence, cette partie ne peut s'affranchir d'une part de subjectivité dans la mesure où les sujets avaient déjà été marqués par une première tendance sur le thème d'apprentissage.

Enfin la dernière phase d'analyse s'est reposée sur l'étude de l'impact de l'environnement concernant l'accompagnement de l'étudiant dans son travail de recherche,

[67] Grille de codage en annexes

mais également son ressenti du contexte pédagogique et l'image qu'il en retenait de son institution.

Les données de l'enquête ont permis de constater l'existence d'approches différentes permettant de rendre compte de la forme du rapport à l'apprendre des étudiants. Notre typologie s'est finalement construite autour de trois approches d'apprenants que nous détaillerons amplement dans la partie « analyse des résultats ». Ces approches, mises en évidence dans le rapport à l'apprendre des apprenants, sont confirmées dans leur rapport à la recherche et dans une moindre mesure dans la représentation qu'ils se font de leur environnement pédagogique.

Nous allons désormais détailler les différentes étapes constitutives de la deuxième modalité de recueil de données basées sur les écrits de recherche des étudiants.

12.5. Recours aux productions écrites

Si l'un des objectifs qui sous-tendait notre démarche était d'objectiver la nature des savoirs scripturaux appropriés par l'apprenant et leur degré de correspondance aux attentes institutionnelles en fonction des critères préétablis en interne, il n'en reste pas moins que la visée principale était de mettre en lien (si tant est que nous puissions établir un lien) la construction de ces savoirs spécifiques de recherche avec le sens que l'individu attribue à son apprentissage. C'est à travers l'élaboration de ces savoirs eux-mêmes tout en tenant compte de l'évolution de leur rapport à l'apprendre que la recherche de sens a été pensée en termes d'interprétation et de construction.

Qu'est-ce qui se joue dans la construction du sujet-auteur s'appropriant des savoirs de recherche ? Autrement dit afin de comprendre le rapport à la recherche de l'apprenant, nous avons tenté de saisir son rapport à l'écrit de deux manières : une première fois l'étudiant s'est exprimé oralement lors de l'entretien puis son travail à l'écrit matérialisé sous forme d'un mémoire a fait l'objet d'une appréciation critériée.

Des analyses (Donahue & François, 2008) montrant que l'étudiant-écrivain en situation d'apprentissage est vulnérable, avancent que les difficultés devant l'écrit ne sont pas de simples

difficultés techniques, mais sont fortement liées aux représentations des étudiants, aux genres de textes attendus et des types de savoirs.

Dans une recherche menée sur les genres d'écrits dans la formation supérieure (Daunay & Lahanier-Reuter, 2011), les auteurs, postulant que les disciplines pouvaient façonner les genres d'écrits, ont cherché à démontrer le rôle déterminant des disciplines dans la construction des écrits universitaires selon que les formations soient à visée professionnelle ou pas. Ainsi l'effet du contexte disciplinaire a été interrogé auprès des étudiants au niveau master en histoire, en psychologie et en sciences de l'éducation d'un côté et des étudiants de l'IUFM de l'autre.

Si certains types d'écrits comme les dissertations ou les fiches de lecture semblaient poser moins de difficultés à ceux qui les pratiquaient régulièrement, les étudiants dans leur ensemble ont considéré le mémoire comme un écrit difficile soulignant en particulier la complexité de la partie méthodologique. Les auteurs ont conclu que les institutions produisent des clivages en matière d'écrits, mais aussi en matière de conception de la norme pratiquée cependant, les écrits nouveaux comme le mémoire de recherche sont source de confusion et de difficulté pour tous.

Chemin faisant nous nous sommes forgés à l'idée que l'initiation à l'écriture de recherche selon les normes du métier de chercheur n'était pas une entreprise facile et qu'il ne suffisait pas de décider d'écrire pour produire des connaissances. Les compétences langagières de base sont certes indispensables, mais point suffisantes pour rendre compte d'un travail scientifique.

De ce fait, il est selon nous important que dans l'enseignement supérieur, la conception de l'étudiant, ses opinions et ses valeurs soient prises en compte pour bâtir « à partir de là » et « avec lui » si l'on veut contribuer à l'évolution de sa conception de l'apprentissage.

L'intérêt ou le désintérêt pour le type d'écriture de recherche en tant qu'objet contraignant peut aussi expliquer le degré variable d'investissement de la part des apprenants en fonction de l'importance qu'il accorde à cette activité.

Salmi (2012, 3^{e}ed) rappelant l'utilité pour les étudiants d'avoir des outils pour les guider dans la rédaction d'articles médicaux précise que « *Pour les professionnels de santé en formation, notamment les médecins, de nombreuses universités ont élevé leur niveau d'exigence pour la recevabilité des thèses professionnelles qui doivent obligatoirement donner lieu à une publication* ».

Comment faciliter la communication écrite qui logiquement devrait suivre tout travail de recherche ? Par quel moyen le dispositif de formation peut-il promouvoir la culture de recherche et amener l'étudiant à concevoir la forme rédactionnelle de son mémoire, dans l'esprit d'un travail scientifique original dès le commencement de son travail ?

Dans ce sens, nous avions besoin d'analyser en matière d'écriture la nature des savoirs appropriés. Nous avons donc procédé à des recueils de données écrites produites par les étudiants des deux filières médicales constituant notre échantillon.

12.5.1. Étapes ayant présidé le recours aux productions écrites

Afin de ne pas interférer avec les évaluations normatives des mémoires de fins d'études des étudiants sages-femmes nous avons attendu que l'ensemble des soutenances de mémoire ait lieu avant de débuter cette phase de l'enquête. Nous avons également pu accéder aux mémoires de recherche réalisés par les internes interviewés à l'aide de l'équipe pédagogique responsable de l'encadrement de ces travaux.

Si nous avons pu examiner les mémoires des dix-sept futurs sages-femmes avec qui nous nous sommes entretenus au préalable, en revanche parmi les treize futurs médecins interviewés il n'y en a que neuf qui avait rédigé et validé un mémoire, les autres étaient en cours ou bien n'avaient pas encore commencé leurs recherches.

Nous avons donc recueilli au total vingt-six productions écrites.

Pour parvenir à analyser les travaux colligés, nous avons utilisé « une grille de lecture » comportant des critères objectivables de scientificité d'un travail de recherche original, tirée des références reconnues dans le domaine de l'écriture scientifique d'articles médicaux.

Il allait de soi que cette phase préliminaire ne pouvait se suffire de notre jugement à nous seule. Pour l'analyse des productions écrites des étudiants, avec l'aide et le concours de notre co-directeur de thèse, nous avons rassemblé un groupe de relecteurs composé de deux sages-femmes enseignantes (dont nous-même) et de deux médecins universitaires (dont notre co-directeur).

Le comité a procédé par l'examen de la grille de lecture et sa validation a différé une fois que celle-ci a subi une phase « test » et après définition préalable de l'échelle d'appréciation par les membres du comité de lecture.

Bien entendu nous n'avions ni la prétention ni les moyens de mettre en cause la validité de cette grille déjà attestée et publiée par ses concepteurs originaux. Cependant, nous avons juste procédé à la vérification de sa fonctionnalité par rapport à nos objectifs de recherche et à notre type de population en l'appliquant à trois travaux de mémoire d'étudiants ne faisant pas partie de notre échantillon. Des réajustements ont été nécessaires.

S'agissant d'une analyse envisagée dans une perspective purement qualitative, nous avons tenté naturellement de réfléchir dans un premier temps à une échelle d'appréciation qualitative sur un registre d'intensité[68]. Or, cette entreprise a montré des limites techniques. En effet, pour porter un jugement sur les éléments objectivables d'un item donné comportant plusieurs sous items, il n'était pas possible de faire la somme des appréciations de ces sous items pour en déduire la moyenne. Aussi, pour faciliter le travail d'interprétation de chaque item et par conséquent de la globalité du travail écrit, nous avons opté pour une échelle[69] numérique comprenant des échelons allant de zéro à quatre points dans l'ordre croissant de satisfaction. Zéro correspondant à l'absence complète d'un critère et quatre à sa présence totale. Les valeurs intermédiaires permettaient au lecteur d'apprécier avec une certaine souplesse de un à trois la qualité requise du critère étudié. Finalement, en catégorisant les appréciations par intervalle de notes, la valeur numérique ainsi obtenue par grille et par individu a été convertie sur une échelle uniforme qualitative allant progressivement de l'échelon « insuffisant » à celui d'« excellent ».

Enfin, les vingt-six mémoires anonymisés ont été envoyés à chaque lecteur (y compris à nous-même) accompagnés de la grille de lecture reconsidérée.

12.5.2. La grille de lecture

Nos recherches bibliographiques nous ont vite rapprochés des travaux des auteurs considérés comme référents dans le domaine de l'évaluation d'un travail original scientifique.

[68] Les échelons sont formulés selon un ordre d'intensité croissante par exemple : insuffisant, satisfaisant, très satisfaisant, excellent.

[69] L'échelle étant définie par Scallon (1988b) comme une succession d'éléments gradués, de gauche à droite par convention, qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère

En fin de compte, nous nous sommes largement inspirés de la grille de Salmi & Salamon (2012) tirée de leur ouvrage intitulé « lecture critique et communication médicale scientifique ».

Dans la mesure où l'utilisation de la grille « en l'état » proposée dans l'ouvrage (Salmi & Salamon, 2012) nous a semblé assez complexe, tout en respectant les principaux critères retenus par les auteurs, nous avons simplifié l'ensemble pour l'adapter à notre population encore novice dans le domaine de l'écriture scientifique.

La grille aménagée a donc comporté des critères objectivables de scientificité d'un travail de recherche original selon les standards de publication.

Au final, notre grille de lecture (figure 2) a été organisée autour de neuf sections principales (dix avec le résumé) comprenant chacune un à plusieurs critères objectivables. S'agissant d'une analyse envisagée dans une perspective purement qualitative, nous avons utilisé une échelle d'appréciation de type universel comprenant quatre échelons numériques allant de un à quatre dans l'ordre croissant de satisfaction par rapport à l'atteinte des exigences attendues :

- Échelon 1 = Médiocre (ne répond pas aux exigences)
- Échelon 2 = Assez-Bien (répond partiellement aux exigences)
- Échelon 3 = Bien (répond à la plupart des exigences)
- Échelon 4 = Très-Bien (répond à toutes les exigences)

Ainsi, pour apprécier une section donnée il suffisait d'additionner les valeurs numériques obtenues par l'ensemble des échelons pour mettre en correspondance avec le même type d'échelle d'appréciation allant de « médiocre » à « très-bien »

Nous rappelons qu'à travers l'expérience individuelle d'écriture de l'étudiant, nous avons tenté d'examiner sa conformité aux normes habituelles des écrits de recherche. Pour cela nous avons passé au crible neuf composantes structurelles (que nous appellerons aussi items) de chaque mémoire à l'aide des critères propres à chaque item. Nous faisons état ici succinctement des points qui ont particulièrement suscité l'intérêt des évaluateurs pour chaque item :

1. **Titre** : le choix du titre comprenant l'objet de l'étude et le type de population
2. **Introduction** : l'introduction générale englobant la problématisation et la formulation claire des objectifs
3. **Méthodes** : la description précise de la méthodologie employée, la sélection de la population, les mesures et types d'analyses prévues

4. **Résultats** : La présentation claire des résultats les plus informatifs en suivant précisément les questions de recherche posées
5. **Tableaux et figures** : utilisation et choix pertinents sans redondance
6. **Discussion** : la discussion basée sur le résumé des principaux résultats, confrontés aux travaux menés dans le domaine aboutissant à une analyse argumentée, tenant compte des limites éventuelles
7. **Conclusion** : reprise synthétique des points essentiels, mise en perspective
8. **Références :** conformité aux normes internationales
9. **Forme :** présentation générale du document, le respect des règles linguistiques, précision, clarté et concision

12.5.3. Traitement technique des données collectées

Les vingt-six grilles remplies par chaque membre du comité de lecture nous sont parvenues pour le 20 août 2013. Nous avons recueilli au total cent-quatre grilles que nous avons saisies manuellement sur un fichier Excel.

Pour chaque étudiant, la grille telle que nous l'avons aménagée a donné lieu à une valeur numérique par critère. Pour apprécier une section donnée, il suffisait d'additionner les valeurs numériques de tous les critères pour obtenir la « cote de section » permettant la mise en correspondance avec l'échelle d'appréciation allant de « médiocre » à « très-bien ». Au regard de cette correspondance, nous avons obtenu pour chaque section de la grille une appréciation moyenne par étudiant et par groupe d'étudiants.

Tableau 2. Correspondance entre les cotes de section et l'échelle d'appréciation

Sections	Cote maximale de section	Échelle d'appréciation			
		Médiocre	Assez-Bien	Bien	Très-Bien
Section à 1 critère	4	cote =1	cote =2	cote =3	cote =4
Section à 2 critères	8	cote =2	2 < cote ≤ 4	4 < cote ≤ 6	6 < cote ≤ 8
Section à 3 critères	12	cote =3	3 < cote ≤ 6	6 < cote ≤ 9	9 < cote ≤ 12
Section à 4 critères	16	cote =4	4 < cote ≤ 8	8 < cote ≤12	12 < cote ≤ 16
Section à 5 critères	20	cote =5	5 < cote ≤ 10	10 < cote ≤ 15	15 < cote ≤ 20

Ce travail préliminaire s'est avéré nécessaire pour permettre ensuite d'analyser la nature et la distribution individuelle puis collective des appréciations qualitatives.

Grille de lecture et d'évaluation d'un écrit de recherche[1]

[1] Salmi LR. *Lecture critique et communication médicale scientifique*.3ème édition. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson 2012.

Section	critères objectivables	Echelle d'appréciation*				cote section
		1	2	3	4	
Titre	Affiliation précisée dans le document					/12
	Question de recherche pertinente (dans le titre)					
	Population adaptée					
Résumé	Structure IMRAD					/20
	Objectifs pertinents					
	Résultats informatifs					
	Résumé en anglais					
	Mots clés					
Introduction	Justification de la question posée : contexte général					/20
	Références adaptées et utilisées à bon escient					
	Conduite claire de la pensée					
	Méthodologie adaptée (type d'étude)					
	Objectifs clairement énoncés					
Méthodes	Description du schéma d'étude					/20
	Population étudiée bien définie					
	Les effectifs étudiés calculés pour répondre à la question					
	Méthode d'analyse des résultats cohérente avec les objectifs					
	Méthodes statistiques précisées					
Résultats	Les effectifs identifiables et stables de l'inclusion jusqu'à l'analyse					/20
	Présentés au temps passé					
	Les réponses aux questions posées présentes dans matériel et méthodes					
	Résultats bruts sans aucuns commentaires					
	Présentés de façon claire					
Tableaux et figures	Utilisés pour des données importantes et pertinentes					/16
	présentés de façon claire et scientifique, autonome					
	Commentés sans redondance					
	Numérotaions respectées					
Discussion	Présente un résumé des principaux faits et limites					/12
	Aboutit à une analyse justifiée (argumentée)					
	Différencie ce qui relève de la littérature de ce qui est l'opinion de l'auteur					
conclusion	Présente les points forts, les points faibles du travail, ouvre des perspectives (peut être incluse dans la discussion)					/4
Références	Comporte des documents récents					/8
	Normes internationales respectées					
Forme	Clarté et lisibilité de la présentation générale, absence de fautes linguistiques, vocabubaire adapté					/4

* Echelle d'appréciation: 1= ne répond pas aux exigences; 2=répond partiellement aux exigences; 3= répond à la plupart des exigences; 4= répond à toutes les exigences

Figure 2 . Grille de lecture et d'évaluation d'un écrit de recherche

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 4 :

L'acte d'apprendre, constitutif de l'être humain et processus évolutif durant la vie comporte une dimension cognitive et une dimension sociale. Le passage à l'université s'accompagne de l'apprentissage du métier de l'étudiant et entraine habituellement des modifications importantes dans son rapport au savoir, lui faisant adopter une nouvelle posture d'apprenant, voire de nouvelles conceptions.

Les recherches sur les pratiques d'études en contexte révèlent des différences d'approches adoptées par les étudiants. Ces derniers sont partagés entre soit une approche en profondeur plus coûteuse et caractérisée par la compréhension et une recherche de sens, soit une approche de surface qui se traduit par la reproduction motivée par le désir de satisfaire les exigences académiques en fournissant le minimum d'effort. Il convient de souligner l'influence non négligeable de la perception de l'individu en formation du contexte d'apprentissage sur son type d'approche d'un côté et le rôle de la dimension identitaire reconnue à l'acte d'apprendre sur ses engagements et motivations.

Le rapport au savoir est une relation de sens et de valeur entre un individu et les processus du savoir. C'est une forme spécifique du rapport à l'apprendre définie par une dimension épistémique, une dimension identitaire et une dimension sociale. De même que le rapport à la recherche est un rapport au monde scientifique, à soi-même et aux autres.

L'écriture de recherche peut être révélatrice du rapport à l'apprendre de l'étudiant en lien objectif avec sa conception de la recherche en tant que « savoir-objet ». Le sens qu'il attribue à sa formation médicale peut laisser apparaître que la dimension professionnelle occupe un espace central. Aussi, la perception de l'étudiant de son environnement pédagogique permet-elle d'en comprendre les interactions avec son engagement et la qualité de son apprentissage.

Dans le cadre d'une recherche qualitative inscrite globalement dans le paradigme interprétatif, deux approches ont été utilisées auprès de deux collectifs d'étudiants comparables, mais non similaires appartenant à deux filières médicales distinctes. Une enquête par entretien a été menée en parallèle d'une évaluation de l'organisation des savoirs spécifiques à l'écriture de recherche à travers leurs expériences individuelles.

PARTIE 5. ANALYSE ET DISCUSSION DES DONNEES

Dans la partie précédente nous avons exposé le cadre méthodologique comportant des approches et des entrées différentes.

L'analyse et la discussion des résultats se répartissent en cinq chapitres. Dans un premier temps nous exposerons les caractéristiques générales de notre population pour ensuite présenter l'analyse appuyée sur une approche compréhensive organisée dans les chapitres suivants autour des trois dimensions : l'apprentissage en général, l'apprentissage de recherche et l'impact de l'environnement d'étude sur le rapport à l'apprendre de l'individu au cours de sa formation médicale. Nous révélons ici la synthèse de notre analyse verticale puis horizontale issue des données individuelles et transversales contenues dans les fiches de discours regroupées pour permettre une analyse comparative. Ainsi, dans notre analyse en général avons-nous tenté de décontextualiser dans un premier temps pour recontextualiser ensuite grâce à une lecture orientée. Les résultats obtenus seront présentés de façon synthétique illustrés de verbatim.

Dans le cinquième chapitre seront présentés les éléments qui apprécient la construction des savoirs dans un rapport à l'écrit de recherche. Pour développer des compétences dans l'écriture de recherche, les étudiants ont à comprendre les formes et les attentes de cet exercice qui constitue un allant de soi de la recherche. Nous exposerons les résultats de l'analyse des productions écrites qui ont permis d'approcher les rapports aux savoirs spécifiques.

CHAPITRE 13. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA POPULATION

13.1. Quelques particularités des groupes étudiés

La population d'étude constituée de trente-quatre étudiants se compose de deux sous-groupes présentant un profil assez similaire sur certains points et cependant des différences notables pour d'autres (tableau 3).

13.1.1. Caractéristiques des futurs médecins

Les étudiants en médecine constitués majoritairement de femmes ont une moyenne d'âge d'environ 26 ans. Ils sont sans exception issus d'un baccalauréat S pour quasi tous assorti d'une mention et s'agissant 2 fois sur 3 d'une mention « bien » voire « très-bien ». Aucun d'entre eux n'a redoublé pendant son parcours scolaire en revanche ils sont nombreux à inscrire au moins un redoublement dans leur période universitaire imputé dans la plupart du temps au concours très sélectif de la première année des études médicales. La filière de médecine correspond à un premier choix pour 3/4 de ces étudiants contre 1/4 en deuxième choix. Aucun individu n'a déclaré avoir choisi la médecine par défaut.

13.1.2. Caractéristiques des futurs maïeuticiens

Les étudiants en maïeutique constitués très majoritairement de femmes[70] ont une moyenne d'âge d'environ 24 ans. Ils sont également sans exception issus d'un baccalauréat S assorti d'une « mention » pour une grande majorité et s'agissant 1 fois sur 4 d'une mention « bien » voire « très-bien ». À l'instar des étudiants en médecine, aucun d'entre eux n'a redoublé pendant son parcours scolaire et comme leurs homologues ils sont nombreux à essuyer au moins un redoublement dans leur période universitaire correspondant dans la plupart du temps au passage entre le concours de la première année des études médicales et la deuxième année. La filière « maïeutique » correspond à un peu plus d'une fois sur trois au premier choix

[70] 97,5% de femmes en sage-femme selon l'enquête nationale Drees 2014 contre 62 % en médecine selon Insee 2013.

de l'étudiant en revanche il faut souligner que pour deux individus sur cinq il s'agit d'un choix par défaut.

Tableau 3. Principales caractéristiques de la population

Étudiants N=34	Moyenne par Variable et par Filière	
	Médecine n=15	Maïeutique n=19
âge moyen (an)	26,2	23,6
Femme	74 %	79 %
Homme	26 %	21 %
Baccalauréat S	100 %	100 %
Mention au bac	93 %	89 %
Mention B-TB	67 %	26 %
Redoublement scolaire	-	-
Redoublement universitaire	60 %	63 %

13.2. Milieu social d'appartenance

Afin de situer le milieu familial auquel appartiennent les individus de notre enquête, nous avons souhaité connaître les professions exercées par leurs parents. Le tableau (4) regroupe les réponses obtenues pour les deux parents de chaque groupe d'étudiants que nous avons réparti en quatre catégories socio-professionnelles auxquelles nous avons ajouté celle des personnes n'exerçant pas d'emploi. Pour cette dernière catégorie qui représente un faible pourcentage, nous tenons à préciser qu'il s'agit essentiellement des mères de famille. Certaines d'entre elles n'ont jamais fait d'études, d'autres malgré une qualification ont fait le choix délibéré de ne pas exercer.

En fonction des réponses obtenues, nous avons fait le choix de répartir les autres catégories de façon suivante :

Ouvriers : quel que soit le domaine (bâtiments, prêts-à-porter), agents d'entretiens, aides- soignant, agent de sécurité.

Professions intermédiaires : techniciens, commerçants, professions paramédicales, agents de la fonction publique, professeurs des écoles, employés d'entreprise, cadres moyens.

Professions intellectuelles supérieures : cadres supérieurs, ingénieurs, chercheurs, enseignants-chercheurs, enseignants du secondaire

Professions libérales et médicales : médecins, pharmaciens, chefs d'entreprise

Le tableau (4) indique la profession d'au moins un des parents de l'étudiant. Nous pouvons constater que la catégorie « ouvrière » ainsi que celle des « professions libérales et médicales » sont peu représentées dans notre population. En revanche, la majorité des parents et cela de façon plus prononcée en sage-femme semble exercer des « professions intermédiaires » puis des « professions intellectuelles » qui sont investies une fois sur quatre par un parent d'étudiant en médecine et dans une proportion moindre soit environ une fois sur cinq chez les parents d'étudiants en sage-femme.

Une enquête réalisée par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques en 2011 conclut que 98 % des jeunes entrants en deuxième année d'école de sages-femmes ont un baccalauréat scientifique. Selon l'enquête, la plupart de ces nouveaux étudiants se sont inscrits deux fois en première année et 52 % d'entre eux sont issus d'un milieu de cadres et de professions intellectuelles supérieures alors que 21% ont des parents employés ou ouvriers en activité (DREES, 2011). Enfin l'enquête dans la comparaison des origines sociales des étudiants en première année commune, révèle que les étudiants en deuxième année de médecine et d'odontologie sont issus de milieux plus favorisés que les autres avec respectivement 59 % et 54 % de parents cadres en activité.

Les résultats de notre enquête vont dans le sens de celle citée ci-dessus concernant le type du baccalauréat et en partie pour le milieu social. Notre faible échantillon en revanche, ne permet pas de retrouver exactement les mêmes distributions de catégories socio-professionnelles. Notre population est globalement issue de milieux sociaux favorisés avec au moins l'un des parents ayant un diplôme de l'enseignement supérieur. Les familles populaires (ouvrier, employé) sont minoritaires de même que les professions libérales. Si nous pensons que cette distribution peut être biaisée eu égard au faible effectif de notre population d'étude, le fait de constater que ces étudiants sont globalement issus de milieux sociaux favorables (plus

de 60 % de représentativité des professions intermédiaires, cadres et intellectuelles) est selon nous superposable à une population plus large.

Tableau 4. Catégories socio-professionnelles des parents

Population	Sans activité professionnelle	Ouvriers	Professions intermédiaires	Professions intellectuelles	Professions libérales / médicales
Total N=34	13 %	14,5 %	41 %	22 %	9 %
Médecine n=15	13,5 %	16,5 %	33,5 %	26,5 %	10 %
Sage-femme n=19	13 %	13 %	47,5 %	18,5 %	8 %

CHAPITRE 14. RAPPORT À L'APPRENTISSAGE

Nous avons vu dans la partie théorique que l'acte d'apprendre ne s'accompagne pas automatiquement de la compréhension et qu'il est possible d'apprendre avant de comprendre et parfois sans même ne jamais comprendre. De même qu'il est possible d'avoir en mémoire des connaissances sans savoir les utiliser, autrement dit manquer de « compétence » de « savoir agir ». En revanche la compréhension d'une notion est gage d'apprentissage c'est pourquoi la manière d'apprendre par la compréhension est la plus valorisante. La compréhension permet de passer d'une représentation à une autre, d'adopter un nouveau schéma de pensée considéré comme plus pertinent dans des conditions singulières. Si l'individu juge le nouvel état acceptable alors le nouveau savoir s'intègre dans le réseau conceptuel existant pour établir des liens avec les savoirs anciens ce qui en modifie la représentation et permet aux nouvelles connaissances de devenir opérationnelles. Cependant pour comprendre, selon Ryle (1949) les règles et la théorie ne suffisent pas, c'est de l'action qu'on va vers les règles et non l'inverse de même que l'aptitude est une virtualité qui n'existe que dans l'action. Donc selon l'auteur, pour comprendre il y a une nécessité de passage par les savoir-faire qui mettent à profit le savoir dans l'action alors que le savoir tout court possède un caractère désintéressé, l'individu le recherche essentiellement pour lui-même.

Nous avons cherché à savoir le sens que les individus en formations médicales attribuent à la notion d'apprendre. L'évolution de leur apprentissage entre la période du lycée et l'enseignement supérieur a également été abordée, nous avons surtout cherché à comprendre en quoi leur façon de travailler a réellement changé ? Enfin, par quelles manières les étudiants s'y prennent-ils dans leurs différentes activités d'apprentissage ? L'étude des éléments recueillis nous a permis d'établir une typologie de l'approche d'apprentissage qui a été utilisée dans l'analyse du rapport à la recherche des étudiants ainsi que dans l'impact de l'environnement d'étude.

14.1 Sens général accordé à l'acte d'apprendre

14.1.1. Que signifie l'acte d'apprendre pour un futur praticien de santé ?

Les étudiants sont interrogés sur la signification du mot « apprendre » ainsi que les raisons et motivations qui les poussent à apprendre en général. En fonction du nombre d'occurrences des items ayant une similarité de sens nous avons catégorisé les réponses en plusieurs groupes n'excluant pas les uns les autres et les présentons par ordre décroissant de fréquence.

Apprendre permet à une grande majorité des étudiants de s'enrichir de nouvelles connaissances, de découvrir des nouveautés, de se cultiver en général tout en s'initiant à une culture scientifique en particulier :

« *Apprendre, c'est développer son intellect sur un sujet qui nous intéresse particulièrement et puis… Et puis s'enrichir de nouvelles connaissances. Moi je pense que c'est lié à mes études qui sont un petit peu longues et qui nécessitent justement beaucoup d'apprentissages, je pense qu'il faut aimer apprendre pour faire ce genre de métier …* » *(S1, M) ; « J'aime bien le côté de la découverte » (S15, SF)*

Plus de la moitié des apprenants associe l'apprentissage à l'acquisition de compétences professionnelles, aux savoirs expérientiels *« Être compétent et performant dans son métier » (S25, SF),* mais aussi à l'assimilation de connaissances spécialisées qui permettent d'être performant dans la prise en charge des patients et de surcroît éviter les erreurs médicales *« Ma motivation c'est comprendre surtout. J'apprends pour comprendre ce qui se passe autour, pour pouvoir réfléchir, pour pouvoir prendre des décisions logiques et réfléchir surtout. Pouvoir réfléchir en fait. (S5, M) ; « Si on n'a pas une base solide qu'on a apprise, pour le coup, on n'exerce pas de la meilleure des manières et on peut être dangereux pour les autres » (S6, M).*

L'acte d'apprendre est allié pour un peu moins d'un individu sur deux à une évolution intellectuelle, au développement d'un esprit critique et de la curiosité *« L'ignorance nous empêche d'évoluer, il faut donc apprendre » (S5, M) ; « Développer sa pensée personnelle et la pensée collective » (S 22, SF) ;* Apprendre selon certains autorise le « libre arbitre » *« Apprendre, c'est, je pense une remise en question de soi-même… Sur ses propres connaissances déjà acquises, mais toujours remises en question sur ce que l'on est soi-même et… Je pense une ouverture d'esprit aussi. Ne pas croire que, uniquement se baser sur nous-*

mêmes et chercher à connaître d'autres domaines. (S26, SF) ; « De se poser des questions être critique sur les choses, d'être critique je pense, par rapport à nos connaissances, de pouvoir comparer, de voir ce que les gens nous disent aussi » (S9, M). D'après certains discours l'apprentissage facilite le rapport aux autres, la sociabilité *« Cela nous sert à évoluer à rentrer en contact avec les autres » (S18, SF).*

Certains enquêtés déclarent qu'apprendre renforce le développement personnel, l'estime de soi, apporte de la satisfaction et du plaisir « *Apprendre donne une meilleure estime de soi, un sentiment de bien-être* » *(S1, M)* ; *« En fait il y a des sujets qui m'intéressent dans ce cas je ferais tout pour les comprendre et là c'est un plaisir d'apprendre » (S13, M).* Le plaisir ainsi procuré est même selon certains, source de nouvelles motivations suscitant l'envie de savoir davantage *« C'est d'abord découvrir et ensuite… collecter du savoir, bénéficier des expériences des anciens, et après… C'est entrer dans une dynamique en fait, d'abord c'est un plaisir, enfin pour moi c'est d'abord un plaisir d'apprendre, quel que soit le sujet, c'est vraiment, et après… Bah oui, c'est entrer dans une dynamique où l'on a envie d'en savoir plus encore. » (S15, SF) ; « Moi j'adore savoir, je déteste ne pas savoir quelque chose… pas tout bien sûr, mais pour moi le savoir est à l'origine de tout et même de façon personnelle savoir c'est la connaissance et la connaissance permet d'aider les autres. J'adore comprendre et pour comprendre je suis prêt à tout » (S30+1, SF).*

Parmi les futurs professionnels, quelques-uns estiment que l'apprendre est gage de réussite en général. Son influence s'exerce sur la validation des examens certificatifs « *Apprendre à court terme pour les examens » (S17, SF) jusqu'à* l'insertion professionnelle « *réussir à faire la profession que l'on veut » (S13+1, M) ; « Apprendre son métier » (S30, SF)* et la réussite sociale « *la connaissance c'est la clé de la réussite dans la vie » (S13, M).*

Une petite minorité seulement conjugue l'apprentissage avec la compréhension du monde *« J'apprends pour comprendre ce qui se passe dans le monde, pour pouvoir réfléchir…pouvoir réfléchir en fait » (S5, M)* et la compréhension de soi en tant que moyen de construction, de développement et de maturité. « *On apprend à se connaître soi-même* » *(S13, M).*

Enfin, un petit nombre d'individus est d'avis qu'apprendre permet d'accéder à l'autonomie et facilite la transmission de savoir quand il est vraiment accompli « *J'ai beaucoup appris, tout seul* » (S6, M) ; *« Apprendre, c'est pouvoir faire tout seul quelque chose et on sait*

le montrer aussi, une fois que l'on sait faire quelque chose, on sait le faire faire aux autres » (S23, SF).

Il nous semble important de souligner que selon un des interviewés, le moteur de l'apprentissage est sans ambiguïté l'intérêt porté par le sujet à son objet d'apprentissage « *Je pense que l'apprentissage est complètement lié à l'intérêt. Pour moi on ne peut pas apprendre quelque chose si on se désintéresse totalement » (S22, SF).*

La population interrogée semble majoritairement donner une grande valeur à l'apprentissage en tant que moyen d'enrichissement culturel et d'élargissement de connaissances. La notion d'évolution est une de leurs préoccupations dans le sens de développer la curiosité, l'esprit critique et l'intelligence en général. Les étudiants sont conscients du plaisir procuré par un apprentissage compréhensif excepté dans les situations concurrentielles où le sentiment de stress est généralement plus dominant. La recherche de compréhension devient une priorité pour une partie des apprenants quand il s'agit d'un sujet placé au centre de leurs intérêts. Le savoir en soi pour comprendre le monde et pour se connaître soi-même est évoqué par nos enquêtés de façon très marginale.

Les raisons motivationnelles avancées par notre population sont assez intelligibles. Apprendre dans un premier temps doit répondre à des finalités professionnelles. Les futurs praticiens montrent un besoin d'interagir efficacement avec leur environnement professionnel et sont prêts à apprendre quand il s'agit d'améliorer leur niveau de performance dans la prise en charge des patients. Ce mobile est exprimé sous deux formes intentionnelles en apparence opposées qui se rejoignent dans leur aboutissement : d'un côté ceux largement majoritaires qui souhaitent devenir plus compétents pour pouvoir soigner et accompagner les patients de la meilleure façon possible et de l'autre quelques individus (deux individus en médecine et un en sage-femme) qui ont la hantise de faire des erreurs médicales et s'efforcent d'apprendre autant que possible pour éviter de vivre des situations dramatiques. *« Ce qui me motive d'apprendre, c'est pour ne pas faire d'erreur. Donc… donc pas faire d'erreur parce que je suis assez stressée, je n'ai pas envie… En plus nous des erreurs dans notre profession ça peut être fatal… » (S24, SF).*

« En tout cas dans mon métier, de me dire que quand je suis toute seule devant mon patient, je ne raconte pas n'importe quoi et que je ne vais pas faire de bêtises. … avoir une pratique qui soit sûre » (S9, M) ; « c'est parce que je veux être bon… Je veux bien soigner les gens, je ne veux pas faire d'erreur » (S11, M).

14.1.2. Qu'est-ce qui motive les apprenants ?

Nous avons vu auparavant que la perception qu'a l'individu de ses capacités et compétences représente un point important dans la compréhension du rôle de la motivation sur les performances. Celui qui se fixe l'objectif de devenir le plus compétent possible dans l'exercice de son art a un sentiment d'efficacité personnelle laissant peu de place au doute sur ses propres capacités et contrôle le déroulement de sa formation. Connaissant la valeur de la pratique médicale où la moindre erreur peut avoir une issue dramatique dans la prise en charge du patient, il s'efforce d'apprendre et persévère dans son engagement cognitif jusqu'à l'obtention de la performance. « Progresser *au niveau professionnel, se perfectionner et pour pouvoir atteindre des objectifs que l'on se fixe nous-mêmes. (S10, M).*

« Apprendre pour acquérir des outils qu'on peut réutiliser, s'approprier des choses pour les réutiliser et les adapter aux cas... en médecine chaque cas est différent j'aime bien apprendre les choses qui vont me servir et savoir les utiliser sur le terrain » (S13+1, M).

Celui qui dit vouloir apprendre pour éviter les erreurs n'est pas moins motivé ni moins autodéterminé à réussir. Nous pensons que les expériences individuelles vécues sur les terrains de stage peuvent avoir davantage marqué la sensibilité de certains étudiants concernant les risques inhérents à la pratique médicale.

L'une des motivations évoquées par les étudiants pour apprendre est le regard des autres, qu'il s'agisse des personnes proches en particulier les parents, des pairs ou bien des patients qu'ils vont devoir prendre en charge *« je pense que mes parents comptent un peu. J'ai des frères qui ne sont pas très bons à l'école donc je remonte un peu le niveau. Ça me fait plaisir de leur faire plaisir aussi. Mais bon… j'apprends en premier lieu parce que je sais que je vais en avoir besoin dans ma vie future » (S28, SF).*

« Ce qui me pousse à apprendre … un truc tout bête. En premier lieu, c'est vraiment un truc tout bête, c'est comment je vais être vu des autres. Et ça, depuis toute petite en fait, c'est très culturel aussi. (Rires) et puis que mes parents soient fiers de moi aussi. Ça, c'est une première chose » (S12, M).

« Et pour le regard des autres aussi, parce que forcément, quand on est face aux gens et qu'on n'a pas la réponse à une question, quand on a l'air ignorant, ce n'est pas très agréable (S5, M).

Gagner en crédibilité au sein de la communauté de pratique est important et certains de nature plus compétitive vont jusqu'à affirmer qu'un environnement concurrentiel entre pairs peut être un fort stimulant pour eux dans l'atteinte de performance.

« Ce qui me motive c'est la concurrence, les autres, pour être dans les meilleurs, en vue d'avoir les mêmes opportunités que les autres pour réussir. Si je veux réussir ma vie professionnelle, il ne faut pas que je regrette de ne pas avoir travaillé assez pour mettre les chances de mon côté. La présence des autres est un moteur pour moi ça me valorise de la même façon que ça peut me dévaloriser si je suis moins bien classée » (S13, M).

Tandis que pour d'autres, quand l'acte d'apprendre s'effectue dans un environnement concurrentiel et compétitif, le plaisir tend à disparaître *« Plaisir, oui et non, vu la quantité de travail c'est pas du plaisir, même s'il y a des choses qui nous font plaisir on se dit qu'il y a tellement d'autres choses à connaître et à apprendre que ça coupe le plaisir on a trop de chose à se rappeler qui efface le souvenir du plaisir vécu » (S3, M).*

Un rapport identitaire au savoir est ici clairement identifié expliquant la façon dont le savoir prend sens pour ces étudiants en filières médicales par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires et au métier que l'on a choisi de faire. Nous retrouvons ici la théorie avancée par Charlot (1997) selon laquelle un savoir n'a de sens et de valeur qu'en références aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres, autrement dit il n'y a de savoir que dans un certain rapport au monde.

Parmi les raisons motivationnelles révélées par les enquêtés, la réussite sociale et matérielle figure de façon évidente. Exercer une profession d'utilité sociale tout en bénéficiant d'un confort matériel semble être un idéal de vie partagé par un grand nombre de futurs professionnels de notre enquête.

Les perspectives de validation des examens et l'obtention du diplôme sont des motivations avancées, mais essentiellement par les étudiants en maïeutique. *« Le moteur de l'apprendre pour moi c'est le diplôme pour travailler » (S30, SF).*

L'explication peut se trouver dans le fait que les internes en médecine sont considérés comme à moitié professionnels sur leur lieu de stage, leur statut d'étudiant est souvent occulté par leur intégration rapide et une opérationnalité quasi obligatoire au sein des équipes. Par ailleurs le rite de passage pour ces futurs médecins se concrétise par la soutenance de leur thèse d'exercice. En revanche, les futurs maïeuticiens ne bénéficient pas de statut préprofessionnel et

considèrent le rite de passage du diplôme d'État de sage-femme comme une étape comportant encore bien des risques d'échec.

Nous avons étudié la variable motivationnelle pour déterminer le type de motivation dominant pour chaque catégorie d'étudiant.

Nous n'avons mis aucune « absence de motivation » en évidence, ce qui confirme que l'engagement dans une filière médicale étant un choix délibéré des individus, ils ne manquent pas de raisons pour vouloir aller jusqu'au bout de la formation. La déception de ceux qui ont fait ce choix par défaut s'extériorise en général bien avant la fin du cursus.

Il s'avère que la très grande majorité des étudiants interrogés des deux filières sont animés par une motivation plutôt extrinsèque. La différence réside dans les types de motivations extrinsèques traduisant un degré d'autodétermination variable. Les étudiants en médecine sont deux fois plus nombreux à être dans une dynamique motivationnelle extrinsèque comportant un plus haut degré d'autodétermination. Les études de médecine sont très longues et demandent un investissement personnel de qualité. Même en l'absence de plaisir à cause d'une charge de travail trop importante ou bien la présence d'une ambiance concurrentielle évoquée par certains étudiants pouvant inhiber la satisfaction d'apprendre, pour les internes en médecine engagés dans un cursus de spécialités et conscients de la valeur de leur apprentissage, l'activité a un sens, elle est reliée à des objectifs importants.

Nous avons cependant repéré quelques étudiants de chaque filière présentant des raisons relevant aussi de la motivation intrinsèque. La satisfaction inhérente à l'activité et l'accomplissement de soi par l'acquisition de savoir par intérêt personnel.

« C'est enrichissant d'apprendre, de se former à des nouvelles choses, de s'ouvrir à des cultures, des métiers, des choses différentes, oui, essentiellement s'enrichir. Je suis très motivée par des choses qui m'intéressent, donc quand un sujet m'intéresse, j'apprends facilement et j'ai plutôt tendance à avoir envie d'y passer du temps » (S1, M).

« Maintenant oui je prends plaisir à apprendre, je dirais que… Je vois plus ça dans le sens d'apprendre, qui pouvait être un petit peu une corvée par le passé, mais c'est vrai que pour le coup, vu que c'est un enrichissement pour nous et pour notre métier, c'est vrai que c'est intéressant de se retrouver dans un texte et d'apprendre des choses que l'on va pouvoir appliquer. Et puis c'est aussi pour notre crédibilité. Il faut aussi être curieux, se tenir au

courant. Je trouve ça beaucoup plus intéressant que ça n'aurait plus l'être par le passé » (S6, M).

« J'aime travailler en fait. Quand je suis en vacances et que je n'ai rien à faire, je m'ennuie. J'ai toujours besoin d'apprendre, dans ma tête, depuis que je suis toute petite je me suis toujours dit que j'aimerais savoir tout, sur tous les domaines… » (S14, SF).

« Pour moi c'est d'abord un plaisir d'apprendre, quel que soit le sujet, c'est vraiment, j'aime bien le côté de la découverte, et après… je travaille d'abord pour moi et pour avoir un métier plus tard et pour pouvoir faire ce qu'il me plaît. Avoir le choix, tout simplement » (S15, SF).

L'évolution de la relation à l'apprendre de l'étudiant peut être appréhendée à travers certaines de ses motivations. Le sentiment de compétence accroît par la réussite à une activité ce qui incite l'individu à renouveler les expériences similaires alors que l'échec se traduit par une diminution de la motivation par incompétence. D'un autre côté, nous savons que la compréhension n'existe pas que sous la forme désintéressée, car elle peut être recherchée par l'individu par nécessité d'apprentissage voire dans un objectif de réussite. Cette forme de compréhension intéressée peut aussi être source de plaisir et de satisfaction.

14.2. Évolution de l'apprentissage dans le temps

Plusieurs études que nous avons citées ultérieurement se sont intéressées aux changements et à l'évolution de l'apprentissage de l'apprenant dans le temps, provoqués par son passage du lycée à l'université. Comme rappelé auparavant, il existe plusieurs manières d'apprendre pour une personne en situation d'apprentissage. Du point de vue neuroscientifique, la forme la plus élémentaire de l'apprentissage est la réaction cérébrale de l'individu à un stimulus nouveau qui le transforme en une information intégrée. Alors que la compréhension représente la forme d'apprentissage la plus valorisante. Or, les situations pédagogiques ne laissent pas toujours à l'apprenant le temps de comprendre avant d'apprendre.

Nous avons interrogé notre population sur sa manière d'apprendre actuelle tout en cherchant à connaître les changements éventuels qui ont pu avoir lieu depuis le passage des apprenants du lycée à l'enseignement supérieur.

Une large majorité, soit 3 personnes sur 5 estiment avoir évolué dans leurs manières d'appréhender les savoirs théoriques. Le changement le plus manifeste pour la plupart de ces

individus par rapport à la période du lycée, réside dans une recherche de sens et de compréhension. *« … à la fac, j'ai dû me mettre à travailler sérieusement à la maison, j'ai dû revoir complètement ma méthode de travail. Pour le coup, c'était beaucoup de lecture… lire les cours, les lire, lire, lire pour que ça rentre parce que c'était vraiment complètement nouveau, et les QCM ça ne me permettait pas d'appliquer, mais c'est un bon enseignement. C'était autre chose, j'ai eu du mal à m'y mettre, mais je m'y suis mis quand même et ça a été complètement différent, un chamboulement. Ça n'a pas été évident, mais ça a complètement changé ça c'est sûr » (S6, M).*

La charge de travail incomparable entre les deux périodes d'études a rapidement fait prendre conscience aux apprenants qu'en l'absence d'un réajustement efficace de leurs méthodes d'apprentissage ils risquaient de vite perdre pied *« au lycée j'avais beaucoup de facilité à apprendre si j'étais attentif en cours… le soir j'avais juste à relire et j'avais compris sauf pour les matières où il fallait apprendre par cœur comme le français, l'histoire … comme je peux le faire maintenant en réécrivant. J'ai toujours réécrit. J'apprends d'abord par cœur ensuite je cherche à comprendre, mais je m'aperçois qu'il est tard et que je fatigue alors je vais privilégier d'apprendre par cœur en général la compréhension vient après alors qu'au lycée je comprenais d'emblée. C'est la masse de travail qui fait que je suis noyé en médecine » (S13+2, M).*

Chacun s'est résolu à adopter la méthode qui lui paraissait la plus efficace dans le contexte donné, parfois même au détriment de la compréhension *« mais ça m'arrive d'apprendre pour l'examen sans comprendre même si j'ai beaucoup plus de mal à le retenir de toute façon, quand je ne comprends pas, mais c'est vrai que des fois, quand on est dans une situation un petit peu pressante, je me dis qu'il faut que j'apprenne par cœur et éventuellement je reviendrai dessus après pour le comprendre. (S21, SF).* Il apparaît clairement que c'est le type de motivation pour un type de savoir qui guide la stratégie d'apprentissage mise en place par la plupart des étudiants de notre enquête. « *Il y a des cours qui pour moi me serviront moins, donc c'est vrai que ça me dérange moins de les apprendre par cœur » (S22, SF) ; « Il y a des matières, ou j'apprenais bêtement par cœur. La biochimie, les formules de chimie, la physique, et des fois même j'apprenais sans rien comprendre » (S12, M) ; « Au lycée, c'était plus pour avoir des bonnes notes, mais je ne voyais pas forcément ce que chaque matière pouvait m'apporter par la suite, alors que maintenant, je sais pourquoi je travaille. Donc c'est plus précis » (S21, SF).*

L'acquisition du statut d'étudiant s'accompagne d'une séparation avec le monde antérieur obligeant l'« élève » à apprendre le métier d'« étudiant » (Coulon, 97). Ainsi, une nouvelle identité est à construire, un nouveau rapport au savoir à élaborer. Coulon fait remarquer qu'aujourd'hui, le problème n'est pas d'entrer à l'université, mais d'y rester. À cette remarque nous ajouterons qu'il semblerait que plus on rentre facilement à l'université moins on risque d'y rester, car les échecs et les abandons sont nombreux au cours de la première année. Concernant la première année commune des études de santé, il suffit de s'inscrire en post bac pour se trouver sur le banc de la faculté. En revanche, les exigences en termes de contenus intellectuels à s'approprier et méthodes d'évaluation des savoirs théoriques sont loin d'être en adéquation avec les habitus des étudiants. Van Gennep (1960) avance le concept de passage en précisant que l'acquisition d'un nouveau statut dans une communauté d'appartenance est un processus qui prend du temps pour que la rupture avec un lieu, un moment, un état, un âge, puisse opérer. L'enseignement secondaire est basé sur un programme officiel plutôt généraliste et des méthodes pédagogiques assez scolaires où l'apprenant, peu autonome reproduit les informations reçues avec une certaine passivité. L'enseignement supérieur en revanche, demande à l'individu de développer une expertise en intégrant un ensemble de savoirs et de savoir-faire, de se familiariser avec un langage et un champ sémantique propres à la discipline étudiée, d'acquérir des compétences vérifiables dans des contextes situationnels, de faire preuve d'autonomie et d'un esprit critique et enfin changer sa manière d'apprendre pour donner un sens personnel à son apprentissage et une valeur désintéressée au savoir.

Force est de constater que la première année universitaire ne fait pas émerger chez l'individu d'autre sens et valeur que la réussite à un concours sélectif avant de pouvoir accéder à un objectif de vie professionnelle. Il serait utopique de s'attendre à un changement de posture et d'état d'esprit de la part de l'apprenant quand bien même il soit « étudiant ». Les propos recueillis dans notre enquête soulignent d'ailleurs que cette première année est à mettre entre parenthèses en terme de manière d'apprentissage parce qu'elle ne correspond pas à la réalité intrinsèque de l'individu. Le but unique étant pour tous d'amasser le plus de connaissances possible en un temps record et de savoir les restituer selon un code très spécifique propre au mode d'évaluation en vigueur. *« Au lycée ce que j'apprenais ne m'intéressait pas mis à part quelques matières puis en première année de médecine, ça m'intéressait toujours pas, mais je n'avais pas le choix c'était un concours » (S13, M) ; « je n'ai jamais appris par cœur sauf l'année du concours » (S 22, SF).*

Des statistiques récentes réalisées en 2012 au département de la PACES (première année commune des études de santé) à l'Université de Lorraine laissent apparaître que sur 2181 étudiants inscrits 69% ont été déclarés « non admis ». Si la moitié d'entre eux a opté pour un redoublement, un sur deux seulement a réussi le passage en deuxième année d'une filière de santé ou la validation de la première année de licence[71] lui permettant de changer d'orientation de façon honorable.

Le vrai changement statutaire selon nous peut s'installer et être ressenti par l'étudiant après le barrage du concours de la première année et une fois qu'il est entré dans la filière de son choix. À partir de là seulement, l'évolution de son apprentissage pourra être mesurée sachant que l'université n'enseigne pas « les manières d'apprendre » mais exige de l'étudiant la maîtrise de connaissances et de compétences spécifiques (Jellab, 2011).

« C'est beaucoup plus de travail personnel maintenant. Au collège on voit souvent les mêmes choses, on fait tout le temps les mêmes exercices…à notre stade, c'est plus du travail personnel et bien souvent on ne sait pas comment faire et on n'a pas le temps de revoir tout plusieurs fois. On est obligé d'apprendre plus rapidement parce qu'on a une quantité plus… » (S25, SF) ; « j'ai une bonne mémoire auditive de cours, donc avant j'apprenais en écoutant et maintenant, c'est vrai qu'il faut plus revenir sur le travail. Ça me demande beaucoup plus d'efforts » (S28, SF).

D'après Reboul (2001, p.77) le savoir-faire utilise les savoirs dans la mesure où ils servent à l'action. D'un autre côté pour comprendre il y a nécessité de passage par les savoir-faire, ce type de compréhension est de nature intéressée alors que le savoir tout court possède un caractère désintéressé constituant sa propre fin. *« Les choses ont changé, au lycée ce que j'apprenais ne m'intéressait pas mis à part quelques matières, puis en P1, ça m'intéressait toujours pas, mais je n'avais pas le choix c'était pour l'avenir, un concours, on était 1800 ce n'était pas pareil. Maintenant personne nous oblige justement y a pas un prof au-dessus de nous qui nous dit de travailler faut rendre des devoirs faut corriger, maintenant j'apprends parce que déjà ca m'intéresse plus et puis je sais que c'est pour mon avenir » (S3, M) ; « …mais c'est quand même dans le but où l'on voit la pratique derrière, on sait que… si on a*

[71] Dès la mise en place de la PACES à l'Université de Lorraine, une première année de Licence a pu être validée, permettant aux étudiants dits « reçus collés » d'intégrer directement la deuxième année. Un travail au sein de l'université de Lorraine fait avec les responsables de licences a établi les conditions d'accueil dans certaines d'entre elles (accueil de droit dans les licences Sciences du vivant ou ingénierie de la santé ; accueil de droit mais avec des modules à rattraper : STAPS, Droit ; accès après étude de dossier.) (Réflexions à propos de la Paces, novembre 2014, C. Kohler)

appris quelque chose, ça va nous permettre de réagir de telle et telle façon, on voit un patient, donc c'est quand même un apprentissage qui est beaucoup plus intéressant parce qu'il y a une pratique derrière » (S9, M).

Les savoir-faire dans l'action aident à la compréhension du savoir et en retour, à la construction de sens des pratiques professionnelles. Il s'agit des connaissances dites procédurales dont l'efficacité de leur apprentissage dépend de la mise en situation de l'apprenant de sorte que la répétition contextuelle de ces procédures dans des situations variées et fréquentes permet d'obtenir un automatisme les rendant robustes et pérennes (Bernard et Reyes, 2001, p167). Selon les auteurs, seule la situation clinique authentique peut conduire l'apprenant à construire des connaissances d'action utilisables.

Cela explique l'attrait affiché de certains étudiants pour la pratique de terrain car, ils ont fait l'expérience sans doute d'une meilleure compréhension des choses assortie à une mémorisation plus durable quand le savoir théorique a été mis à l'épreuve en pratique. *« faire des cas cliniques c'est quelque chose qui me convient beaucoup parce que c'est une sorte d'application même si ce n'est pas au lit du patient, malgré tout, ça permet de se référer à son cours et de l'appliquer et de se dire que voilà, le patient se présente, il a ça, ça, ça c'était des rappels au cours et, si on se trompait, pour le coup le fait de se tromper est une sorte d'apprentissage parce que je me disais que ça, je me trompe et j'espérais ne plus me tromper après » (S6,M) ; « je suis assez compétitive, les notes sont importantes, mais le plaisir est plus sur le terrain quand je peux faire des liens avec la théorie » (S18,SF).*

Tableau 5. Évolution dans le temps et nature de l'apprentissage universitaire de la population étudiée

Population	Changement d'apprentissage dans le temps	Apprentissage prioritairement compréhensif	Apprentissage prioritairement par cœur	Apprentissage à composante pratique
Total N=34	62 %	74 %	26 %	24 %
Médecine n=15	67 %	67 %	33 %	27 %
Sage-femme n=19	58 %	79 %	21 %	21 %

Il est important de rappeler que la performance des apprenants dans leurs tâches universitaires est directement liée à leur qualité d'apprentissage. Certains étudiants n'hésitent

pas à affirmer qu'en l'absence de compréhension, l'apprentissage qu'ils réalisent reste très superficiel *« moi je cherche à comprendre parce que je n'arrive pas à retenir si je n'ai pas compris la leçon. Donc c'est impossible de dissocier les deux pour moi, sinon ça ne rentre pas dans ma tête. Je peux apprendre par cœur et ça va tenir une ou deux heures, mais dans la durée ça ne tiendra pas ». (S12, M) ; « j'aime bien comprendre avant d'apprendre, le par cœur je ne peux pas m'en souvenir après » (S13+1, M).*

Un tiers d'étudiants de l'étude a déclaré n'avoir pas changé de manière d'apprendre. Nous avons constaté que cette portion comprenait majoritairement des individus pour qui la compréhension était un principe recherché systématiquement même quand l'apprentissage débutait par du « par cœur ». En revanche, apprendre sur le terrain autrement dit l'apprentissage pratique est venu se greffer au procédé habituel « *Non ma manière d'apprendre n'a pas changé. Je suis très organisé. Il faut que tous mes cours soient surlignés, il faut qu'ils soient faits en fiches, il faut que je le mémorise car je suis visuelle, je sais exactement où sont les infos. Toujours. Et après je travaille sur fiches. C'est par cœur comme à l'école. Je connais les définitions par cœur, et ensuite…j'ai d'abord besoin d'apprendre par cœur et puis de comprendre par la suite » (S2, M) ; « Je pense que j'ai toujours eu la même méthode,... maintenant, surtout en dernière année, c'est beaucoup apprendre en stage » (S26, SF) ; « j'aime bien comprendre avant d'apprendre comme au lycée » (S13+1, M).*

Il semblerait que pour certains individus la façon de travailler s'acquiert définitivement à l'école *« Je pense qu'on acquiert au collège et au lycée une façon de travailler, moi je n'ai pas vraiment changé ma façon de travailler entre le lycée, la faculté et maintenant. Je pense que l'on apprend probablement plus vite ou alors on sait cibler les informations qui nous intéressent le plus, mais non, je n'ai pas la sensation d'avoir changé ma façon d'apprendre moi j'ai toujours eu besoin de comprendre » (S1, M).*

En fin de compte les deux groupes d'étudiants sont assez similaires en termes d'évolution dans le temps de leur apprentissage. Le changement se tend favorablement vers un apprentissage compréhensif même si une partie, plus prononcée chez les internes, accorde encore la priorité à l'apprentissage « par cœur ». En médecine, comme dans d'autres disciplines, il est quasiment impossible de chercher à tout comprendre. La masse colossale du contenu disciplinaire aux degrés variables de détails à connaître rend la mission de compréhension systématique inconcevable. Par ailleurs, il est rare en tant que praticien de pouvoir s'affranchir des connaissances dites déclaratives dans son exercice professionnel. Connaître des règles telles

que la posologie d'un traitement ou les taux normaux des valeurs biologiques par exemple sont des unités sémantiques de base que l'individu doit s'approprier pour les utiliser dans l'action. De toute évidence, dans la mesure du possible, les étudiants privilégient la compréhension comme mode d'apprentissage, en particulier quand le savoir en question est étroitement lié à la pratique professionnelle. L'interprétation de l'apprenant de la situation pédagogique et le sens donné par celui-ci en tant que sujet social et singulier à une activité d'apprentissage sont des indicateurs révélateurs des dimensions épistémique et identitaire de son rapport au savoir « *maintenant j'apprends parce que déjà ça m'intéresse plus et puis je sais que c'est pour mon avenir » (S3, M).*

14.3. Pratique d'étude, activité d'apprentissage

14.3.1. Les conduites d'apprentissage

Après avoir saisi le sens accordé par les apprenants à l'acte d'apprendre, avoir perçu l'évolution de leur apprentissage dans le temps, nous avons souhaité connaître également leurs modalités de traitement de l'information en général pour tenter de mettre en lien leurs stratégies d'apprentissage à une forme d'approche, de surface ou en profondeur.

Sachant que dans une approche en profondeur, les individus élaborent et organisent leurs connaissances, éprouvent le besoin de faire du sens avec les informations, ont une implication affective et utilisent davantage les ressources pour apprendre. Inversement, dans une approche de surface, les étudiants utilisent des stratégies de mémorisation et de reproduction des connaissances, ont un intérêt instrumental pour la connaissance, posent peu d'actions métacognitives, sont peu engagés affectivement et utilisent minimalement les ressources dont ils disposent (Larue & Hrimech, 2009).

Si le concept de stratégie d'apprentissage regroupe plusieurs catégories, nous présentons ici de façon indifférenciée ce qui relève de la stratégie cognitive, métacognitive, affective et de gestion. Nous avons cherché à comprendre comment les apprenants en médecine et en maïeutique procèdent en général pour mémoriser et organiser les connaissances médicales, quels moyens déploient-ils pour gérer leur temps, leur environnement ainsi que les ressources matérielles et humaines ?

Prise de note

Les avis sont relativement partagés sur les modalités d'usage des supports de cours rédigés par les enseignants et laissés à l'intention des étudiants. Il y ceux qui, pour pouvoir suivre l'enseignement dans son intégralité, préfèrent disposer au préalable du support de cours et de s'affranchir d'une prise de notes fastidieuse et selon eux « incomplète » de toute façon. L'argument souvent déployé par les individus est de pouvoir s'imprégner du thème à l'avance afin de mieux comprendre le contenu pendant la séance et de pouvoir interagir avec l'enseignant. Ce groupe représente la majorité d'étudiants interrogés.

« Alors moi, ce que j'aime bien c'est d'avoir le PowerPoint à l'avance pour pouvoir le lire une fois, et comme ça si j'ai des questions à poser, j'ai le temps de préparer mes questions. Et puis d'aller en cours, avec le support, de prendre des notes à côté et de compléter » (S12, M).

L'assurance de pouvoir accéder au support présenté par l'enseignant à l'issue de la séance ne semble pas constituer une garantie suffisante aux yeux de tous les étudiants pour procéder à une prise de notes complémentaire *« moi je préfère avoir le support de cours avant. Mais bon, maintenant on est plus habitué… à l'avoir après. Donc je fais avec, mais c'est vrai que je sais que je retiens beaucoup moins par ce que, je me focalise sur ce qu'il y a d'écrit, du coup j'écoute moins. Quand on a les diapositives avant, et qu'on suit le cours, on sait la diapo qui va arriver après donc c'est vrai que j'ai plus facile à comprendre ce que le prof dit » (S21, SF).*

Dans le processus de communication, il est essentiel d'être motivé lorsque l'on assiste à une présentation orale. Il peut donc être utile parfois de donner une idée de la structure à venir du contenu pour faciliter la compréhension et d'influencer par la même occasion l'intérêt du public concerné.

L'usage de technologies de l'information et des communications (TIC) telles que le support Power Point est désormais quasi systématique en maïeutique comme en médecine dans les enseignements magistraux et même dans les séances d'enseignements dirigés. Dans une démarche intentionnelle, la majorité des enseignants acceptent de laisser leur support de cours aux étudiants. Cependant, les supports sont censés servir de soutien ou de complément à ce qui est dit oralement et ne doivent pas monopoliser l'attention de l'apprenant qui d'ailleurs, en l'absence de l'intervention de l'enseignant ne réussit pas toujours à percevoir les finalités des messages transmis « *c'est vrai que rien qu'avec les diapositives d'un professeur, des fois on ne comprend pas le lien qu'il fait entre deux phrases alors qu'écouter, ça permet de fixer les idées » (S22, SF).*

Dans la mesure où l'essence même de la pédagogie active est de faire participer l'individu en formation pour qu'il apprenne en puisant sa dynamique dans l'action, une surabondance de clarification et d'apport systématique de supports rédigés pourraient avoir l'effet inverse et entraver les conflits cognitifs nécessaires à tout apprentissage (Marcoin 1993, Arnaud, 1993). Par ailleurs, mettre les informations à la disposition de l'apprenant en lui créant une situation didactique propice à un réel apprentissage individuel lui permet d'effectuer un travail d'appropriation même différé.

Une étude canadienne mentionnée par Paivandi & Espinosa (Paivandi & Espinosa, 2013), a montré que les étudiants à l'Université de Montréal sont très sensibles à la façon dont les enseignants emploient les TIC puisqu'ils estiment la valeur pédagogique des technologies comme essentielle à leur intégration. Les apprenants semblent de ce fait bien apprécier les échanges rendus possibles avec leurs enseignants en dehors de l'espace temporel habituel.

Les étudiants ont tendance à considérer que le cours suffit à lui-même et ne cherchent pas souvent à puiser dans la bibliographie proposée par l'enseignant (si tant est que celui-ci en propose une) « *des fois, quand je ne comprends pas certaines choses, je complète le cours, mais généralement ça suffit » (S18, SF).* S'il réclamait des polycopiés il y a encore quelques années, pour n'avoir pas à prendre des notes, l'étudiant sage-femme d'aujourd'hui demande des supports de cours informatisés qu'il conservera sur son ordinateur portable. Certains vont même jusqu'à retrouver les supports de cours laissés par les enseignants à la promotion de l'année d'avant, sans pour autant prendre le temps de lire le contenu avant de se présenter en cours. *« ça me rassure d'avoir le diaporama du prof avant le cours, comme ça je suis tranquille» (S23, SF).*

Une petite minorité d'étudiants confirme le bénéfice d'une construction personnelle et la nécessité de s'approprier des savoirs par une activité strictement personnelle de structuration. Une apprenante affirme clairement avoir le sentiment que le savoir enseigné est autrement mieux assimilé quand elle a activement participé à la prise de notes *« je trouve cela compliqué de suivre le cours sur diapo, par exemple si je n'écris pas, je vais décrocher au bout d'un quart d'heure, mais si on a le poly, c'est plus facile et si j'écris c'est encore plus facile parce que je suis vraiment jusqu'au bout, je dirais que suivre seulement aux diapos c'est compliqué, avoir le poly avec soi, plus la diapo, c'est un petit peu mieux, mais écrire moi-même sans le poly, c'est ce qu'il y a de mieux, même si nous ça nous énerve, de devoir tout noter» (S16, SF).*

Prendre des notes fixe l'attention, favorise une première sélection de l'information reçue et transforme une attitude passive en un travail actif ce qui par conséquent dynamise l'apprentissage. Le travail d'appropriation et de structuration par rapport à la prise de note a souvent lieu en différé.

Fiche de synthèse, surlignage, réécriture

Parmi les stratégies cognitives de mémorisation, faire une synthèse ou un résumé de la nouvelle information pour mieux l'intégrer à son réseau conceptuel est une méthode peu employée par les étudiants *« je faisais très peu de fiches de lecture par ce que… en fait j'ai une mémoire visuelle, plus qu'auditive. Rien que le fait de lire, si je comprends bien, je retiendrais assez facilement. Donc j'ai très peu recopié mes cours. J'ai très peu refait des fiches » (S1, M) ; « j'aime pas travailler sur des fiches, je répète plusieurs fois le même item deux à trois fois j'apprends une première fois je passe à un autre item et je reviens dessus à nouveau en m'y attardant moins longtemps » (S30+2, SF).*

C'est davantage la mise en lien avec les situations pratiques qui aident ces étudiants à apprendre et à mémoriser *« J'ai énormément travaillé sur des exercices pour mettre en application ce que j'apprenais essentiellement » (S1,M)* ; *« faire des cas cliniques c'est quelque chose qui me convient beaucoup parce que c'est une sorte d'application pratique même si ce n'est pas au lit du patient, malgré tout, ça permet de se référer à son cours, et de l'appliquer et de se dire que voilà…le patient se présente, il a ça, ça, ça c'était des rappels au cours et si on se trompait, pour le coup le fait de se tromper est une sorte d'apprentissage aussi parce que je me disais… j'espérais ne plus me tromper après. A vrai dire, cette combinaison me convenait parfaitement et pour le coup, j'arrivais à assimiler des choses » (S6, M).*

Majoritairement, en maïeutique et plus particulièrement en médecine, la masse de travail intellectuel à fournir est tellement importante qu'il relève de la gageure de pouvoir synthétiser les contenus disciplinaires *« je complète beaucoup, mais je ne fais pas de fiche de lecture car je n'arrive pas à sélectionner ce qui est important, y en a tellement… j'aurais tendance à tout mettre dans une fiche » (S29, SF).*

En revanche, les méthodes de surlignage, de répétition par réécriture ou par récitation sont des stratégies de mémorisation assez prisées par les étudiants en médecine en particulier *« je surlignais beaucoup. Je surlignais, je surlignais dans les livres et parfois je mettais un petit mot à côté » (S9, M) ; « je surligne sans code couleur juste les mots que je vais apprendre. J'ai besoin d'écrire (en simplifiant) et de réciter à voix haute. Je pense que je n'ai pas une mémoire*

visuelle très développée alors écrire et entendre à la fois ça marche mieux ». (S13+2, M) ; « je souligne des mots et je réécris sur une feuille à côté. J'apprends dans l'espace, je sais que tel sujet se trouve dans telle partie du cours et sur telle feuille même si je peux oublier le contenu !!! Par contre quand je suis extrêmement concentré, je n'entends plus rien pendant ces moments là et j'apprends énormément de chose… je retiens bien » (S30+1, SF) ; « Oui, oui. Le fait de répéter, ça permet d'assimiler au fur et à mesure, il y avait tellement d'informations que pour moi, c'était la seule manière qu'il y avait, parce que me mettre aux cours et de me dire que je vais apprendre tout ça par cœur… on peut le faire tout au début, mais après, une fois que l'on est avancé dans l'année, je n'arrivais plus à faire la part des choses. Donc moi je me souvenais de mes derniers cours, mais des premiers je n'arrivais plus à m'en souvenir. Donc la seule chose c'était de lire mes cours, les lire, les lire, et relire encore » (S6, M).

Le fait d'assister aux cours ne dispense pas ces étudiants d'un traitement secondaire à effectuer sur les supports de cours *« Je reprends systématiquement les cours auxquels j'assiste et je les remets en page. Comme je suis visuelle, il faut que tout soit fait de la même façon. Il faut que ça soit surligné de la même façon » (S2, M) ; « J'apprends et je travaille sur mes prises de notes plus le support de cours du prof plus les bouquins que j'ai achetés et quand je ne comprends pas je vais sur internet » (S16, SF).*

Nombre de relectures

D'après les propos recueillis, deux étudiants sur trois des filières médicales estiment avoir besoin de relire en moyenne deux à trois fois leurs supports de cours pour considérer le contenu comme étant appris *« 3 relectures maxi je pense. À partir du moment où j'ai bien compris ce qui se disait, et que je l'ai intégré, je n'ai pas besoin de le relire 10 fois » (S1, M) ;« Je relis les cours au moins 3 fois pour être en sécurité » (S3, M) ; « Moi je dis qu'il fallait trois fois. Une fois je le comprenais, deuxième fois je l'apprenais, troisième fois je le connaissais bien » (S5, M) ; « Pour travailler moi, j'ai besoin de revoir plusieurs fois un même cours, au moins 3 fois. Une première fois faire une lecture d'ensemble pour comprendre le mécanisme puis revenir dessus pour faire des fiches, quand je ne comprends pas je recherche sur internet si discordance ou points flous. Quand il y a une biblio donnée par le prof oui, il m'arrive de la consulter mais il y en a pas toujours » (S19, SF).*

Une fois sur trois le nombre de relectures peut aller au delà de trois fois, certains étudiants évoquent cinq à six fois voire plus. *« J'ai besoin de relire au moins cinq fois » (S11,*

M) ; « je relis au moins 10 fois pour apprendre » (S17, SF) ; « je m'organise pas vraiment pour travailler, mais dès que j'ai un cours à apprendre, je le relis, je surligne, je vais revoir un petit peu dans d'autres bouquins » (S23, SF) ; « j'ai besoin d'avoir fait le tour complet du cours avant de pouvoir reprendre le second tour. Du coup, je m'y prends très à l'avance puisque je les vois 4 ou 5 fois » (S16, M).

Nous précisons que le volume du contenu disciplinaire du deuxième cycle quelle que soit l'année d'étude est nettement plus dense en médecine qu'en maïeutique, car le savoir enseigné dans le premier cas est un enseignement généraliste et très vaste alors que dans le second cas, le contenu est déjà bien ciblé et spécialisé. De ce fait le nombre de relectures ne peut représenter le même temps pour chaque étudiant selon la filière d'appartenance.

Travail solitaire ou en groupe

La majeure partie des étudiants disent préférer travailler seuls principalement quand ils sont en période de révision *« la majorité du temps, je révise tout seul » (S4, M) ; « je n'arrive pas à me concentrer quand je suis en groupe, il faut que je sois toute seule, quand je suis en fin de révision, il faut que j'aie mes boules quies et que personne ne m'embête… (S16, SF).*

Le travail en groupe peut aider à faire émerger les questionnements et les idées à condition que la relation entre les membres soit établie de façon équilibrée et que ces derniers se sentent en confiance pour partager les connaissances, mais aussi les incertitudes. Dans ce cas chacun peut se construire « collectivement ».

Quelques étudiants conviennent de l'intérêt du travail en groupe et son impact dans l'apprentissage individuel *« Oui le travail en groupe c'est une motivation parce que quand on est tout seul, il y a certains moments où on peut plus facilement décrocher… quand on voit les autres à côté qui continuent à travailler, c'est assez stimulant, on peut s'interroger les uns les autres c'est très bénéfique » (S15,SF) ;* les connaissances peuvent être considérées comme réellement acquises que si elles traversent avec succès la redoutable épreuve que constitue leur explication à autrui. *« Il y a des choses que l'on a comprises, que les autres n'ont pas forcément compris de la même manière et donc du coup, ça nous permet d'échanger et de se rendre compte qu'en fait, on est passé complètement à côté de quelque chose et puis expliquer à un camarade me permet de savoir si j'ai bien compris moi-même » (S12, M).*

En réalité, les étudiants affichent une large préférence à vouloir effectuer la phase active de leur apprentissage en solitaire et dès qu'ils estiment avoir les connaissances suffisamment robustes ils sont prêts à s'affronter à l'exploration mentale des idées entre pairs.

Organiser son temps

La manière d'organiser son temps est un élément différenciateur majeur entre les étudiants sages-femmes et les futurs médecins. Ces derniers déclarent avoir une pratique d'étude qui suppose l'accomplissement régulier d'un nombre d'heures quotidien de travail de lecture et de relecture et qui ne souffre pas de relâchement ni d'un quelconque laisser-aller.

Pour ces étudiants, le temps représente un allié précieux qu'ils ne peuvent se permettre de gaspiller en s'éparpillant dans des documentations trop diversifiées. Certains déclarent même avoir décidé de ne pas assister aux enseignements organisés par la faculté de médecine. *« J'allais presque jamais en cours, j'avais le gros bouquin et le petit bouquin résumé où je transférais toutes les infos. Je bossais tout le temps dans mon petit bouquin » (S4, M) ; « j'y suis allé au début, mais pas après. Je n'arrivais pas à assimiler les cours et à les réappliquer le soir. C'était assez compliqué, j'avais besoin de me plonger dans mon livre et il n'y avait que ça qui me convenait le mieux, je me dis que si on avait le temps d'aller en cours, ça aurait pu être bénéfique…moi cela m'a convenu de ne pas aller en cours, j'ai beaucoup appris tout seul » (S6, M).*

Paradoxalement, même quand quelques individus affichent une préférence pour un enseignement en face à face avec le professeur, la stratégie qu'ils appliquent sera à l'opposé, pensant être davantage en conformité avec leurs propres exigences de performance *« les cours, je n'y ai jamais mis les pieds, je n'apprenais que dans les livres pourtant moi je préfère mille fois avoir un prof qui m'explique un cours, plutôt que de le lire dans un livre » (S8, M) ; « ce que dit le prof ne suffit pas pour l'internat, on ne peut pas se permettre d'aller perdre notre temps alors qu'il y a un milliard de choses à connaître » (S3, M); « je ne vais pas en cours car j'ai besoin de suivre ma propre méthode de travail. Mais je suis d'accord qu'un prof qui explique bien le cours j'aurais peut-être que besoin de 2 tours de révision alors que toute seule c'est 3 tours » (S13, M).*

Ainsi, plus d'un interne sur deux a choisi de ne pas se rendre en cours et de travailler en totale autonomie de gestion documentaire. La minorité restante est partagée en deux groupes équivalents.

Il y a d'un côté ceux qui sélectionnent les enseignements institutionnels en fonction de la valeur pédagogique qu'ils leur attribuent *« Oui, déjà moi je vais à certains cours, en fonction des profs. Aussi en fonction de leur pédagogie. Quand on a un prof face à nous, quand on a des explications c'est toujours mieux que le théorique et le bouquin à côté. Je peux apprendre avec juste un support mais c'est moins bien » (S5, M) ; « aller en cours, ça dépendait desquels. Tout ce qui était travaux pratiques c'était très bien, des cours magistraux sachant que l'on avait tout dans les bouquins, moi je préférais dans les livres…(S7, M).*

De l'autre côté, nous avons repéré ceux qui essentiellement par connaissance de leur propre fonctionnement cognitif déclarent assister à toutes les séances institutionnelles d'enseignement *« J'assiste systématiquement à tous les cours, il me faut un prof, car il n'y a pas que le support, il y a les explications, les anecdotes, la pratique, il y a plus. Tout ce que l'on va pouvoir noter à côté, c'est du bonus. Je prends note de ce qu'il n'est pas dans les diapos » (S2, M) ; « J'ai une mémoire auditive en fait. Donc du coup… j'ai fait les trois quarts du travail en allant en cours ». (S12, M).* De façon tout à fait marginale, la présence de l'enseignant est signifiée comme une plus-value *« apprendre face à un prof, de plus en plus je trouve ça plus intéressant et plus facile… » (S1, M).*

En maïeutique, le faible effectif des promotions d'étudiants et un règlement intérieur qui rend la présence en cours obligatoire n'encouragent pas les individus à pratiquer un absentéisme en cours même s'il y a toujours des réfractaires qui font un tri stratégique en fonction de l'importance accordée au programme *« Si la présence n'était pas obligatoire, j'irais en cours on va dire du groupe1. Parce que c'est des cours qui pour moi me paraissent indispensables à comprendre. Par contre, tous les cours du groupe2 qui m'intéressent un petit peu moins, je pense que je les regarderais uniquement sur le power point pour apprendre ce qui est nécessaire » (S22, SF).*

Exceptionnellement, la présence en cours peut être motivée non pas par l'intervention facilitante de l'enseignant ni même par l'importance normative du contenu abordé, mais pour l'intérêt qu'elle suscite en termes de liens sociaux.

Globalement, les raisons évoquées par les étudiants sages-femmes pour fonder leur présence en cours de façon assidue vont plutôt dans le sens de satisfaire une forme d'apprentissage qui nécessite la mobilisation de plusieurs canaux de communications orales *« J'ai une mémoire aussi visuelle et auditive. Donc pour moi c'est très important d'assister à tous les cours parce que je sais que ça m'aide énormément à mémoriser. Et puis après je me*

fais des fiches. Dans le cours lui-même, je vais mettre les titres en valeur, essayer de retenir le plan et après je me fais des fiches à côté ou j'organise des éléments » (S15, M).

Selon Felouzis (2001, p .36), l'action des étudiants est d'abord normative, le centre de leurs préoccupations n'est certainement pas la « culture » ou la « formation de soi », mais les examens. Leur action s'organise donc en fonction de la sélectivité plus ou moins importante de leur filière. Il s'agit pour eux de se fixer des objectifs à court terme et de se persuader que la réussite à telle ou telle unité d'enseignement est un but assez intéressant pour qu'on puisse lui consacrer du temps et de l'énergie. *In fine* l'objectif majeur est d'obtenir un diplôme dans le but de le rentabiliser dans un emploi et une position sociale (p.232). Nous retrouvons ainsi, le sens stratégique mis en avant par ces apprenants et leur conception globalement utilitariste des études.

14.3.2. Place de la lecture et de l'écriture

Lire en général pour une grande majorité des étudiants de notre échantillon est une activité incontournable pour apprendre et se former, voire appréciable en dehors du champ de la lecture des ouvrages professionnels.

Le nombre de livres achetés depuis le début de la formation se situe entre trente et cinquante en médecine et plutôt autour d'une dizaine en maïeutique. Cet écart entre les deux populations s'explique simplement par des besoins très différents du fait des contenus disciplinaires plus denses en médecine et une formation théorique qui se repose sur diverses sources pédagogiques telles que les ouvrages de référence en langue française, les référentiels des sociétés savantes notamment. Afin de préparer les épreuves classantes nationales (ECN) à la fin du deuxième cycle des études de médecine, les étudiants consultent le maximum de ressources documentaires disponibles aux contenus pré-mâchés comprenant manuels, abrégés précis, fiches de synthèse, annales, dossiers de spécialité… pour augmenter leur chance de réussite à l'ECN. Ce besoin étant moindre en sage-femme, ces étudiants inversement à leurs homologues en médecine disent préférer emprunter à la bibliothèque qu'investir dans un document personnel.

Alors qu'il est inscrit dans l'enseignement supérieur, l'empreinte de la culture familiale et l'historicité du parcours scolaire de l'individu tiennent une part non négligeable dans son comportement face à la lecture et à l'écriture *« la revue "comment ça marche" c'est un mensuel que je connais depuis longtemps et qui parle de plein de choses scientifiques. Je n'aime pas*

forcément lire des romans et tout ça… mais des documents pour m'instruire oui » (S14, SF) ; « maintenant il y a beaucoup de revues qui sont disponibles en ligne, c'est vrai que je vais plus facilement lire, oui, oui. Il y a des journaux d'actualité, le Figaro, Famille Chrétienne, mes parents sont abonnés aussi à Sciences et Vie,… aux journaux économiques" (S15, SF).

À notre interrogation sur les abonnements divers auxquels ils pourraient avoir souscrit, les étudiants dans l'ensemble ont apporté une réponse négative deux fois sur trois.

Les non-abonnés justifient leur choix par le manque de temps, le coût élevé et l'avènement de l'internet et des revues en ligne « *Je vais sur internet car les abonnements sont coûteux » (S4, M) ; « pas d'abonnement par manque de temps » (S10, M) ; « j'ai emprunté des tas de livres et revues à la bibliothèque… ça a été quelque chose d'important pour moi. Maintenant, je lis les revues en ligne quand on a accès » (S6, M).*

La forte sollicitation intellectuelle qui s'impose aux étudiants en médecine durant leurs études longues et difficiles laisse penser qu'ils aspirent à s'échapper de l'univers médical par quelques moyens possibles et accessibles au quotidien *« j'achète le magazine mode et beauté "Grazia" toutes les semaines » (S7, M) ; « Je n'ai pas souvent le temps de lire autre chose que mes cours, mais parfois je lis des articles dans sciences et avenir et le magazine de mode "glamour" (rire) » (S3, M) ; « je lis peu et ciblé, journal du cinéma par exemple, mais quasi jamais de lecture scientifique par plaisir » (S16, SF).*

La véritable question de la lecture étudiante est bien celle de la culture littéraire. Selon Bois et Leblond (2005, p.29) la production des élites sociales implique moins qu'avant la maitrise d'un corpus d'œuvres littéraires ainsi que la compétence d'écriture notamment de rédaction. Les étudiants scientifiques se distinguent des autres par un plus faible investissement dans la lecture à la fois comme pratique nécessaire pour réussir aux examens, mais aussi de détente ou l'accumulation de livres.

En parallèle, l'expansion de la culture de l'écran est un phénomène social en plein essor. De même que le système d'échange par informatique incite à se passer du livre au format parfois encombrant et à court-circuiter la chaine traditionnelle de diffusion. « *si on m'envoie des articles, je vais lire sinon … (S29, SF).* L'acquisition de l'information en réponse à un besoin est facilitée affranchissant régulièrement le demandeur d'information de se déplacer sur les lieux habituels de ressources documentaires. En revanche, face à l'accroissement exponentiel de l'information, la recherche documentaire faite par les apprenants « apprenti-chercheur » se

cantonne très souvent à une recherche sur le web non exhaustive en raison d'une maîtrise partielle des outils de la recherche documentaire. Par ailleurs, savoir interroger une base de données c'est aussi savoir choisir le champ de recherche qui convient. De ce fait, si l'évolution incontestable des pratiques sociétales de lecture et de recherche documentaire a facilité la tâche des apprenants, en contrepartie, les exigences académiques d'exhaustivité de références dans le domaine étudié se sont amplifiées tout autant, jouant en défaveur des profils d'apprentissage de surface.

Par la nature même des contenus à s'approprier, lire dans le milieu médical, ne renvoie pas aux mêmes notions et enjeux qu'en lettres ou en sciences humaines et sociales par exemple. Il s'agit d'un apprentissage rapide de contenus de cours très précis et relativement univoques. L'objectif de la consultation d'un livre médical étant de trouver un ensemble précis d'informations, il est en général feuilleté sur une courte séquence. Il semblerait que certains étudiants soient imprégnés de cette forme de lecture « *Je ne suis pas trop livre. Je n'ai jamais terminé un livre de ma vie (rires) je suis plus « revue », quelque chose qui est facile à lire sur un sujet résumé » (S26, SF) ;* « *j'aime pas tellement lire, je ne suis pas une grande lectrice et pour les abonnements… je n'y vois pas d'intérêt, c'est d'abord une question de coût et puis je me dis qu'il y a tellement de choses à revoir, vis-à-vis de nos cours que je ne sais pas si j'aurai le temps » (S21, SF).*

Les attitudes extrêmes sont retrouvées dans notre population avec d'un côté un rejet radical des pratiques langagières *« non je n'aime ni lire ni écrire (rire), j'aime surtout faire des choses …(S23, SF)* et de l'autre, une adhésion enthousiasmante envers ces activités *« j'ai vraiment plaisir à lire et je lis de tout, les pièces de théâtre les romans policiers j'aime bien écrire aussi… j'écrivais beaucoup avant, j'ai eu de très bonnes notes dans les matières littéraires au bac, j'écris aussi quand j'apprends » (S13,M).*

Lorsque nous avons interrogé les étudiants des deux filières médicales sur leur pratique de lecture de revues professionnelles, ils s'accordent en majorité pour affirmer lire « rarement » voire « exceptionnellement » une revue scientifique. Ce type de lecture universitaire représente en particulier pour les étudiants en médecine, un risque potentiel de dispersion et de perte de temps. En somme, en dehors des contraintes académiques, le type de lecture que les étudiants semblent apprécier est davantage de nature passive en opposition à la lecture active, attentive et critique (plume en main) qui s'impose à eux pendant l'acquisition de connaissances à travers les ouvrages de référence. Ce résultat rejoint celui de Millet (2000) qui en interrogeant les

étudiants en médecine a constaté également que ces derniers consomment davantage de livres médicaux qu'ils ne font usage de revues scientifiques. Un des principaux points qui ressort de l'étude de Millet donne à voir que les variations des pratiques de lectures estudiantines ne dépendent pas uniquement des appartenances sociales, mais relèvent du type de savoir étudié et des logiques de connaissances qui lui sont inhérentes (1999, p.72).

Millet, dans l'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie définit la médecine comme un ensemble de savoirs explicites, objectivés dont les connaissances sont organisées et orientées à des fins pratiques et dont l'application résulte, dans une large mesure, de la mise en œuvre de sciences constituées (1999, p.67). L'auteur ajoute qu'à bien des égards, la médecine est un savoir hétérogène, difficile à qualifier, qui emprunte à plusieurs disciplines aux formes d'intelligibilité différenciées. Selon lui, dans une majorité de facultés encore aujourd'hui et malgré l'avènement de la médecine expérimentale, la formation est essentiellement axée sur la pratique et non sur la recherche, cette dernière occupant une place secondaire pour les étudiants. (p.68)

L'activité de production écrite en revanche tient une place moins appréciable que la lecture chez ces étudiants avec une différence intergroupe qui mérite d'être soulignée. Là où les étudiants en médecine sont plus d'un sur deux à se sentir à l'aise dans l'exercice scriptural, les futurs maïeuticiens ne sont plus qu'un sur trois *« Écrire ça n'a jamais été mon truc, j'adore apprendre, mais écrire m'ennuie car il faut l'adapter aux autres » (S30+1, SF) ;* la même personne déclare avoir moins de difficultés à écrire quand les normes rédactionnelles sont mises au clair à l'avance *« Écrire un article par exemple c'est plus simple pour moi car il y a un cadre, un compte rendu à faire sur des résultats de recherche voilà ».*

Devenir sujet écrivant est un exercice complexe qui demande de l'entrainement et relève d'une expérience culturelle dont ne bénéficient pas tous les étudiants de façon homogène alors que l'université considère ce savoir comme un pré-requis à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Développer les capacités de communication et d'expression écrite en améliorant la maitrise des formes grammaticales demandent des mises en situation régulières et fréquentes alors que dans le système universitaire français l'écriture individuel d'un mémoire se fait très souvent en fin de cursus dans le cadre de l'initiation à la recherche. Les étudiants en médecine et en maïeutique sont de surcroît très peu sollicités dans la forme rédactionnelle de part leur mode de sélection initiale basé essentiellement sur des questions à choix multiples se poursuivant les années supérieures par des réponses courtes visant préférentiellement des mots-

clés « *Parce qu'on perd énormément au moment des études, à force de faire des abréviations, donc on ne sait plus écrire. Après, les fautes de syntaxe, je m'efforce de ne pas les faire » (S12, M).*

Il faut cependant rappeler qu'en médecine les occasions de rédiger des textes par écrit sont plus fréquentes. En effet, les séances d'entrainement multiples à la réalisation de résumés d'articles pendant les séances de lecture critique d'article d'un côté, mais également les rapports de fin de stage demandés couramment à l'étudiant à l'issue de celui-ci sont autant de mis en situation pouvant contribuer à conserver une continuité de mouvement pour les habitués tout en offrant des possibilités de se former à l'écrit pour les moins initiés.

Les étudiants en maïeutique soumis au programme 2001[72] ne bénéficient pas des mêmes types d'opportunités et sont donc moins armés en termes d'écriture scientifique. La plupart de ces futurs professionnels sont confrontés à leur première expérience rédactionnelle du genre.

Devenir auteur de son texte est une responsabilité qui n'est pas toujours simple à assumer « *écrire pour moi est un vrai supplice, au bac de français j'ai eu à peine 10 je n'ai même pas eu la moyenne en langues ce n'est pas pour moi… » (S30+2, SF)* ; « *L'écriture, non, ça par contre j'ai un peu plus de mal » (S8, M).*

Inversement, d'autres estiment que la rédaction du mémoire leur a permis de se réconcilier avec l'écriture « *mais avant c'était vraiment une catastrophe d'écrire, c'était très compliqué. Et maintenant, j'ai vu avec mon mémoire, ce n'était pas si compliqué que ça » (S14, SF).*

Nous avons évoqué dans notre cadre théorique, notamment à travers une analyse comparée de l'écriture universitaire en France et aux États-Unis, l'importance de poser l'écrit comme faisant partie des apprentissages universitaires nécessitant par conséquent un accompagnement pédagogique adapté. L'auteure de l'analyse (Donahue, 2008, p.90) suggère que tout étudiant devrait prendre des cours d'expression écrite dès la première année pour être initié aux relations entre l'écriture et la lecture active, apprendre à construire une argumentation et à corriger ses fautes d'orthographe.

[72] Nous rappelons que le programme de 2001 des études de sage-femme est abrogé depuis 2011 et n'existe plus en tant que tel à l'heure où nous rédigeons ce document.

Il apparaît à travers les réponses des enquêtés que même les anciens élèves au demeurant à l'aise avec l'exercice de style et intéressés par l'activité scripturale pendant leur parcours scolaire ont perdu le goût de l'écriture à force de vouloir ajuster les efforts fournis et leurs manières d'étudier aux normes institutionnelles de certification. Nous pourrions penser que ces étudiants ont réussi leur affiliation (Coulon, 97) en sachant identifier les codes du travail intellectuel et les règles informelles et implicites pour réussir leurs études au prix de perdre des aptitudes révélées et entretenues avant leur entrée dans la filière médicale choisie.

« *Au lycée, j'étais beaucoup plus littéraire que scientifique. J'adorais la philo, les dissertations, histoire-géo et arrivé en médecine où l'on nous demande de faire des réponses limitées, de ne pas argumenter et de marcher par mot-clé et tout ça… ben maintenant c'est difficile d'écrire, par exemple quand on doit écrire un article ou faire des posters, de faire des jolies phrases,… on ne sait plus. Moi j'ai l'impression de ne plus savoir écrire parce que j'ai été conditionné pendant des années à fonctionner par mot-clé sans faire de jolies phrases » (S5, M).*

« *J'aime bien écrire, j'étais à l'aise avant, mais je pense que je n'ai pas un bon style d'écriture pour ma thèse, il y a eu beaucoup de corrections. Parce que justement, il fallait retravailler le style, la façon de construire les parties … ça c'est des choses que l'on n'a pas apprises… et que les plus jeunes apprennent » (S1, M).*

Il est attendu des étudiants d'être fortement impliqué dans un travail de construction de pensée autonome et encadré et de produire un texte suffisamment singulier, mais conforme aux attentes institutionnelles. Ces attentes sont rarement explicitées de façon claire par les structures de formation laissant planer une certaine zone d'incertitude.

« *Ce qu'il faudrait corriger dans notre cursus, enfin pour tous ceux qui veulent faire des études prospectives, c'est de nous prévenir qu'il faut commencer très tôt » (S12,M).*

« *on nous a jamais expliqué comment rédiger le protocole… on a dû en trouver un chez les anciens qui a servi de modèle » (S16, SF).*

« *Moi c'était difficile du coup j'ai recommencé pour que ça soit plus… dans les normes avec les différentes études. Après, finalement ça s'est bien passé, mais c'est vrai que le début était difficile. J'avais du mal à comprendre ce qu'il fallait faire » (S29, SF).*

14.4. L'approche de l'apprentissage

La complexité de l'acte d'apprendre a été soulignée à travers les différents travaux effectués sur l'acte d'apprendre et cités dans notre cadre théorique. L'accent est mis sur la manière qui est propre à chaque apprenant pour traiter une information nouvelle, sa façon individuelle d'apprendre en fonction de son fonctionnement cognitif et de son interaction avec l'environnement d'apprentissage et de son savoir expérientiel. Ainsi, les études ont-elles mis en évidence différentes formes d'approche de l'apprentissage que nous avons tentées de retrouver auprès des étudiants de notre échantillon.

Les données de l'enquête ont permis en effet de constater l'existence de plusieurs approches permettant de rendre compte de la forme du rapport à l'apprendre des étudiants. Prenant appui sur des profils établis et validés par des recherches antérieures (Entwistle 88) ; (Philippe, Romainville & Willcocq, 1997) ; (Entwistle, 1998) ; (Lublin, 2003) ; (Entwistle & Peterson, 2004) ; (Paivandi 2011), nous avons dégagé une typologie (cf. annexe 6) qui s'est construite autour de trois approches d'apprenants : l'apprenant épistémique, l'apprenant stratégique et l'apprenant utilitariste.

La lecture thématique du corpus nous a permis très rapidement de constater que la majorité des étudiants avait une approche bidimensionnelle de sorte qu'il était possible de les classer dans deux types d'approche à la fois tout en gardant un penchant dominant. Afin de faciliter l'analyse des résultats, nous avons choisi de classer les apprenants en fonction de leur approche dominante.

14.4.1 L'apprenant épistémique

L'approche épistémique est retrouvée seulement chez 4 étudiants sur 34 de notre échantillon. Il s'agit d'un profil d'individu curieux, intéressé par ses études, à la recherche de sens dans toutes ses entreprises *« apprendre, c'est développer son intellect sur un sujet qui nous intéresse particulièrement et puis… s'enrichir de nouvelles connaissances. Moi je pense que c'est lié à mes études qui sont un petit peu longues et qui nécessitent justement beaucoup d'apprentissages, je pense qu'il faut aimer apprendre pour faire ce genre de métier et je pense que l'on a du mal du coup à s'en passer en ayant terminé ses études. C'est enrichissant d'apprendre, de se former à des nouvelles choses, de s'ouvrir à des cultures, des métiers, des choses différentes, oui, essentiellement s'enrichir » (S1, M).*

L'individu est en quête de savoir, à la recherche du nouveau, de l'inconnu *« j'aime travailler en fait. Quand je suis en vacances et que je n'ai rien à faire, je m'ennuie. J'ai toujours besoin de faire quelque chose, dans ma tête, depuis que je suis toute petite je me suis toujours dit que j'aimerais savoir tout, sur tous les domaines » (S14, SF).* L'acte d'apprendre procure du plaisir en soi, assimilable à un état de bien-être *« apprendre oui j'adore ça, c'est un sentiment de bien-être, c'est un sentiment… Je vais encore utiliser le même mot, mais c'est très enrichissant d'apprendre, c'est très satisfaisant. C'est un sentiment de satisfaction personnelle, professionnelle » (S1, M).*

Il est question de la recherche du développement et de transformation de soi. L'évolution dans la relation à l'apprendre subit un saut qualitatif *« c'est d'évoluer, de nous permettre de grandir, développer une maturité, d'avancer aussi dans la vie, d'avoir un métier, plein de choses » (S14, SF).*

Le plaisir peut exister depuis toujours ou bien venir secondairement comme pour marquer une évolution dans l'apprendre *« Maintenant oui je prends plaisir à apprendre, je dirais que… je vois plus ça dans le sens d'apprendre, qui pouvait être un petit peu une corvée par le passé, mais c'est vrai que pour le coup, vu que c'est un enrichissement pour notre métier, c'est vrai que c'est intéressant de se retrouver dans un texte et d'apprendre des choses que l'on va pouvoir appliquer. Et puis c'est aussi pour notre crédibilité. Il faut aussi se tenir un petit peu au courant. Je trouve ça beaucoup plus intéressant que ça n'aurait pu l'être par le passé » (S6, M).*

Les individus déclarent clairement être intéressés par diverses choses précisant parfois la nature des savoirs pour bien montrer que seuls les contenus disciplinaires ne les intéressent pas. *« J'essaye de m'intéresser un petit peu à tout, à l'actualité, enfin dès que j'ai cinq minutes, j'essaye de réviser, enfin… D'apprendre des choses, forcément là je révise des cours qu'on a, mais… Dès que je peux apprendre quelque chose, je m'intéresse, que ce soit au niveau je ne sais pas, de l'art, de… tout ce qui est scientifique, tout ce qui est scientifique surtout. (S14, SF) ; « Si quelque chose m'intéresse j'irai chercher l'info. Je vais rechercher, surtout sur Internet. J'essaie de trouver des sites ou des choses relativement validées et puis… J'essaie de trouver plusieurs publications qui vont vers le même sens pour affirmer… » (S6, M).*

Certains sont conscients de l'importance d'acquérir un esprit critique et de confronter les idées au sein d'une même communauté de pratique. Un sentiment d'identité professionnelle qui surgit, la construction d'un « je » apprenant. Un étudiant affirmait que ses connaissances

théoriques et pratiques lui donnaient une confiance en lui qu'il n'avait pas avant ce qui l'autorisait à exprimer ses idées et donner son avis médical même devant des professionnels expérimentés. Le savoir construit collectivement est approprié par le sujet. Cela n'est possible selon Charlot (1997) que si le sujet s'installe dans le rapport au monde que suppose la constitution de ce savoir, autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec soi-même, avec les autres et avec le monde. *« Et puis j'ai besoin de ça pour prendre conscience et puis ça m'aide beaucoup. S'exposer au regard des autres et confronter les idées entre pairs… pour le coup, je peux critiquer moi aussi, parce que j'ai un petit bagage et que je sais un petit peu plus des choses... » (S6, M) ; « Ça donne une certaine estime de soi qui est peut-être un petit peu meilleure » (S1, M).*

La motivation dans ce type d'approche est fortement liée à l'envie de savoir le plus possible, établissant une relation dynamique et moins comptable par rapport à l'acte d'apprendre. Le rapport à l'avenir professionnel est optimiste. *« J'aime ce que je fais, et pour le coup, je le faisais facilement quand je suis de repos, c'est vrai que j'aime bien aller fouiner sur différents sites, et les relier à des choses que je n'ai pas encore lues, que ce soient les références…mais c'est vrai que pour un thème précis, quelquefois, on va avoir besoin peut-être de me pousser un petit peu, mais malgré tout, une fois que je suis dedans, je suis dedans. C'est juste de me lancer » (S6, M) ; « C'est vrai que je suis de plus en plus motivé par des choses qui m'intéressent, donc quand un sujet m'intéresse, je vais plus facilement vers l'apprentissage ou en tout cas vers le… dans la recherche sur ce sujet-là, c'est vrai que les choses qui m'intéressent, moi, j'ai plutôt tendance à avoir envie d'y passer du temps » (S1, M).*

Faire référence à des multiples sources bibliographiques dans l'objectif de permettre d'en savoir plus sur le sujet recherché est une forme d'intégration de la logique de recherche dans la pratique de l'étudiant épistémique. *« J'aime bien oui, j'aime bien regarder un petit peu, je ne fais pas ça tous les soirs non plus, mais c'est vrai que quand j'ai un petit peu d'instants, je le fais. Même si, au travail, c'est vrai que j'ai tendance à aller un peu à l'amphithéâtre et puis à regarder, à aller piocher un petit peu en plus de ce que l'on nous demande pour les bibliographies et ce genre de choses » (S6, M).*

Pour les étudiants appartenant à une approche épistémique, les résultats académiques sont sinon secondaires au moins d'importance moindre. Les épreuves classantes nationales, qui représentent un enjeu majeur en médecine pour le choix de spécialité, perd sa dimension concurrentielle alors que ce classement n'est pas sans considération pour ces jeunes

professionnels du fait qu'il leur permet d'accéder à la spécialité qu'ils souhaiteraient exercer. *« Au final je n'ai aucun regret, parce que je fais la spécialité que j'aime, mais ça a été un moment difficile » (S1, M).*

Les pratiques d'études dans l'approche épistémique correspondent à une logique de compréhension. L'apprentissage n'a pas lieu pour ces étudiants s'il ne commence pas par l'acte de comprendre. *« J'aime bien qu'on m'explique les choses en personne, plutôt que de rester seul devant un ordinateur ou un livre. Il me faut de la compréhension avant tout plutôt que d'apprendre par cœur » (S15, SF) ; « Relire, relire les cours et essayer de comprendre comment ça fonctionne, voilà c'est plus… à partir du moment où j'ai bien compris ce qui se disait, et que je l'ai intégré, je n'ai pas besoin de le relire dix fois » (S1, M).*

Un étudiant nous a fait part de ses difficultés au démarrage de ses études en médecine, car l'essence même de son apprentissage étant la compréhension, pour réussir les épreuves il s'est forcé à apprendre par cœur. Plus tard, il s'est senti plus à l'aise quand il pouvait combiner les exercices pratiques basés sur du raisonnement *« les exercices me permettaient d'apprendre, quand je faisais des erreurs et ça me permettait de ne plus les répéter. À vrai dire, cette combinaison d'enseignement me convenait parfaitement et pour le coup, j'arrivais à assimiler des choses… de cette manière-là » (S6, M).*

Les apprenants épistémiques sont sensibles aux contenus des cours, au type d'enseignement. L'enseignant est vu comme un médiateur des savoirs et un facilitateur des apprentissages *« apprendre face à un prof, je trouve ça plus intéressant et plus facile, je suis beaucoup plus attentif et je m'endors moins, je suis plus… concentré parce que je trouve ça plus intéressant d'avoir un interlocuteur face à soi. Et après, il y a des supports de cours qui sont particulièrement bien faits… » (S1, M) ; « On apprend en fait sans le vouloir, quelque part… On écoute et en sortant de cours, on sait déjà une bonne partie des choses » (S14, SF).*

De ce point de vue, l'apprenant en situation d'apprentissage attend une attitude épistémologique de la part de l'enseignant qui doit s'efforcer à déployer une diversité d'explications pour l'aider à construire son propre rapport au savoir.

« Pendant l'externat, je n'ai jamais assisté à un cours intéressant. Oui je pense qu'on apprend mieux avec un prof, quand le prof arrive ici et qu'il nous donne des exemples pratiques ou des choses comme ça, de vécu, des choses concrètes, qui nous permettent de marquer des

connaissances, mais après… Si c'est un prof qui sort son cours et qui lit ses diapos, je préfère bosser tout seul tranquillement chez moi » (S1, M).

La qualité des échanges et le contexte pédagogique sont évalués d'un œil critique dans ce type d'approche. *« Il y a certains professeurs qui lisent uniquement les diapos et du coup, enfin… moi je me dis, il vaut mieux à la limite que j'apprenne à la maison et que je fasse des recherches à côté si je ne comprends pas… et puis il y a certains profs et c'est souvent ceux-là qui permettent d'apprendre mieux, parce qu'ils sont interactifs… »(S14, SF).*

La réussite de l'enseignement selon Charlot (1997,1999) dépend fortement de la manière dont les apprenants sont mis à contribution et de la façon dont ils se mobilisent. L'organisation générale de la séance d'apprentissage ne s'affranchit pas du savoir être de l'enseignant dans sa façon de communiquer. Ces étudiants ont un potentiel de mobilisation opérationnelle de leurs connaissances qu'ils souhaitent exploiter par une mise en situation concrète. *« Le professeur pour moi est indispensable. Parce que je trouve que dans l'histoire de l'apprentissage, il y a aussi une transmission du savoir. Et… en tant qu'étudiante, je trouve qu'on appréhende mieux le cours quand il y a quelqu'un qui se montre intéressé, qui nous pousse à réfléchir et à réagir » (S15, SF).*

14.4.2. L'apprenant stratégique

Cette catégorie d'approche est la plus représentative des étudiants en filières médicales de notre échantillon puisqu'elle concerne 21 personnes sur 34, soit trois quarts des futurs médecins et plus de la moitié des futurs sages-femmes.

Nous avons classé dans l'approche stratégique, les étudiants de notre échantillon qui remplissent notamment les conditions d'affiliation intellectuelle (Coulon, 1997, p.48) en ayant identifié les codes du travail intellectuel même dans sa forme la plus implicite. Pour les étudiants appartenant à ce type d'approche les performances académiques sont systématiquement recherchées, la quête de la meilleure note et du meilleur classement constitue une motivation majeure *« j'ai une personnalité qui voilà… j'ai toujours été bonne élève, mes parents m'ont toujours dit qu'il faut bien travailler à l'école, je suis dans un univers très compétitif, j'ai toujours voulu être la meilleure, la note a beaucoup d'importance pour moi… je ne pense pas que ce soit la meilleure méthode…(rire) enfin … c'est juste que c'est une question d'éducation ça a une valeur très très importante pour moi » (S13+1, médecine) ; « Oui, c'est*

sûr que j'ai envie d'avoir mes examens et c'est vrai que j'ai toujours été très scolaire, donc c'est vrai que j'aime bien avoir des bonnes notes, je ne vais pas le cacher » (S21, SF).

Pour les étudiants appartenant à ce groupe, les stratégies employées ont un seul objectif, réussir à tout prix. Parfois, l'apprentissage peut même prendre une allure de compétition avec une tendance à la conception quantitative de l'apprentissage *« Le prof va donner des choses qui tomberont à l'exam donc aller en cours nous assurerait une bonne note car on aurait les mots clés du prof, mais ce que dit le prof ne suffit pas pour l'internat. Si on vise l'internat, le cours du prof n'a aucune utilité réelle c'est pourquoi on doit plus travailler dans l'esprit et l'exigence de ce qui est demandé à l'ECN et travailler dans des livres et les poly nationaux avec les mots clés du livre, tant pis si j'ai eu de moins bonnes notes à l'exam de la fac, en vérité beaucoup de choses diffèrent entre le cours du prof et les livres » (S3, M).*

Si le temps personnel consacré à l'apprentissage n'est pas compté en général, l'organisation du temps de travail est cependant bien calculée en fonction des performances à atteindre *« … C'est quand même beaucoup de par cœur, on ne peut pas beaucoup s'ouvrir et aller à droite ou à gauche, à regarder des choses si on veut être dans les temps et réussir » (S10, M).*

Les étudiants en médecine, dans une grande majorité, renoncent à être présents en cours en affirmant que les enseignants de leur faculté ne sont utiles que pour valider les épreuves locales organisées par l'institution. Les contenus de ces enseignements ne sont pas suffisamment en corrélation avec les exigences des Épreuves Classantes Nationales (ECN) mesurées à l'échelle nationale. Ces propos nous les avons entendus à maintes reprises par plusieurs étudiants en médecine quelle que soit leur approche d'apprentissage. *« Pendant l'externat, je n'allais plus en cours, je travaillais les après-midis. J'avais les livres de tous les modules, tous les jours je révisais, je travaillais cinq heures par jour, plus sur les techniques. On apprend mieux quand il y a un prof qui est pédagogue et qui explique bien. Ce qui n'est pas le cas ici.... C'est pour ça que personne ne va en cours » (S11, M).*

Les étudiants en maïeutique n'avaient pas jusqu'à présent cette liberté d'assister aux enseignements proposés selon leur bon vouloir. Désormais, les règlements intérieurs des écoles de sages-femmes tendent vers plus de souplesse afin de s'harmoniser davantage avec les codes du milieu universitaire. Cependant, si certains étudiants font l'apologie de la liberté, d'autres la redoutent étant conscients des pièges inévitables d'un manque de cadrage et d'une autonomie souvent non assumée. *« Si la présence n'était pas obligatoire, j'irais au cours, on va dire du*

groupe1. Parce que c'est des cours qui pour moi me paraissent indispensables à comprendre. Par contre, tous les cours du groupe2, santé publique, anesthésie… qui m'intéresse un petit peu moi-même, je pense que je regarderais uniquement sur le PowerPoint pour apprendre ce qui est nécessaire » (S22, SF) ; « … Je trouve cela normal que l'on soit obligé d'être là, parce que l'on est une petite promo et que s'il y en a la moitié qui commence à ne pas être là à chaque cours, le prof va se lasser rapidement. J'aime bien être autonome oui… et bizarrement à l'école, ce n'est pas… je me sens plus en sécurité quand il y a des règles qui entourent » (S16, SF).

Les apprenants stratégiques sont néanmoins plus nombreux à préférer assister aux cours du fait de leur quête de performance à tous les niveaux. *« Je me levais avant d'aller en cours pour travailler une bonne heure avant et après le cours encore je travaillais jusqu'à tard le soir pendant la période scolaire je travaille même pendant les vacances. Je préfère un cours fait par un prof mais les profs ne s'appuient pas toujours sur les livres de référence alors on est obligé de compléter et ça prend du temps » (S13+1, M) ; « J'ai une mémoire auditive en fait. Donc du coup… je fais les trois quarts du travail en allant en cours » (S12, M) ; « C'est sûr que si on est très efficace en lisant son bouquin, en une heure on peut faire deux chapitres, alors qu'on n'en fera même pas un entier en cours. Mais moi je sais que je retiens bien les anecdotes, les choses que l'on dit à l'oral, les choses un peu pratiques donc, pour moi, c'est… je trouve que cela a un intérêt. Et puis avoir un prof à qui on peut poser des questions, je trouve ça bien, je n'en pose pas forcément beaucoup, mais d'entendre les questions des autres gens… on réfléchit plus. Je pense que dans la pratique au long terme, on retient mieux en variant les modalités aussi d'apprentissage » (S9, M).*

Concernant la méthode de prise de note, les avis sont partagés parmi les apprenants stratégiques qui utilisent tous les moyens pour augmenter leurs performances. L'opportunité d'obtenir le support de cours et sa temporalité par rapport au moment où le cours est enseigné ne font pas l'unanimité.

« Quand on a aucun support, le fait de gratter tout le temps, c'est pénible, parce qu'on n'arrive pas à se concentrer sur le cours. On veut essayer d'avoir le maximum d'informations pour la suite, pour les révisions, et puis finalement on ne se concentre pas du tout sur le cours et à la fin quand on nous demande si on a des questions, forcément personne ne lève la main, parce que je pense que personne n'a assimilé… Et ça je trouve que c'est dommage » (S12, M).

Certains étudiants disent préférer leurs propres prises de notes en estimant que le processus d'écriture leur permet d'être plus attentifs aux contenus et facilite leurs assimilations.

« En fait, soit j'ai tout noté dans ce cas-là je n'imprime pas le cours mis en ligne par le prof, je l'apprends, ou soit je n'ai pas réussi parce qu'il allait trop vite, dans ce cas-là je l'imprime. Mais l'idéal, ce serait de faire comme Madame…, c'est de ne pas donner le poly … Même si nous ça nous énerve, de devoir noter, mais au final c'est comme ça que j'assimile mieux (S16, SF).

D'autres, pour comprendre et assimiler les propos de l'enseignant, ont besoin de s'affranchir du geste d'écriture. *« En fait j'essaye au maximum d'avoir les diaporamas avant. Et du coup je les ai sur l'ordinateur je rajoute des notes. Je surligne sur Power Point mais je ne fais pas de fiche. Moi quand j'écris un cours, je n'ai pas le temps de le comprendre. Je n'enregistre pas » (S22, SF).*

Bien que la réussite en général puisse présenter divers aspects aux yeux des étudiants, ils y sont particulièrement sensibles et l'expriment de différentes façons. La valeur accordée à la tâche ajoute à la motivation et facilite les performances. *« La motivation c'est réussir, passer les exams avec succès et réussir à passer à l'étape suivante et faire la profession que je veux faire. Au lycée la note comptait beaucoup pour moi et maintenant c'est la validation des exams, je veux surtout pouvoir passer l'internat » (S13+2, M) ; « la motivation c'est l'obtention du DE pour mon avenir, je suis assez compétitive les notes sont importantes aussi le plaisir est plus sur le terrain quand je peux faire des liens avec la théorie, la pression m'aide à avancer, plus on est proche des exams plus je suis efficace » (S18, SF) ; « Quand j'ai réussi à répondre à toutes les questions de manière la plus complète possible oui et pour moi la réussite, c'est d'obtenir au moins 18/20 » (S13, M).*

La même étudiante présente aussi une vision épistémique de la réussite en évoquant le développement et la transformation de soi dans une conception pluridimensionnelle *« La connaissance est la clé de la réussite, on se forme à travers ce que l'on sait, en apprenant on devient un être humain réflexif et on connaît soi-même. La réussite pour moi doit être à tous les niveaux sociaux, scolaires… au niveau de la vie de tous les jours » (S13, M).*

L'approche de la réussite est fréquemment abordée en lien avec le métier, avec l'exercice professionnel. Devenir un bon professionnel, faire face aux exigences de la pratique médicale de plus en plus spécialisée du fait des connaissances scientifiques croissantes et des responsabilités inhérentes, constitue l'objectif principal de quarante pour cent des étudiants de notre échantillon.

Cette visée pratique de l'apprentissage qui concerne un étudiant en médecine sur trois et un étudiant en maïeutique sur deux est partagée par une grande majorité d'apprenants appartenant à une approche stratégique soit huit individus sur dix. *« Il y a la validation, mais il y a aussi le fait de… certaines matières par exemple, ce qui va me motiver, ce sera que pour l'examen parce que je sais que je ne l'utiliserai pas dans ma pratique. Je ne sais pas par exemple…dans le cours sur les complications de l'hémorragie … où oui, c'était super important pour moi de l'apprendre pour l'examen et surtout pour ma pratique… avoir toutes les données nécessaires pour prendre en charge correctement une patiente» (S16, SF) ; « Avant je voulais réussir certaines choses à ce moment-là et maintenant… C'est parce que je veux être bon médecin… Je veux bien soigner les gens, je ne veux pas faire d'erreur » (S11, M) ; « Enfin j'essaie d'apprendre les choses qui me permettent d'atteindre mon but. C'est pour avoir ma profession. Je pense vraiment que les notes et le diplôme, c'est assez secondaire au final. C'est que je vais apprendre quelque chose qui va me permettre de travailler sans être dangereux, en ayant une bonne pratique et surtout une bonne réflexion sur ma pratique » (S22, SF) ; « … J'apprends en premier lieu parce que je sais que je vais en avoir besoin dans ma vie professionnelle future » (S28, SF).*

La conception que certains étudiants ont de l'enseignement supérieur est assez idéalisée. Les étudiants issus de milieux favorisés continuent toujours à être surreprésentés dans les filières élitistes notamment médicales, là où les débouchés professionnels sont quasi certains. L'aspect professionnalisant de l'université semble une évidence pour ces étudiants dont l'avenir est en général assuré. *« Dans des études supérieures, pour moi ça a été assez clair dès le début, on se forme à un métier. On n'est pas là pour avoir seulement des bonnes notes, ou voilà. On apprend vraiment un métier. C'est d'autant plus, important de se former » (S13+2, M) ; « J'ai choisi médecine après avoir hésité entre médecine et droit. Les 2 correspondaient à ma personnalité, euh… je me sentais capable de m'investir et travailler dans chacune de ces filières, mais je me suis dit que les débouchés étaient plus faciles en médecine qu'en droit et… ma famille m'a apporté un avis éclairé et plus objectif dans mon choix sinon j'aurais pu être guidée par mon instinct d'aimer défendre les gens et de choisir le droit et puis regretter après » (S13, M).*

Une autre étudiante, délaissant les études de droit au profit de médecine, a fini par faire un troisième choix par défaut pour rester dans le domaine médical alors que son classement lui offrait la possibilité de faire une carrière juridique en demandant une équivalence. *« J'étais tiraillé entre le droit et la médecine, j'ai pris le plus simple, parce que je me suis dit… Que le*

droit m'inspirait un peu plus, mais la médecine me tentait tellement que du coup j'ai tout plaqué pour la médecine. En médecine, je voulais la chirurgie en particulier et pendant deux ans, j'ai vécu que pour ça, donc au moment des résultats, à 10 places près, c'était cuit » (S25, SF).

Quand certains étudiants se trouvaient face aux choix multiples pour décider de leur avenir professionnel, l'attrait affectif pour une filière pouvait influencer ce choix au détriment d'un choix plus intéressé. *« Au concours J'étais dans le numerus clausus, je pouvais choisir médecine, mais j'ai quand même pris sage-femme » (S17, SF).*

La crainte de ne pas être à la hauteur sur le plan pratique, de ne pas se souvenir de ses connaissances théoriques et manquer de raisonnement clinique, ou pire faire des erreurs est une notion qui semble être propre aux professions de l'humain où les relations sont de type systémique et que les compétences dans l'action doivent s'adapter au cas par cas. *« Le plaisir oui c'est quand j'arrive à mettre en pratique sur le terrain la chose que j'ai apprise d'autant plus que c'est vieux » (S19, SF) ; « ce qui me motive à apprendre, c'est pour ne pas faire d'erreur, parce que je suis assez stressé, je n'ai pas envie… En plus nous, des erreurs dans notre profession ça peut être fatal, donc cette notion-là…C'est toujours gratifiant de connaître des choses, enfin de savoir des choses et puis vis-à-vis même d'une population générale, on aime toujours être plus intelligent que…» (S24, SF).*

L'image de soi en tant que futur professionnel est sans cesse regardée sous microscope, à la loupe d'un jugement sévère. Le droit à l'erreur n'existe pas pour ces apprentis perfectionnistes qui cherchent l'excellence dès le début de leur carrière. *« Être dans mon métier, en tout cas dans mon métier, de me dire que quand je suis toute seule devant mon patient, je ne raconte pas n'importe quoi et que je ne vais pas faire de bêtises. … avoir une pratique qui soit sûre et irréprochable » (S9, M) ; « la motivation c'est vraiment… pour le bien de la patiente. On a un but, c'est de traiter la patiente, donc si on n'apprend pas, correctement… forcément on ne va pas y arriver. Avant ça, c'était avoir une bonne note » (S10, M).*

Les individus peuvent être particulièrement exigeants avec eux-mêmes. Nous retrouvons la dimension identitaire du rapport au savoir quand apprendre est aussi entrer en relation avec les autres et se mettre en jeu en tant qu'individu, en fonction de ce qu'on est, de l'image qu'on a de soi, de celle qu'on veut donner aux autres. Cette dimension correspond selon Rochex et Bautier (1998, p.34) « *à la façon dont le savoir prend sens par rapport à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire* ». Par ailleurs, la dimension sociale n'en reste pas moins visible à travers les propos

recueillis, car le sujet existe dans une société structurée et son rapport au savoir évolue dans un espace social. *« Ce qui me motive c'est la concurrence, les autres, pour être dans les meilleurs et ne pas regretter demain de ne pas avoir assez travaillé cette année-là pour mettre les chances de mon côté. La présence des autres est un moteur pour moi ça me valorise de la même façon que ça peut me dévaloriser si je suis moins bien classée » (S13, M).*

Parmi les apprenants stratégiques, en termes d'évolution de l'apprentissage dans le temps, deux étudiants sur trois estiment avoir constaté un changement dans leurs façons d'apprendre à l'université par rapport à la période de lycée. Le changement concerne moins la méthode employée que leur vision correspondant à la logique du savoir-objet. Au lycée le travail repose sur des contenus programmés, de savoir établis et délimités à apprendre (Millet, 2000, p. 226) alors que l'université suppose la réalisation d'un travail d'appropriation et de réinvestissement de schémas interprétatifs, de raisonnements conceptuels et d'habitudes méthodologiques qui paraît aux yeux des étudiants insuffisamment explicitée et les techniques de travail intellectuel non enseignées. *« J'ai gardé la méthode d'apprentissage par cœur, mais la médecine m'a permis de privilégier le comprendre à l'apprendre par cœur à partir de la deuxième année surtout (S13, M) ; « Oui, parce que au lycée on apprend surtout pour avoir des bonnes notes, enfin moi c'était un petit peu… un petit peu savoir des choses mais c'était aussi pour avoir une moyenne pour passer machin et tout, alors que quand, je pense, quand on rentre dans le cursus professionnel, on apprend pour être un bon professionnel. On apprend plus pour passer. C'est peut-être plus concret. J'apprends différemment, je pense. J'ai besoin de connaître le procédé, ensuite je retiens » (S24, SF) ; « …mais c'est vrai que de plus en plus, il y a des choses sur lesquelles je m'attarde, parce que j'ai vraiment envie de savoir bien les appliquer et justement de les comprendre parce que ça me paraît très important pour mon métier » (S21, SF).*

En général, compte tenu du volume très important de cours, les étudiants engagés dans une approche stratégique, ne se laissent pas déborder par la charge de travail et organisent leur temps en établissant un programme bien précis qu'ils s'efforcent de respecter même au prix d'un apprentissage de « surface ». *« C'est longtemps en avance… parce que j'ai besoin d'avoir fait le tour du cours, du coup, je m'y prends très à l'avance puisque je les vois 4 ou 5 fois. Si on a une grosse quantité de cours, je n'arrive pas à les assimiler en peu de temps. Donc, quand j'ai déjà vu une fois le cours, il rentre dans ma tête beaucoup plus facilement (S16, SF) ; « Au lycée, c'était plus pour avoir des bonnes notes, mais je ne voyais pas forcément ce qu'il y avait après, ce que chaque matière pouvait m'apporter par la suite, alors que maintenant, je sais*

pourquoi je travaille. Donc c'est plus précis. Mais ça m'arrive d'apprendre pour l'examen sans comprendre » (S21, SF).

14.4.3. L'apprenant utilitariste

Les étudiants appartenant à cette approche sont peu représentés dans les filières médicales, en particulier en médecine. Dans notre échantillon, un quart des étudiants seulement remplit les caractéristiques propres à cette catégorie qui se contente de s'acquitter des tâches académiques avec le moins d'effort possible à fournir. L'apprenant utilitariste est dans une perspective minimaliste (Paivandi ,2011) c'est-à-dire qu'il se contente d'un travail juste suffisant pour valider les épreuves sans avoir par ailleurs de grandes attentes de la part de l'institution. L'objectif dans cette approche est d'obtenir un diplôme qui permette rapidement de se lancer sur le marché du travail et de quitter le statut d'étudiant pour épouser celui du professionnel. Le contenu de la formation intéresse moins l'apprenant utilitariste que son utilité socio-économique et en règle générale le « concret » et la praticabilité de l'apprentissage priment davantage sur son versant développemental.

« Réussir un examen c'est juste avoir dix et l'avoir. Et c'est comme ma thèse après. Je veux juste valider, je ne veux pas… Je sais que pour des personnes c'est important d'avoir une mention, mais ça, ça m'intéresse pas …parce que l'universitaire ça ne m'intéresse pas du tout, la recherche ne m'intéresse pas du tout et que… Et que déjà, pour faire une thèse c'est très très dur, très très long, et si en plus il faut faire une thèse excellente, ça va être… Je ne vais pas passer deux ans de ma vie H-24 sur une thèse » (S11, M).

« C'est d'avoir mon diplôme. Et puis après, c'est vraiment pour l'instant avoir la moyenne. Après que je sois major où pas, ça m'est égal, je veux vraiment avoir la moyenne et avoir mon diplôme. Et puis après, c'est après pour ma pratique clinique, il y aura au moins les connaissances, la base pour après comprendre ce que je fais en stage » (S20, SF).

« Au lycée je ne travaillais pas vraiment je trouvais que ce n'était pas intéressant pas assez concret » (S30+2, SF).

« Vous savez les maths de terminale S il faut en voir envie hein …calculer l'aire qui est sous une courbe avec des intervalles !!!! Ca intéresse peut être les architectes, mais moi pas trop » (S30+2, SF).

Une étudiante sage-femme nous fait part de son état de mal-être suite au redoublement de sa cinquième et dernière année, fait qu'elle a vécu comme un véritable échec. De ce fait, le redoublement, selon elle, n'aurait eu pour seul bénéfice que de la retarder dans ses projets professionnels. *« Le moteur de l'apprendre pour moi c'est le diplôme pour travailler. J'ai failli arrêter mes études tellement j'étais démotivée l'année dernière » (S30, SF).*

Le rythme des révisions et le travail investi sont proportionnels aux exigences de validation d'épreuves. *« Au lycée je n'apprenais pas spécialement mes cours, alors qu'en P1, je ne faisais que ça et en sage-femme, je révise plus souvent mais c'est moins intense qu'en P1. C'était plus du bourrage de crâne. Au lycée j'étais un élève moyen, je ne révisais que si je savais qu'il y avait un contrôle le lendemain. Je ne me prenais pas vraiment à l'avance » (S20, SF) ; « je pense que j'apprends mieux quand j'ai un peu de pression. Parce que c'est vrai que sinon j'ai tendance à… à rêvasser un petit peu, à faire un cours et puis… me dire que je ferai celui-là une autre fois, mais c'est vrai que je marche un petit peu plus dans les dernières semaines avant les examens » (S21, SF).*

Certains étudiants expriment même de l'indifférence vis-à-vis de l'enseignant, la présence en cours a bien d'autres mobiles. *« Non mais ça je ne suis pas trop attentive au cours, j'ai un défaut d'attention, et du coup, j'aime bien être dans une salle de classe, avec une ambiance, avec les copines, mais la présence du prof ne m'apporte pas forcément un plus » (S23, SF).*

Les apprenants utilitaristes se laissent souvent déborder par la charge de travail et souffrent d'une absence de gestion du temps et d'organisation. *« En général, il y a une relecture des cours assez générale et rapide, mais plus approfondie quand c'est très intéressant juste dans la semaine qui suit le cours,…ensuite il y a un abandon total jusqu'à une semaine avant les partiels. Et ensuite il y a du bachotage intensif » (S27, SF) ; « non, je fais que de la relecture et après le fichage et le surlignage c'est pendant la semaine de révision. Pour compléter, ça commence toujours soit par Google, soit par… Comme c'est quelque chose de très médical, le dictionnaire médical… et puis ensuite si ce n'est pas suffisant, on pousse dans des livres mais c'est rare qu'on en arrive là » (S27, SF) ; « …je m'y prends trois jours avant en me donnant à fond… pour tout j'attends la dernière minute… » (S30+1, SF).*

Contrairement à l'approche stratégique, là, à travers les propos recueillis, les individus s'inquiètent moins de la qualité de leur prestation en tant que futurs professionnels. Autrement dit, la visée pratique semble moins les préoccuper. Par ailleurs, les motivations exprimées montrent clairement que l'exercice professionnel n'a pas vocation à se positionner au centre de

leur vie. *« J'ai pas envie d'être esclave de mon travail au fond je ne suis pas passionné de la médecine, j'ai pas envie que tout tourne autour de ça » (S13+2, M) ;« je vois les gens autour de moi, qui ont… qui étaient avec moi au lycée, qui maintenant ont des boulots très bien, moi, je ne dis pas que je n'ai pas eu de vie, mais pendant cinq ans c'est quand même beaucoup de sacrifices. Je ne m'en plains pas du tout mais… mais je n'ai même pas eu la même jeunesse qu'eux… » (S11, M).*

Parmi le travail universitaire, l'exécution d'une multitude d'actes de lectures tels que lire des livres, des articles de revue, des articles de recherche notamment fait partie intégrante des tâches que l'étudiant doit accomplir. Le rapport à la lecture des étudiants de type utilitariste diffère peu des autres types d'étudiant. Un seul apprenant déclare ne pas aimer lire ni écrire d'ailleurs. *« Non je n'aime ni lire ni écrire (rire), j'aime surtout faire des choses … » (S23, SF).*

En revanche, leur rapport à l'écriture est assez significatif. Dans notre échantillon 85% des étudiants apprécient la lecture alors que moins de la moitié seulement aime écrire. En cherchant l'existence d'un lien possible entre le rapport à l'écriture et l'approche utilitariste, nous avons constaté un point de divergence entre les deux filières. En effet, la totalité des étudiants sages-femmes classés dans cette approche déclarent ne pas avoir un bon rapport avec l'écriture voire éprouver, pour certains, des difficultés à écrire. Cette constatation n'est pas vérifiée pour deux seuls apprenants utilitaristes en médecine qui au contraire témoignent entretenir de bons rapports avec l'exercice scriptural. *« Oui j'aime bien écrire. J'étais assez littéraire au lycée » (S11, M) ; « J'aime bien écrire, j'ai toujours aimé la philo, j'ai une mère très stricte qui m'a toujours corrigé en français » (S13+2, M).*

Bien que toutes approches confondues et quelle que soit la filière, plus d'un étudiant sur deux tente de se soustraire à l'exercice d'écriture, les propos tenus par les futurs sages-femmes illustrent bien le rapport difficile à l'écriture de ces apprenants utilitaristes qui ne datent pas de leur entrée dans le supérieur. *« Depuis que je suis à l'école, je n'ai jamais… je ne suis pas du tout littéraire, je préfère être scientifique avec les sciences dures entre guillemets,…l'écriture ce n'est vraiment pas mon fort. C'était toujours difficile pour moi parce que je n'avais aucune inspiration, et puis on me l'a toujours reproché et je n'ai pas toujours eu les profs qui m'ont aidé et qui m'ont poussé dans ce sens-là. Je suis toujours restée … depuis que je suis en sage-femme, je sais que le mémoire serait difficile, c'est difficile à écrire 70 pages… » (S20, SF) ; « chercher à lire un article scientifique, non jamais sauf si je tombe dessus par hasard… mais*

recherches spontanées, non et puis je n'aime pas écrire, mais quand il faut je m'y mets » (S27, SF) ; « le côté rédactionnel ce n'est pas forcément mon point fort » (S21, SF).

« Écrire, ça n'a jamais était mon truc j'adore apprendre mais réciter ce que je sais sous forme d'écrit m'ennuie, car il faut l'adapter aux autres » (S30+1, SF) ; « écrire pour moi est un vrai supplice » (S30+2, SF) ; « Écrire pas trop j'ai eu quelques difficultés dans la rédaction du mémoire … pour tout ce qui est formulation, oui, pour que ça soit clair, les fautes d'orthographe et que ça soit compréhensible un peu par tout le monde... je me suis fait aider par mon entourage » (S30, SF).

14.4.4. À la recherche d'une quatrième approche

Les nombreuses relectures de notre corpus d'étude ont fait naître dans notre esprit des interrogations puis des doutes par rapport aux trois approches d'apprentissage que nous venons de développer.

L'analyse de contenu de l'un des entretiens révélait des points qui, en plus des traits caractéristiques d'un apprentissage stratégique de façon dominante (combiné à une composante utilitariste en l'occurrence) pouvaient laisser apparaître la possibilité de faire émerger une quatrième approche, celle de l'apprenant « décrocheur ». En effet, la typologie d'apprentissage établie par Paivandi (Paivandi, 2010b) fait mention d'une quatrième catégorie d'approche incluant les étudiants en voie de marginalisation, ayant jusqu'à plus de deux ans de retard parfois dans leur parcours universitaire. Les études souvent choisies par défaut ne suscitent pas d'intérêt pour ces étudiants qui se trouvent face à leurs erreurs d'orientation. La validation des examens et la réussite aux épreuves deviennent alors inaccessibles à leurs yeux.

Ainsi avons-nous cherché à vérifier l'existence de ce type d'approche dans notre population en nous interrogeant sur la possibilité d'une quatrième figure d'apprenant. Nous expliquerons par la suite que les entretiens supplémentaires que nous avons réalisés dans ce sens, ainsi que l'analyse plus fine des premiers entretiens, nous ont confortés dans l'idée que les étudiants de notre échantillon ont développé dans leur rapport au savoir trois types d'approche nous permettant de les classer comme « apprenant épistémique », « apprenant stratégique » et « apprenant utilitariste ».

Dans les entretiens que nous avons réalisés, l'individu qui a montré des véritables signes d'hésitation dans son parcours d'études était en dernière année de sage-femme au moment de

l'enquête. Cette étudiante à l'issue du concours de la première année était classée de telle manière qu'elle avait le choix parmi les filières médicales et décide alors de s'engager en maïeutique pour réaliser son rêve d'enfant.

« C'est en CM1, c'est mon instit qui nous a montré une vidéo d'un accouchement…Alors tout le monde se cachait les yeux, et puis moi j'étais… J'ai dit en rentrant la maison, à ma mère, c'est ça … c'est ça que je veux faire… » (S17, SF).

Son parcours a été interrompu une première fois par des questionnements personnels et des doutes quant à son choix d'orientation professionnelle donnant lieu à une année d'interruption universitaire. La réorientation s'est avérée infructueuse et suite aux réflexions et conseils de son entourage, l'étudiante décide de reprendre ses études de sage-femme. La réintégration n'a pas été simple en termes de suivi d'un programme dense et de plus en plus complexe.

« …Il y avait des choses que j'avais du mal à comprendre. Un peu plus compliqué, mais c'est parce que peut-être… parce que j'ai arrêté un an c'est pour ça. Je pense que la coupure, ça a aussi changé ma façon d'apprendre » (S17, SF).

L'étudiante montre une appétence pour apprendre et n'est pas forcément dans une logique comptable par rapport au temps consacré aux études. Ces éléments notamment nous permettent de ne pas la considérer dans une démarche totalement utilitariste. Elle est cependant dépassée par la complexité des tâches et surchargée par la masse de travail à fournir. Cette réalité ne correspond pas à sa représentation initiale du métier et de ce fait la performance normative attendue constitue pour l'apprenant une situation génératrice d'anxiété et d'appréhension : *« je suis de nature curieuse donc pour moi ce n'est pas une corvée d'apprendre, c'est pour approfondir mes connaissances. Il y a ça aussi parce que j'aime bien avoir des bonnes notes mais y a trop de choses à savoir je ne pensais pas qu'il fallait tout ça… je relis parfois dix fois pour apprendre… » ; « …c'est la charge de travail qui me fait peur. J'ai plus de mal à écrire depuis toujours. C'est ça aussi qui me fait peur. Ça a été difficile… le mémoire ça a déjà été… c'est pas que je m'y suis prise à la dernière minute, mais je ne sais pas si je pourrais refaire ça un jour… » (S17, SF).*

En raison de la non-validation d'une partie de ses épreuves, cette étudiante est redoublante actuellement (année n+1 chronologiquement par rapport au moment où l'entretien a été réalisé) et il est fort probable qu'elle décide de suspendre ses études une nouvelle fois.

Ce cas singulier nous a laissés perplexes, bien qu'il corresponde aux statistiques nationales selon lesquelles 1% des étudiants arrêteraient leur formation au cours de leur dernière année dans le parcours de maïeutique (Drees, 2011). En effet, il ne s'agit pas de dire que les abandons d'études sont inexistants en maïeutique cependant, il est très rare dans la formation initiale des sages-femmes qu'un apprenant se désengage si près du but.

Selon Boudrenghien & al (cités par Lambert-Le-Mener, 2012, p.141) dans une recherche visant à comprendre l'impact de la valeur des études et le sentiment d'efficacité personnelle sur l'engagement des étudiants montre que l'importance accordée aux buts en fonction de leur hiérarchisation joue un rôle sur l'engagement. Il s'agit de la place d'un but parmi les autres buts. Si la réalisation d'un but agit sur plusieurs buts « supérieurs » son impact est encore plus fort. Le phénomène d'abandon des étudiants serait selon les auteurs, le reflet d'une absence de perception des étudiants de leurs propres buts.

Afin de poursuivre et d'approfondir notre étude dans l'analyse typologique de la relation à l'apprendre, sur les conseils de notre directeur de thèse, nous avons cherché à savoir si cette situation de « désengagement » était aussi rare que nous le pensions en filières médicales ? Dans notre expérience d'enseignement, à l'école de sage-femme, nous avons eu l'occasion de connaître quelques étudiants qui très tôt dans le cursus ont changé d'orientation. A l'heure actuelle, malgré nos efforts, nous ne disposons pas de données statistiques nationales sur le taux total d'abandon des étudiants sages-femmes mais nous continuons notre recherche documentaire dans ce sens[73].

Contrairement à la médecine, la conception des jeunes adultes à peine sortis du lycée est en général très sommaire de la profession de sage-femme pour ceux qui ont quelque peu pris le temps de s'y attarder. En réalité, une majorité qui s'engage dans cette voie n'a même aucune idée des compétences exercées par une sage-femme et de son rôle sur la scène de la périnatalité. Ceci explique les déceptions de quelques-uns qui rapidement renoncent à poursuivre en préférant s'orienter vers d'autres filières quitte à perdre le bénéfice académique en termes de nombre d'années d'études.

Le cas de notre étudiante qui risque de tout abandonner à quelques mois de son diplôme annonce un malaise bien plus profond qu'une simple erreur d'orientation. L'avancement dans

[73] Il semblerait d'après certaines directrices de structures que ce taux soit avoisinant d'environ 2%, chiffre que nous préférons mettre sous réserve de validation après consultation de documents officiels.

les années supérieures et la confrontation de plus en plus concrète sur les terrains de stage avec le cœur du métier pointent la nécessité d'acquérir un niveau de connaissance théorique de plus en plus rigoureux. En parallèle émerge une prise de conscience de la responsabilité médicale réellement engagée de la sage-femme en particulier dans des situations d'urgences obstétricales où la praticienne décide en toute autonomie de la mise en œuvre d'une stratégie thérapeutique dans la prise en charge de la mère ou du nouveau-né. Par ailleurs, les futurs professionnels se rendent compte, au fur et à mesure de leur progression dans les années, que l'exercice de la maïeutique n'épargne pas les spécialistes de la naissance des moments dramatiques qui peuvent surgir dans la vie des couples nécessitant le développement d'une force mentale appropriée. *« Et c'est ça qui me fait peur, puis y a aussi tout le reste…les stages, cette responsabilité médicale, je ne sais pas si j'arriverais à… (pleures) …c'est dur, le métier, l'ambiance… » (S17, SF).*

Nous avons donc décidé d'élargir les entretiens semi-directifs à la recherche de profils similaires en sage-femme comme en médecine et pour cela nous avons sollicité les équipes pédagogiques dans ce sens tout en essayant de repérer nous même des cas similaires parmi les étudiants en dernière année de maïeutique en Lorraine. Trois étudiants nous ont été présentés comme étant potentiellement dans une phase de grande hésitation quant à leur choix d'orientation et un quatrième que nous avons sollicité suite à sa demande de passerelle pour changement de filière. Un courriel a été envoyé aux intéressés pour leur expliquer les objectifs de l'enquête exactement dans les mêmes conditions que pour les premiers enquêtés en leur laissant bien entendu la possibilité de refuser toute participation. Pour garder une neutralité dans notre recherche et afin de permettre, lors de la rencontre, la construction des réponses discursives, nous nous sommes gardés d'influencer les étudiants par le vrai motif de ces entretiens en sus. Ainsi, dans cette deuxième phase, nous sommes allés à la rencontre de quatre étudiants dont deux appartenant à la filière de médecine et deux autres à celle de sage-femme. Nous avons suivi la même grille d'entretien et par la suite le même procédé a été appliqué au nouveau corpus en vue d'une analyse de contenu.

Les entretiens supplémentaires en médecine

Le résultat de l'analyse montre qu'une seule étudiante parmi les quatre se trouve réellement dans une situation de grande hésitation quant à la poursuite de ses études alors qu'elle est en quatrième année de médecine. *« J'ai une personnalité qui voilà… j'ai toujours*

été bonne élève, mes parents m'ont toujours dit qu'il faut bien travailler à l'école, je suis dans un univers très compétitif, j'ai toujours voulu être la meilleure, la note a beaucoup d'importance pour moi. Je ne pense pas que ce soit la meilleure méthode, mais c'est juste que c'est une question d'éducation ça a une valeur très très importante pour moi » (S13+1, M).

L'étudiante nous explique que sa vocation première n'était pas de faire des études médicales au départ, mais son esprit de compétition et son amour de l'élitisme l'y ont poussée malgré elle : *« à la base je voulais être vétérinaire car j'aimais bien soigner depuis toute petite et puis au fil des rencontres j'ai décidé de faire médecine sachant que j'en avais les capacités, l'encouragement de mes parents aussi pour faire des études longues, l'image du médecin du chirurgien qui travaille avec ses mains... ».*

La réussite au concours a été un véritable défi dont le résultat a fortement influencé son choix de filière : *« une fois entrée en médecine mon objectif a été d'être un bon médecin et depuis j'essaie d'apprendre le maximum de détails possibles pour être la meilleure, car les détails sont importants… mais je me rends compte maintenant que je donne trop d'importance aux détails. la première année de médecine a été très difficile je viens de la campagne j'habite à 70 km de la ville et j'ai toujours habité avec mes parents et là j'habite en appartement … cette séparation avec mes amis qui n'ont pas fait médecine, la solitude, le fait de me retrouver seule dans un monde concurrentiel, dans un amphi de 600 personnes avec un rapport avec les prof totalement différent ça été très dur pour moi. Les premiers mois ont été catastrophiques, mes résultats aussi je ne pouvais même pas choisir sage-femme toutes les places ont été prises !! La deuxième année pourtant j'ai été classée neuvième sur deux-mille-quatre-cent ... j'ai un caractère un peu comme ça je n'aime pas échouer et j'ai voulu donner tout ce que je pouvais pour justifier ... j'avais choisi la deuxième année qui était déjà" la PACES" l'option médecine et l'option sage-femme et le fait de me retrouver dans un plus petit amphi sur le site de la fac de sciences j'avais moins l'impression d'être entourée que des concurrents !!!! Du fait d'être 9ème j'ai quand même choisi médecine… » (S13+1, M).*

Cette étudiante brillantissime et rigoureuse qui fait preuve d'un parcours sans faute ne se plaît pas dans la filière de médecine, car elle ne perçoit pas le sens de son apprentissage théorique mis en lien avec la pratique de terrain. La socialisation universitaire semble être fragilisée pour cette étudiante assez solitaire fuyant les bibliothèques par crainte de voir les autres travailler bien plus qu'elle. Particulièrement exigeante avec elle-même, la jeune femme n'éprouve aucune satisfaction quand elle réussit ses épreuves allant jusqu'à dévaloriser ses

propres efforts. *« J'ai beaucoup de mal à dire que j'ai réussi…j'ai du mal à être satisfaite du travail que je fournis enfin je suis arrivée 9e et j'ai pas été forcément très satisfaite je doute beaucoup de moi, de mes capacités et je me remets beaucoup en question, du coup j'ai du mal à dire que j'ai réussi. J'ai toujours l'impression que les autres réussissent mieux !!! C'est amplifié depuis médecine, avant tout roulait, mais là j'ai l'impression que je n'ai pas assez travaillé ».*

Le sentiment d'efficacité personnelle est influencé par le degré d'intégration du but que l'individu se donne. La perception de ce but comme important dans la réalisation d'un ensemble de buts augmenterait le sentiment d'efficacité et par là même améliorerait l'engagement. Par crainte de ne pas assez travailler, l'étudiante en médecine ne s'octroie que peu de temps de repos *« je me levais avant d'aller en cours pour travailler une bonne heure avant et après le cours encore je travaillais jusqu'à tard le soir pendant la période scolaire je travaille même pendant les vacances ».*

Si l'individu, ici, utilise tous les moyens pour augmenter ses performances et tente d'obtenir les meilleures notes, l'utilité du savoir théorique est pour lui directement liée à son utilité pratique. *« J'aime bien apprendre les choses qui vont me servir et savoir les utiliser. Là j'ai un peu de mal à entrevoir l'intérêt euh c'est pour ça que j'ai du mal à engranger des choses… toutes ces connaissances en médecine, c'est très vaste et on se rend compte en stage que c'est qu'une toute petite partie de ce qu'on apprend qu'on utilise vraiment et que c'est beaucoup, beaucoup de savoir et c'est compliqué de réussir à faire la transition entre le fait d'apprendre et de réutiliser sur le terrain ».*

L'absence de liens pratiques évidents avec certains contenus théoriques enseignés rend leur intérêt caduc aux yeux de l'étudiante qui vit dans l'immédiateté des choses et de surplus ne se sent pas reconnue dans l'environnement pédagogique dont elle dépend et qu'elle déplore sans ambiguïté. Pour reprendre l'affirmation de William Thomas cité par Coulon (1997, p.75) si les êtres humains définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences. *« Je suis quelqu'un d'assez curieux, apprendre de quoi on est fait comment on se construit m'intéresse et je trouve que c'est important, mais après par rapport à mon expérience personnelle, je pense que c'est arrivé à un dégout à un surplus qui est trop ... un ras le bol du manque de reconnaissance et du manque d'encadrement. L'apprentissage en médecine est assez basé sur l'échec on nous dit souvent vous faites une erreur vous la referez plus c'est assez frustrant d'apprendre par l'échec. Il y a rarement la mise en valeur du travail*

accompli. Moi j'ai l'impression de travailler énormément et le travail fourni n'est pas reconnu je reste sur ma faim quand par exemple je sors des partiels, je me dis : j'ai travaillé tout ça pour répondre à 30 qcm en 30 minutes… six mois de travail pour une demi-heure d'examen !! Le lien entre les cours en amphi, les bouquins et la pratique en stage ??? Il n'y a pas d'accompagnement. Alors qu'en sage-femme de ce que j'en connais il y a un tutorat un accompagnement qui est fait, c'est un exercice plus manuel certes, mais il y a des travaux pratiques qui manquent en médecine ».

L'idée d'une réorientation germée depuis quelques mois dans la tête de cette jeune apprenante, prend de plus en plus d'ampleur en tant que projet à court terme. Elle nous fait part de son souhait de réorientation soit vers la maïeutique soit vers le métier de professeur des écoles, car elle aime également le contact avec les enfants.

En termes de rapport à l'apprendre, au vu de l'analyse de contenu des propos recueillis, nous avons qualifié le type d'approche de la personne décrite ci-dessus comme une approche entièrement stratégique. Nous pensons que cette apprenante, pour des raisons de surmenage intellectuel ajouté à quelque fragilité relationnelle familiale (que nous ne détaillerons pas ici par confidentialité) peut être momentanément affaiblie dans ses convictions. Quel que soit son choix entre continuer en médecine ou bien demander une passerelle en sage-femme ou alors changer radicalement pour devenir professeure des écoles, nous sommes persuadés de sa volonté farouche de réussir. *« J'ai un caractère de battante » (S13+1, M).*

Le deuxième étudiant en médecine peut être classé selon nous dans la catégorie des apprenants utilitaristes. Il éprouve parfois des regrets, car la formation manque de bienveillance et la perspective d'un poste à l'hôpital ne l'enthousiasme guère. *« En ce moment je suis obligée de me forcer pour travailler sinon je suis tout le temps distrait par autre chose en même temps si je ne travaille pas la culpabilité qui va avec m'empêche de vivre, je travaille pour ne pas culpabiliser et aussi pour réussir. Le contenu de ce que j'apprends m'intéresse moyennement, à l'hôpital on est continuellement sous pression. J'ai pas envie d'être esclave de mon travail au fond je ne suis pas passionné de la médecine, je n'ai pas envie que tout tourne autour de ça » (S13+2, M).*

L'utilité de la formation se mesure aussi à ses finalités lucratives. *« Il m'arrive de regretter mon choix.... et puis dès fois je me dis que c'est super quand j'examine un patient par exemple mais tous les sentiments négatifs que j'ai vis à vis de médecine c'est plus au niveau de l'ambiance même si j'ai jamais eu de conflit relationnel. L'aspect financier me préoccupe aussi,*

ce qui m'intéresse c'est de côtoyer des gens importants, monter dans les sphères de la société, après autant de sacrifices si je dois travailler quatre-vingts heures par semaine pour gagner quelques euros non je ne veux pas… on a besoin de reconnaissance sur tous les niveaux ».

Les entretiens supplémentaires en maïeutique

Les deux étudiants inscrits en dernière année de sage-femme peuvent être considérés selon nous comme des apprenants utilitaristes.

Le premier étudiant, après hésitation entre une classe préparatoire aux grandes écoles et la médecine a choisi sage-femme par défaut quand son classement à la fin de la première année ne l'autorisait pas à faire médecine. Une fois son diplôme d'État validé, à la fin de cette année universitaire, il souhaiterait aller en troisième année de médecine si sa candidature était retenue par la commission des passerelles ou bien aller vers une filière de recherche. La profession de sage-femme selon ses affirmations ne lui permet pas d'approfondir les pathologies et d'avoir une connaissance plus générale du corps humain. *« Je suis arrivé jusqu'au bac sans jamais réviser. Je n'ai jamais cherché à avoir une bonne note, car je sais que pour cela il faut travailler plus et je ne suis pas sur de le vouloir !!! Je me dis d'ailleurs que si j'ai des mauvaises notes c'est parce que je ne travaille pas assez » (S30+1, SF).*

La perspective minimaliste est clairement mise en avant par cet étudiant. *« Je m'y prends trois jours avant en me donnant à fond… pour tout j'attends la dernière minute et cela me satisfait de moins en moins, car c'est lié à ma compréhension. Pour comprendre il faut du temps et je ne peux plus me permettre d'attendre aussi longtemps pour comprendre et apprendre en si peu de temps donc obligatoirement je suis obligé de sélectionner… ».*

Certaines motivations extrinsèques semblent exercer des effets qui engendrent des aspirations plus ou moins élevées. *« Réussir professionnellement dans la vie c'est pour moi avoir une belle maison tout en exerçant un métier qui me plaise et renter le soir dans ma belle maison » (S30+1, SF).* L'étudiant nous a confié que si sa candidature n'était pas retenue pour la passerelle de médecine, il continuerait ses études en biosciences, cursus où il est inscrit en M1 en parallèle de ses études de maïeutique.

Notre dernier étudiant, en cinquième année de sage-femme, a eu un parcours scolaire « à l'heure » jusqu'à sa dernière année où ses faiblesses en écriture font barrage à son passage.

« J'ai validé toutes les épreuves du Diplôme d'État l'année dernière et à cause de mon mémoire invalidé je redouble ma cinquième année. Ce fichu mémoire me rend dingue, car je n'arrive toujours pas à le rédiger et le temps passe … pour subvenir à mes besoins je travaille en tant qu'aide-soignant mais je dois rembourser un prêt étudiant plus mon permis de conduire... ».

L'acquisition du diplôme et l'accès à l'emploi sont des éléments concrets qui intéressent notre apprenant utilitariste qui éprouve un besoin matériel de tirer profit de sa formation. *« Au lycée je ne travaillais pas vraiment je trouvais que ce n'était pas intéressant pas concret. J'ai toujours eu des bons rapports de stage mais la note n'a pas d'importance les connaissances on peut les avoir dans n'importe quel bouquin mais l'expérience clinique est indispensable ».*

L'étudiant justifie la fragilité de sa situation académique en rappelant l'existence d'une lacune ancienne qui continue à le poursuivre *« … écrire pour moi est un vrai supplice, au bac de français j'ai eu à peine 10 je n'ai même pas eu la moyenne en anglais et en allemand !! (Rires) les langues c'est pas pour moi » (S30+2, SF).* Cependant, faisant preuve de lucidité, il déclare être bien conscient de devoir s'acquitter de la tâche d'écriture de son mémoire dont la partie étude est déjà réalisée. *« Je ne suis pas compétitif…au fond la note n'a pas d'importance pour moi ; réussir c'est d'avoir un travail, une famille et m'épanouir dans mon milieu socio-professionnel ».*

Au vu des éléments issus de l'enquête, nous constatons que parmi les trente-quatre étudiants avec qui nous nous sommes entretenus au total, deux personnes ont réellement montré des signes de démotivation et de découragement par rapport à leur filière d'appartenance. L'étudiante sage-femme semble être, selon nous, freinée par ses représentations initiales d'une profession qu'elle pensait à priori « *sans histoire* » et qu'elle découvre de plus en plus sous un jour nouveau. L'envers de la médaille lui dévoile une profession qu'elle qualifie de « dure », avec trop de responsabilités, dans une ambiance de forte tension parfois et c'est probablement cela dont elle n'a pas envie comme perspective de vie professionnelle. Cette étudiante a obtenu son baccalauréat « S » avec mention « bien » et à l'issue du concours avait la possibilité de choisir des filières médicales plus prisées par les candidats et socialement mieux reconnues telles que médecine ou odontologie.

Ceci démontre bien de la part de l'individu une certaine capacité intellectuelle et une volonté de réussir. Son choix de sage-femme parmi les professions médicales était donc un premier choix basé sur une dynamique motivationnelle forte. L'entrée dans l'enseignement supérieur, au sein d'une petite structure telle que l'école de sage-femme comportant ses propres normes et exigences, n'est pas une évidence et l'étudiant doit développer une nouvelle identité, un nouveau rapport au savoir (Coulon, 1997).

L'analyse de contenu de l'entretien que nous avons mené avec cette étudiante, alors en cinquième année de sage-femme, laisse à voir dans son rapport à l'apprendre qu'il s'agit davantage d'une apprenante utilitariste avec une pointe d'approche stratégique. Nous pouvons supposer que cette étudiante par le passé avait davantage une approche stratégique et qu'au fils des années un changement s'est produit en termes de relation à l'apprentissage pour cette personne, peut-être en lien avec l'infléchissement de sa motivation première ?

Nous pensons que le profil de « décrocheur » au sens du sujet indifférent à tout son environnement d'étude et qui ne s'intéresse plus à rien, n'existe pas parmi les étudiants en filières médicales. Nous postulons que la sélection de départ a opéré au moment du concours de la première année en éliminant notamment des étudiants de faibles niveaux qui ne fournissent aucun effort et finissent par déserter les cours en décrochant totalement. D'ailleurs, d'après les dires des surveillants administratifs, les amphithéâtres se vident au fur et à mesure que l'année universitaire avance en particulier quand les résultats du premier quadrimestre sont affichés.

L'investissement personnel nécessaire et exigé lors du passage de la première année commune de santé entraîne la sélection qui ne laisse passer que les étudiants ayant démontré la capacité d'assumer une grande charge de travail. Bien entendu cette capacité n'est point gage d'une approche en profondeur, bien au contraire. En effet, selon les étudiants, l'année du concours, quel que soit leur mode d'apprentissage habituel, la majorité déclare avoir appris par cœur plutôt que de chercher à comprendre le contenu, car le volume des éléments théoriques à ingurgiter était trop conséquent pour permettre de prendre toujours le temps de comprendre. Un seul objectif a supplanté alors tous les autres : réussir à être positionné dans le numerus clausus à tout prix, quitte à tout apprendre par cœur sans toujours comprendre.

Dans notre enquête, les spécificités caractéristiques de l'apprenant qui se désengage ou qui en prend le chemin, ne constitue pas nécessairement un nouveau type d'approche de rapport à l'apprendre. L'étudiant appartient déjà à l'une des approches précédemment décrites, c'est le

désordre apparu dans sa dynamique motivationnelle qui lui fait perdre le sens donné à son apprentissage.

L'étudiante en médecine n'a toujours rien perdu de sa performance académique et son rapport à l'apprendre demeurant de type purement stratégique alors qu'elle ne saisit plus le sens de son apprentissage et en perd sa détermination. Lambert-Le Mener (2012,p.122) affirme que les facteurs pédagogiques tels que le contenu du cours, la taille du groupe d'étudiants et le soutien et l'encadrement à un apprentissage auto-dirigé peuvent influencer l'investissement de l'étudiant.

Par ailleurs, en référence aux travaux de Carl Rogers, il est rappelé que la perception de soi, des autres et de l'environnement conditionne les réactions et les choix individuels. L'approche motivationnelle pourrait également être une piste intéressante dans l'analyse de cas de cette étudiante que nous n'abordons pas volontairement afin de ne pas trop nous éloigner de notre thématique initiale.

CHAPITRE 15. RAPPORT À LA RECHERCHE

Nous restituons ici une partie de l'étude qui s'inscrit dans un ensemble de questionnements adressés aux étudiants des deux filières médicales comprenant le sens accordé à l'activité de recherche, leur degré d'appropriation d'une culture de recherche en fin de cursus d'études, la conception des apprenants en termes de lien signifiant entre la recherche et leur profession et enfin le type de rapport qu'ils ont développé avec leur mémoire en tant qu'une production écrite de recherche.

15.1. Sens accordé à l'activité de recherche

Dans cette partie sera présenté et discuté dans un premier temps ce que la recherche signifie en général pour les étudiants et la représentation qu'ils en ont pour aborder par la suite si ces individus au terme de leurs cursus d'études estiment avoir acquis ou non une culture de recherche.

15.1.1. Signification de la recherche

Tout d'abord, nous avons essayé de repérer ce que la recherche signifiait pour chaque catégorie professionnelle tentant d'orienter notre analyse sur des éventuelles différences entre les deux groupes.

Nous avons repéré cinq unités de codage concernant des catégories de sens regroupant la signification de la recherche :

- Démarches méthodologiques, définitions scientifiques, représentations expérimentales et cliniques
- Évolution des connaissances, découverte de nouvelles choses, réponses à des questions, notion de progrès scientifique
- Évolution des pratiques professionnelles, amélioration des prises en charge médicales
- Développement de soi, culture générale pour soi, pour les autres
- Non définissable, notion abstraite, complexe

Nous avons noté que les définitions apportées par les internes en médecine s'orientaient davantage vers des notions méthodologiques de science et plus particulièrement la science expérimentale : « *je m'imagine toujours quelqu'un derrière son… dans un laboratoire … effectivement j'ai bien conscience que c'est archaïque comme vision » (S1, M).* « *C'est la lecture de plusieurs études, l'interprétation de plusieurs études, et après… Un travail fait par soi-même, c'est-à-dire… Créer sa propre étude clinique. Avoir tel nombre de cas, avoir des protocoles et savoir quoi faire, et rechercher l'information que l'on veut. Aller soi-même trouver ces renseignements pour moi c'est ça » (S5, M). « La recherche c'est faire avancer la recherche animale…par des études rétrospectives puis prospectives sur différentes choses… » (S7, M)*. Une association récurrente est faite avec le laboratoire *« Des gens dans des laboratoires qui font des tests de dilution, dissolution… (Rires) c'est un peu ça la recherche non ? » (S12, M).* La recherche peut être vue sous l'angle très technique qui doit être efficace rapidement *« La recherche permet d'améliorer la condition humaine et trouver une technique scientifiquement testée puis l'appliquer sur des animaux avant l'homme (S13+2, médecine) moi j'ai besoin d'obtenir des résultats dans un délai court, l'idée de me dire que je travaille sans être sûr d'obtenir des résultats c'est dur à accepter » (S13+2, M).*

Les étudiants insistent particulièrement sur le fait que la science doit répondre à des questions, permettre une évolution, un progrès « *Faire de la recherche, ça permet d'avancer dans certains domaines » (S2, M) ;* « *C'est faire avancer la science, parce qu'il y a beaucoup de choses qu'on ne connaît pas, qu'on n'explique pas et qui… c'est pour répondre à des questions » (S8, M).* « *Essayer de répondre à des questions que personne n'a réussi à répondre avant et apporter des preuves sur certaines choses, trouver des traitements ou comment certaines mutations ont pu avoir lieu » (S3, M).* « *Je pense que c'est très important, parce qu'il faut en faire pour que les choses progressent » (S11, M).*

L'amélioration des pratiques professionnelles est également au cœur des préoccupations des futurs médecins. La recherche semble être un élément incontournable dans l'amélioration de la prise en charge diagnostique et thérapeutique *« faire de la recherche, ça permet forcément de faire évoluer les pratiques… » (S4, M). « Progresser, découvrir… sur le plan médical … soit des nouveaux traitements, ou des nouveaux moyens d'aborder certaines pathologies et même au niveau examens complémentaires, d'améliorer on va dire le soin et le service que l'on propose au patient » (S9, M)) ; « la recherche… ça sert à pouvoir faire avancer un petit peu des questions qui restent en suspens pour notre domaine… dans la médecine » (S10, M).*

Les étudiants sages-femmes s'orientent vers des définitions plus généralistes mais comportant toujours cette notion de progrès : *«la recherche c'est apporter quelque chose de nouveau » (S14,SF) ; « c'est chercher à faire mieux que ce qui existe déjà » (S16,SF) ; « la recherche c'est contribuer à un savoir commun » (S15, sage-femme) ; « la recherche c'est répondre à une question avec des explications justifiées en mettant tout en œuvre pour y répondre » (S19,SF) ; « c'est un ensemble de personnes et de moyens qui permettent … d'aboutir à quelque chose. Aboutir à la réponse à une question que l'on s'est posée » (S23, SF) ; « la recherche…pour faire avancer la science, pour faire avancer les connaissances » (S27, SF) ; « la découverte, l'approfondissement des connaissances acquises afin d'en trouver des nouvelles; demande beaucoup de connaissances et de compréhension ce que j'apprécie vraiment » (S30+1, SF).*

Certaines expressions comportent des imprécisions dévoilant des connaissances novices sur le sujet : *« rechercher, c'est aller puiser dans différents supports pour apporter une réponse, je dirais c'est… oui… fouiller dans différents supports pour répondre à une problématique » (S25, SF) ; « c'est poser une question. C'est poser une question pour faire… pour répondre à une interrogation personnelle et espérer peut-être servir les interrogations collectives » (S22, SF).*

la notion d'amélioration des pratiques professionnelles est également assez présente au sein de la population sage-femme *« pour moi cela représente le fait de… pouvoir avancer dans les prises en charge au niveau médical, dans la qualité des soins » (S16,SF) ; « pour améliorer les pratiques, c'est vrai que je parle un petit peu du côté hospitalier… mais tout ce qui est recherche pour moi, ça permet d'améliorer une prise en charge dans le domaine de la santé » (S21,SF) ; « la recherche c'est les nouveaux traitements, nouvelles techniques de prise en charge de soins » (S30, SF) ; « la recherche c'est vraiment être en quête d'informations sur un sujet qui pose problème en pratique » (S25,SF).*

Concernant le sens accordé à la recherche quelle que soit leur filière d'appartenance les enquêtés se rapprochent pour affirmer qu'il s'agit d'un accroissement des connaissances, le terme a été très souvent utilisé, certains n'hésitent pas à préciser la visée personnelle et collective de cette amélioration *« améliorer les connaissances pour soi, mais aussi pour les autres » (S15, sage-femme) ; « faire de la recherche, c'est plus être acteur de cette mise à jour des connaissances » (S22,SF) ; « la découverte, l'approfondissement des connaissances acquises afin d'en trouver des nouvelles » (S19,SF) ; « demande beaucoup de connaissances et*

de compréhension ce que j'apprécie vraiment » (S30+1,SF) ; « la recherche en général, oui, c'est ça… poser un petit peu des réflexions, on revient sur l'apprentissage et la connaissance, pousser les limites du savoir » (S9,M) ; « faire évoluer les connaissances, les pratiques… » (S2, M).

Dans les deux groupes, des étudiants s'accordent pour déclarer que la recherche représente pour eux quelque chose de complexe jusqu'à évoquer une notion abstraite. Cependant les réflexions sont nuancées entre les deux groupes. En médecine il nous a semblé que les propos tenus par les internes décrivaient plus une incertitude autour de la démarche de recherche et ils s'abritaient derrière une jeunesse d'acquisition méthodologique dans l'espoir d'une maturation future *« c'est encore un peu difficile » (S5,M) ; « mais après, pour moi c'est complètement abstrait et c'est pour ça que ça me rebute pour l'instant, peut-être après … » (S11,M) ; « la recherche c'est quelque chose d'inconnu je trouve ça abstrait mais c'est une source de progrès j'en suis conscient »(S13+1,M) ; « j'ai besoin de certitude et l'idée de me dire que je suis pas sûr du résultat c'est dur à accepter sur le plan de la rigueur » (S13+2,M).*

Du côté des futurs sages-femmes les inquiétudes, de natures différentes, nous ont paru être majoritairement d'ordre identitaire et dans une moindre mesure liées à un manque de moyens : *« justement, c'est assez compliqué parce que … c'est difficile de faire une recherche… C'est très global en fait et pour faire une bonne recherche, il faut avoir beaucoup de contacts et beaucoup de facilité à rentrer en contact avec les gens, avoir des choses… Moi par exemple par rapport à la recherche de mon mémoire, je ne me suis pas assez… Je ne suis pas assez costaud pour faire de la recherche. J'ai un petit peu été avec les gens de la fac, mais je ne sais pas, j'étais une petite étudiante sage-femme qui essayait de faire de la recherche, mais c'était tellement énorme… » (S23, SF).*

L'estime de soi est clairement remise en question pour certaines personnes *« ça me fait peur, ça me paraît compliqué. Ça a l'air tellement compliqué. Je dirais même parfois… Ça doit être un peu frustrant, si on cherche et que l'on n'arrive pas à trouver. Et… Je vois ça un petit peu plus, je ne me vois pas en capacité pour. J'ai l'impression que ça me dépasse. Je vois ça vraiment comme… (S24, SF).*

15.1.2. Acquisition d'une culture de recherche

Étudiants sages-femmes et internes en médecine sont majoritairement (2/3) d'accord pour affirmer qu'ils n'ont pas vraiment une culture de recherche ou bien qu'elle est insuffisante.

Le fait remarquable réside dans la répartition quasi similaire des résultats dans les deux groupes (1/3 de réponses positives dans chaque filière).

Certains apprenants qui ont estimé avoir acquis une culture de recherche en fin de cursus médical se sont exprimés avec une certaine retenue comme s'ils ne s'autorisaient pas à le dire ouvertement *« une culture de recherche ? Un peu plus qu'avant » (S1, M) ; « c'est tout doucement, ça commence à venir » (S6, M).*

D'autres, moins convaincus se sont rangés dans une catégorie intermédiaire en préférant dire que cette culture était de toute façon insuffisante *« une culture de recherche ? Non. Pas encore satisfaisante » (S5, M) ; « insuffisante, vraiment insuffisante » (S10, M) ; « oui mais faiblement » (S7, M) ; « un peu vraiment un peu » (S13+1, M) ; « une toute petite culture alors, la recherche c'est tellement vaste » (S19, SF) ; « un peu avec le mémoire » (S16, SF).*

Les individus qui déclarent n'avoir pas une culture de recherche déplorent notamment sa complexité *« je ne pense pas avoir une culture de recherche, alors que nous avons eu des cours de LCA mais c'est trop long c'est trop spécialisé pour ce qu'on voudrait savoir, les articles sont complexes, denses surtout les dénominations statistiques pour quelqu'un qui n'a jamais lu ce genre de chose c'est difficile on ne comprend pas tout, c'est pire en anglais » (S3, M) ; « culture de recherche? Pas trop » (S12, M) ; « non, je n'en ai pas. L'enseignement actuel ne me donne pas envie de faire de la recherche rien n'est mis en place pour promouvoir la recherche à notre niveau» (S13, M).*

Paradoxalement cette « non-adhésion » au concept est bien ressentie dans les propos de certains internes alors que contrairement aux étudiants en maïeutique la nécessité de la recherche est soulignée par les futurs médecins en termes de progrès notamment. Ces derniers, reprochant à la recherche un côté trop théorique, semblent développer un rapport hostile avec cette activité qui peine à se montrer sous son meilleur jour *« c'est ce qui me dérange, moi, je n'aime pas ça, parce que ce n'est pas assez pratique, on nous l'impose. C'est vraiment une contrainte » (S11, M) ; « je n'adore pas, mais je trouve ça utile » (S9, M).*

En rapport avec cette question, ce qui distingue les deux populations c'est le caractère obligatoire de la recherche qui est souligné avec insistance et à plusieurs reprises par les internes en médecine même quand ils considèrent ne pas avoir une culture de recherche *« on finit forcément par avoir la culture de recherche, parce qu'on nous forme… au début on nous oblige, on nous met dans le bain, on nous apprend, et ensuite… » (S2, M) ; « je pense que l'on y est*

poussé dans notre spécialité parce qu'on en a quand même régulièrement…on fait le point sur les articles, on va dire une ou deux fois dans le mois, on fait des bibliographies, on nous demande d'en lire, on sera amené à faire des mémoires, je pense que oui, on nous pousse quand même » (S9, M) ; « c'est obligé si on veut progresser » (S10, M).

Alors que certains étudiants établissent un lien logique entre la curiosité intellectuelle et le développement d'une culture de recherche *« une culture de recherche ? Non pas du tout je le sais ça m'arrive de reprendre les bouquins pour réviser, mais autrement, je n'ai jamais eu la curiosité de chercher un article sur Internet » (S11, médecine) ;* d'autres font une nette distinction entre ce qui relève d'une conscience professionnelle « normale » incitant à se tenir à jour des données scientifiques et l'implication dans une activité spécifique nommée recherche *« s'intéresser à la recherche, oui je suis d'accord … mais pas en faire partie. On peut lire des articles, se mettre dans le bain des nouveautés » (S7, médecine).*

Une petite minorité en médecine considère que faire de la recherche constitue un tout autre métier et conteste sa généralisation aux différents modes d'exercice : *« tout le monde n'a pas besoin de faire de la recherche ce n'est pas indispensable » (S7, M) ; « si on décide de faire de la recherche, ce n'est plus vraiment de la médecine » (S4, M).*

Ce caractère normatif et institutionnel est ponctué seulement par deux étudiants en maïeutique et de manière plus nuancée faisant état d'une charge de travail trop importante décriant par ailleurs des insuffisances dans l'accompagnement *« je ne pense pas avoir vraiment cultivé ça, mais j'ai dû me forcer à apprendre à faire des recherches dans le but de mon mémoire » (S20, SF) ; « je trouve qu'on nous a incité cette année…oui on était plus incité, mais on a tellement de choses, c'est assez dense comme année, donc du coup on n'y pense pas forcément je pense, ça reste dans un petit coin de notre tête, par rapport au mémoire si on peut… C'est toujours gratifiant et j'aimerais bien aussi si j'avais l'opportunité-là, j'aimerais bien, mais je trouve que l'on n'est pas forcément… assez bien préparé dans le sens où… On n'a pas cette trame de recherche dès la première année par exemple » (S24, SF).*

Les futurs sages-femmes sont plus nombreux à s'interroger sur l'utilité pratique de la recherche pour des professionnels de terrains. La pratique professionnelle semble se placer, pour ces individus, à l'opposé de l'activité de recherche *« je ne saisis encore pas les finalités pratiques » (S18, SF) ; « la recherche ça me parle pas vraiment… je pense que c'est un manque d'intérêt de ma part aussi vis-à-vis de l'exercice futur ??? » (S17, SF).*

Majoritairement, les partisans de l'absence de culture de recherche le verbalisent avec des phrases courtes *« non pas vraiment» (S27, SF) ; « pas trop » (S23,SF) ; « non clairement » (S30+2, SF); « non c'est trop spécialisé » (S3,M).*

Nous avons trouvé qu'au sein des 2 groupes, il y avait peu d'apprenants vraiment motivés pour la recherche tant dans les travaux qu'ils ont pu mener que dans une perspective de carrière. Quelques-uns y trouvent un intérêt et montrent un entrain « mesuré » laissant penser qu'ils pourraient s'y engager un jour *« un peu plus, je me pose de plus en plus de questions mais je n'ai pas forcément beaucoup de réponses ... (rires) en tout cas je serais ravie de participer à certains travaux de recherche » (S1, M) ; « comprendre et analyser les choses avant d'aller plus loin dans la recherche de nouvelles explications » (S6, M).*

Pour d'autres, la compétence essentiellement acquise en lien avec la lecture critique d'articles est le développement d'un esprit critique vis-à-vis des résultats de la recherche *« oui, on sait comment on peut avancer et surtout réfléchir par rapport aux limites des études, parce qu'on les lit d'habitude de manière naïve en pensant que tout est vrai et que cette étude là c'est la meilleure et en fait quand on va plus profond dans l'étude, on arrive plus facilement à réfléchir et à trouver pas mal de biais » (S5,M).*

Parmi les réponses allant dans le sens d'une culture de recherche acquise, celles des étudiants en maïeutique nous ont paru légèrement plus enthousiastes comparées aux affirmations des internes *« j'ai appris à me poser des questions sur un sujet que je maîtrisais, à me poser des questions, à aller plus loin que ce que j'avais jamais fait. Je dirais que oui, parce que quand même dans les derniers mois, j'ai appris à vraiment avoir une méthodologie, à savoir où je pouvais m'adresser, sur quel site c'était plus recommandé de faire mes recherches plus que d'autres par exemple » (S21, SF).*

Le principe d'apprentissage de la recherche par la recherche est même mis en avant par un étudiant ravi d'avoir pu l'expérimenter lors d'une opportunité qui s'est présentée à lui *« j'ai même participé à l'écriture d'un article de recherche basé sur un cas clinique pendant mon stage de laboratoire. Cette expérience m'a donné envie d'aller plus loin » (S30+1, SF).*

En résumé, cette partie consacrée à la signification de la recherche nous a permis de conclure que les apprenants sages-femmes et internes voient la recherche comme un outil de progrès tant dans les connaissances théoriques qu'au niveau des pratiques professionnelles, mais alors que les sages-femmes en ont une approche plus généraliste, les internes sont

particulièrement attachés au côté scientifique et expérimental. Là où certains apprenants sages-femmes se déclarent plus intéressés par les activités de recherche, une majorité signale des difficultés à y voir un avantage pour la pratique personnelle. D'un autre côté, si les internes en médecine montrent parfois plus de réticence vis-à-vis de cette pratique, ils sont plusieurs à reconnaître la nécessité de la recherche pour leur profession en soulignant son caractère obligatoire, non sans évoquer des fois un certain côté contraignant. L'émulation davantage exposée par les futures sages-femmes pourrait s'expliquer par un biais dans le recueil de données étant donné que la connaissance des étudiants de l'intérêt de l'enquêtrice (nous-mêmes) pour la recherche a pu les influencer dans leurs réponses.

15.1.3. Sens accordé à la recherche selon l'approche d'apprentissage

Après avoir appréhendé chez les étudiants le sens donné à la recherche en fonction du type de filière médicale suivie et compte tenu de peu de différences significatives observées entre les deux groupes, nous avons tenté dans un deuxième temps de regarder sous l'angle d'approche d'apprentissage. Nous avons voulu savoir si la typologie dégagée de l'analyse du sens accordé à l'apprendre se superposait aussi au sens donné à la recherche. Pour cela nous avons regroupé les réponses recueillies, sans distinction de filières d'études, en trois catégories correspondant aux trois types d'approches chez les apprenants tirées des analyses développées dans le chapitre consacré à l'apprentissage en général. À la lumière des approches d'apprentissage, nous avons constaté que ces variables étaient opérationnelles et discriminantes et permettaient de dégager des profils différents.

Les étudiants ayant une approche utilitariste présentent une fois sur trois une vision assez théorique et généraliste de la recherche avec des notions d'accroissement de connaissances « *moi je ne vois que le côté scientifique en fait où l'on teste un protocole, on émet des hypothèses et puis on les vérifie* » *(S17, SF)* ; « *je ne me suis pas trop posé de questions concernant la recherche. Pour moi la recherche c'était tout ce qui était recherche sur les médicaments… Oui sur les différentes maladies et tout ça* » *(S20, SF)* ; « *faire avancer la science et les connaissances* » *(S 27, SF).*

Pour un tiers des étudiants, l'importance dans ce qui a été souligné est d'aboutir à des réponses pratiques pour trouver de nouveaux traitements notamment. Un dernier tiers se range dans le camp de la complexité et de notions abstraites voire inintéressantes « *je pense que c'est important la recherche, parce qu'il faut en faire pour que les choses progressent, mais après, pour moi c'est complètement abstrait* » *(S11, M).*

Les étudiants stratégiques s'accordent majoritairement pour définir la recherche comme des réponses scientifiques apportées à des questions scientifiquement posées. Ils considèrent une fois sur deux que l'intérêt majeur de la recherche réside dans l'évolution des pratiques médicales et l'amélioration de la qualité des soins « *essayer de répondre à des questions que personne n'a réussi à répondre avant et apporter des preuves sur certaines maladies » (S3, M)* ; « *améliorer on va dire le soin et le service que l'on propose au patient » (S8, M).*

Il n'en demeure pas moins qu'une petite minorité pointe du doigt la complexité de l'activité mélangée à une représentation abstraite du principe même de la recherche *« C'est assez flou » (S9, M) ;* « *j'ai du mal à voir comment est-ce ? » (S3, M).* Un nombre marginal dans ce groupe associe la recherche à une amélioration des connaissances pour soi en y voyant une occasion d'accroissement de culture personnelle et de développement de soi *« c'est se cultiver, c'est s'apporter quelque chose à soi-même » (S28, SF).*

Les étudiants appartenant à une approche épistémique n'hésitent pas, en parlant de la recherche, à placer l'esprit scientifique au cœur de leurs définitions : *« la recherche pour moi est synonyme d'un esprit scientifique » (S1,M) ; « aller voir tout ce qui a déjà été fait, et ensuite apporter quelque chose de nouveau sur ce sujet-là » (S14,SF) ;* avec cependant une nuance assez remarquable dans le fait que la compréhension, l'analyse et l'approfondissement des choses ainsi que l'acquisition d'une vision élargie du monde pour soi et pour les autres, sont des dimensions mises en évidence par ces individus. Les définitions avancées par des sujets épistémiques confirment leur attachement pour une approche en profondeur : « *Améliorer les connaissances pour soi, mais aussi pour les autres » (S15, SF) ;* « *disons ça permet d'approfondir des notions et d'acquérir d'autres visions du monde qui nous entoure » (S14, SF) ;* « *oui oui je me pose de plus en plus de questions sur tout, c'est vrai » (S1, M).*

Le sens accordé à cette activité ne se résume pas pour les individus à un aspect purement théorique puisqu'elle impacte directement leurs pratiques professionnelles « c*'est aller puiser dans nos connaissances, essayer d'aller plus loin en fonction de nos expériences pour approfondir et pour améliorer des connaissances, des pratiques et du coup ça a des répercussions sur notre métier …» (S6, M).*

Toujours sous l'angle d'approche d'apprentissage nous avons analysé également la question de culture de recherche. Les étudiants épistémiques se distinguent des autres en déclarant tous sans exception être titulaires d'une culture de recherche *« car on comprend mieux*

certaines choses une fois qu'on a fouillé autour du sujet...disons ça permet d'approfondir des notions et d'acquérir une vision plus élargie du monde qui nous entoure » (S14, SF).

Une étudiante affirme avoir développé une culture de recherche et un sens critique *« maintenant, je suis en mesure de regarder un article, d'en analyser rapidement le contenu, je sais comment est construit un résumé…je m'interroge sur la façon dont a été menée une étude, alors je pense que ça participe à une culture de recherche »*. Pour appuyer ses propos, la future sage-femme affirme avoir acquis comme principales compétences, la curiosité intellectuelle et la rigueur dans la recherche « *Il faut toujours s'interroger sur… le pourquoi de chaque chose, pourquoi fait-on de telle ou telle manière … en fait, apprendre à être dans un questionnement permanent, une sorte de remise en question perpétuelle » (S15, SF).*

En continuité de ses affirmations sur la culture de recherche, l'étudiante confirme sa posture réflexive en montrant sa volonté à publier et donc à aller jusqu'au bout de sa démarche de recherche « *pour moi, la pleine recherche, c'est quand on transmet justement ce que l'on a découvert. J'ai déjà fait une présentation orale dans la journée du réseau et j'écris un article en ce moment au sujet de mon mémoire »* elle va même jusqu'à encourager le partage du savoir entre ses producteurs « *pour moi la communication, c'est un élément indispensable parce que, parce qu'on est finalement… on a la chance d'avoir un monde actuel où on a beaucoup de moyens de communication et… et l'idée c'est quand même de créer des contacts entre les chercheurs parce que je pense que l'on peut… chacun peut apporter sa pierre à l'édifice, et on peut s'enrichir des recherches de l'autre. Et ce serait dommage que deux chercheurs très intelligents recherchent sur exactement le même point si l'autre a trouvé avant » (S15, SF).*

À l'opposé, les apprenants utilitaristes sont quasi unanimes pour affirmer une absence de culture de recherche, le temps imparti est mis en avant notamment comme élément contextuel constitutif d'un frein à tout investissement en profondeur *« pas vraiment de culture de recherche aujourd'hui, car c'est peu accessible le temps est court ce qui ne nous permet pas de nous investir vraiment » (S30, SF).*

Entre les deux, les étudiants stratégiques se départagent entre une majorité n'estimant pas avoir une culture de recherche « *non je pense pas avoir une culture de recherche j'ai juste appris à faire des recherches » (S29, SF)* et puis un individu sur quatre pense au contraire avoir acquis, sinon une véritable culture épistémique, au moins une démarche méthodologique et une ébauche d'un esprit de questionnement et de remise en question « *oui, j'ai appris à me poser des questions sur un sujet que je maîtrisais, à aller plus loin que ce que je n'avais jamais fait.*

Je dirais que oui, parce que quand même dans les derniers mois, j'ai appris à vraiment avoir une méthodologie, à savoir où je pouvais m'adresser, sur quel site c'était plus recommandé de faire mes recherches plus que d'autres par exemple » (S21,SF). « c'est à partir de l'internat que j'ai pensé à remettre en cause et à me dire qu'en fait, ce n'était pas tout blanc ou tout noir et que… que les recherches étaient nécessaires pour répondre à certaines questions et donc à m'y intéresser un peu plus »(S8, M).

Un étudiant stratégique nous fait part de son point de vue analytique sur la question. Il existe selon lui une différence notable entre mettre à jour ses propres connaissances et puis être acteur d'une mise à jour des connaissances. La première situation rejoint la posture du professionnel de santé en formation continue, engagement qui lui incombe en tant que devoir déontologique alors que la deuxième situation seulement décrit la posture du chercheur qui contribue à faire avancer les connaissances en tant qu'acteur principal d'une progression scientifique. Néanmoins, le futur maïeuticien admet que chercher à faire évoluer ses propres connaissances est déjà une forme de développement de culture de recherche *« parce qu' une culture de recherche, pour moi c'est plus… comment dire… chercher à faire évoluer des connaissances que l'on a déjà. C'est un peu de la formation continue. On a des connaissances à n'importe quel moment, la science peut évoluer, donc on doit se maintenir à jour. Alors que,… faire de la recherche, c'est plus être acteur de cette mise à jour des connaissances. Je ne sais pas si je suis assez clair » (S22, SF).*

Au final la recherche, pour les étudiants en médecine et en maïeutique, est synonyme d'évolution scientifique, de progrès en général et d'accroissement de connaissances. Les premiers font plus souvent le lien avec la science expérimentale et les études cliniques alors que les seconds sont davantage portés vers une dimension généraliste de la recherche mentionnant l'acquisition des connaissances nouvelles.

Pour les deux groupes d'individus, l'amélioration des pratiques professionnelles est un élément prépondérant de la recherche et les étudiants s'y référent très souvent. La notion de complexité est soulevée de façon proportionnellement identique dans les deux catégories avec davantage une dynamique identitaire chez les futurs sages-femmes. Une majorité d'étudiants estime n'avoir pas vraiment développé au cours de son cursus d'études médicales une culture de recherche ou bien de façon insuffisante. Les futurs médecins, qu'ils soient disposés ou pas à en faire eux-mêmes, sont conscients du caractère inéluctable de la recherche dans l'exercice de leur profession mentionnant son utilité et sa nécessité pour faire progresser la pratique de la

médecine. En revanche, les maïeuticiens sont plus enclins à s'interroger sur l'utilité pratique de la recherche en tant que professionnels de terrain.

Globalement, nous avons trouvé qu'il y avait peu d'enthousiasme exprimé par les enquêtés pour l'exercice de la recherche. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les étudiants ont une représentation de la recherche en tant que concept très théorique et assez éloigné de leurs préoccupations pratiques du quotidien. Est-ce que la formation initiale professionnalisante censée faciliter la transition entre les savoirs théoriques et l'univers professionnel ne remplirait pas sa mission en ne permettant pas aux apprenants de se forger une représentation plus réaliste de la pratique professionnelle et de la recherche?

15.2. Conception de la recherche en lien avec la formation professionnalisante

Concernant les activités de recherche proposées pendant leur cursus de formation initiale nous avons cherché à en connaître la conception des individus. Il nous a semblé intéressent de savoir si ces étudiants avaient une connaissance préalable de la filière d'études dans laquelle ils s'engageaient et s'ils y avaient intégré la présence d'une activité de recherche en termes d'exigence académique. Par ailleurs, afin d'objectiver une évolution dans la conception des apprenants depuis leur entrée dans la filière, nous les avons interrogés sur les deux périodes à un moment où ils étaient très avancés dans leurs études et alors qu'ils venaient de terminer un mémoire de fin d'études.

15.2.1. Conception initiale des étudiants

Une proportion très marginale d'étudiants (trois sur trente-quatre) des deux filières confondues avait connaissance de la nécessité d'accomplir un travail de recherche pendant la formation initiale attribuant cette tâche au caractère médical de ces études *« pour moi la recherche c'est indissociable des études médicales (S22, SF) ; « je savais que la formation de sage-femme comprenait un apprentissage de la recherche dans le sens où c'est une profession médicale » (S24, SF).* L'évolution d'une profession ne peut être envisagée en l'absence de la recherche *« La recherche fait partie intégrante de tout métier qui est appelé à évoluer dans le bon sens, la médecine en fait partie » (S6, M).*

Les enquêtés pour qui, dans leur conception initiale, la recherche n'était pas intégrée à la formation médicale suivie sont largement majoritaire. Les raisons évoquées soulignent un manque de maturité dû au jeune âge et l'émergence d'intérêts tardifs motivée par la satisfaction

d'une obligation institutionnelle *« vous savez avant de rentrer en médecine on a environ 18 ans et on ne sait pas grand-chose de la recherche après on a le nez dans le guidon pendant plusieurs années car il faut juste apprendre et apprendre pour valider les modules et …la notion de recherche et son importance pointent quand on doit soi-même mener des travaux » (S2, médecine).*

Parmi les futurs professionnels, le point de référence n'est pas toujours ce que le praticien apprend en termes de compétences transversales (esprit critique, analyse des pratiques, réflexivité) mais ce qu'il est en mesure de proposer face à un patient *« on ne va pas spontanément vers la recherche quand on fait médecine. Parce que quand on fait médecine, on fait ça pour être au contact des gens et pas forcément pour… » (S1, M).*

Cette affirmation est encore plus prononcée en fonction de la spécialité médicale exercée frisant une forme d'élitisme *« je pense qu'il y a vraiment des personnes qui sont faites pour la recherche et d'autres non. Je ne pense pas que ce soit indispensable pour être médecin généraliste par exemple » (S7, M) ;* comme si cette recherche dont parlent ces individus, représenterait pour eux une certaine forme de supériorité voire de sublimité réservée à un public intellectuellement supérieur. *« Je ne sais pas si j'en ai les capacités intellectuelles » (S8, M).* Pourtant la médecine générale est un domaine par nature pluridisciplinaire où la prise en charge du patient est assurée dans sa globalité et la prévention constitue un de ses axes prioritaires. Paradoxalement comme le médecin généraliste à pour vocation de tout soigner il se doit de se tenir informé des avancées dans tous les domaines médicaux comparés au médecin spécialiste qui naturellement va privilégier son propre champ d'expertise. Ainsi à notre sens le développement d'une culture de recherche et l'intérêt pour les travaux publiés pouvant avoir un impact sur la pratique de terrain sont-ils encore plus substantiels pour un médecin généraliste.

Enfin pour terminer avec ce registre d'exclusion conceptuelle de la recherche de la formation professionnalisante, certains étudiants associant la recherche à une rigueur inatteignable craignent ne pas être en mesure d'y arriver *« je n'avais pas du tout pensé à faire de la recherche en venant en médecine. Honnêtement je pense qu'il faut une certaine maturité et intelligence et un état d'esprit assez… rigoureux pour vouloir faire de la recherche (S3, M),* alors que les études de médecine demandent indéniablement une certaine rigueur dans la pratique d'étude et un esprit méthodique dans les analyses des données notamment.

15.2.2. Conception actuelle des étudiants

Alors qu'une grande majorité d'étudiants n'avait pas intégré dans sa conception de base la présence d'un travail de recherche pendant sa formation initiale, plus de trois personnes sur quatre estiment désormais qu'il est tout à fait logique et bénéfique à long terme qu'une activité de recherche telle que le mémoire de fin d'études fasse partie intégrante de leurs formations médicales « *je n'avais pas idée que notre formation comprenait l'apprentissage de la recherche…maintenant oui cela me semble utile dans le sens où ce travail de recherche permet d'adopter et d'acquérir un esprit critique par rapport à la discipline… » (S16, SF) ;* « *désormais, il me semble intéressant de pouvoir s'ouvrir à de nouvelles perspectives comme la recherche puisqu'elle fait partie intégrante de notre formation » (S14, SF)* ; *« assez rapidement j'ai pris conscience que les résultats des études épidémiologiques influençaient les prises en charge des patients, il m'a donc semblé logique que nous ayons les clefs pour comprendre de tels travaux et que nous puissions en produire dans notre domaine d'activité afin de toujours améliorer la qualité des soins (S15, SF) ; « j'avais une très vague représentation de la profession…faire un travail de recherche me semble tout à fait logique aujourd'hui (S19, SF).*

Certains propos sont plus nuancés laissant apparaître que si le besoin pour la profession de sage-femme de s'appuyer sur les travaux de recherche dans la pratique professionnelle a bien un sens, l'acception serait à distinguer avec une contribution active en tant que chercheur *« je ne pensais même pas que la sage-femme pouvait faire de la recherche… maintenant, je me dis qu'il est important de s'appuyer sur des travaux déjà faits pour la pratique même si je ne suis pas sûr que ce soit à la sage-femme de faire ces travaux, il y a d'autres spécialistes pour cela! Mais je suis consciente des bénéfices que m'a apportés ce travail (S18, SF).*

Selon certaines affirmations de futurs sages-femmes, le travail de recherche effectué dans le cadre du mémoire de fin d'études apporte surtout un bénéfice en termes d'expérience personnelle sans pour autant enrichir la communauté de pratique par l'apport de connaissances nouvelles *« Faire un mémoire nous oblige à réfléchir à un aspect de notre profession, mais je doute de l'utilité de nos mémoires pour le monde médical » (S27, SF).*

D'autres plus visionnaires ont déjà intégré le concept de la recherche comme élément moteur de toute évolution scientifique *« après avec une certaine maturité on découvre que toute la pratique évolue en fonction des avancées scientifiques et que ces avancées ne peuvent être possibles qu'après travaux de recherche » (S26, SF).*

Malgré l'adhésion au principe même de la recherche pour faire évoluer la profession, une certaine réticence peut être perceptible vis-à-vis du travail d'écriture de recherche *« c'est logique pour les sages-femmes qui veulent faire de la recherche cela dit je ne suis pas un écrivain alors je m'en serais bien passé du mémoire… » (S30+2, SF).*

Le changement de conception en faveur de la recherche est tout aussi spectaculaire chez les internes en médecine même si l'intérêt décrit ne se présente pas avec la même intensité. Il y a parmi eux, ceux qui sont convaincus des bénéfices à court et à long terme et considèrent l'activité de recherche comme une obligation déontologique qui s'impose à tout praticien médical de continuer à se former tout le long de sa vie *« vu que notre métier c'est une formation continue, il y a toujours des réactualisations, des remises à jour sinon… notre pratique va être obsolète » (S6, M) ; « oui, surtout en médecine. C'est de la formation qui doit être continue et si on ne sait pas chercher par nous-mêmes on ne peut pas avancer et on peut pas se mettre à jour…il faut la recherche » (S5, M) ; « Tous les métiers de la médecine doivent comporter une part de recherche ça évolue tout le temps si et on ne se tient pas à la page on est plus à jour ni au courant de la médecine » (S13+1, M).*

L'émergence d'un esprit critique fait enfin son apparition, preuve de la production d'une représentation intellectuelle nouvelle ou encore production de nouvelles capacités *« aujourd'hui je m'intéresse de plus en plus aux travaux de recherche et je sais que du coup par rapport à ce que je lis j'ai tendance à développer un esprit critique vis-à-vis de certaines pratiques un peu inappropriées » (S1, M).*

Sans remettre en question l'utilité de l'apprentissage de la recherche pendant les études médicales ni son application pratique, d'autres futurs médecins ne montrent pas pour autant une motivation particulièrement prononcée à l'égard de cette activité *« ce n'était pas pour faire de la recherche en tout cas que j'ai décidé de faire médecine… après, ça ne m'a pas perturbé tant que ça, ce n'est pas illogique. Je ne dis pas que j'adore, mais je trouve ça utile (S9, M) ; « Avant je n'en avais aucune idée maintenant que l'on est dedans cela nous paraît obligatoire, mais…après, si on veut progresser je pense que l'on est obligé de rechercher, moi ça me paraît logique » (S10, M).*

La conception de cette étudiante semble avoir sensiblement évolué lui permettant de comprendre l'intérêt de l'appropriation du langage de recherche pour progresser dans sa pratique médicale *« je ne me sentais pas concernée par la recherche avant et puis maintenant il faut lire et écrire des articles pour être dans le courant scientifique » (S13, M).*

Les rares étudiants qui n'ont pas changé de conception (1/4) même en fin de parcours d'études sont ceux qui considèrent la recherche comme un domaine très spécifique réservé aux seuls chercheurs experts imaginés comme des « savants » formant une communauté fermée et unie au sein d'un même paradigme ou bien portés par une vision surdimensionnée et idéaliste du monde scientifique ils font état d'une activité bien trop exigeante sur le plan intellectuel.

15.2.3. Conceptions des étudiants selon leur approche d'apprentissage

Nous avons tenté d'analyser aussi cette question sous l'angle d'approche d'apprentissage. Il s'avère que sans exception les étudiants à approche épistémique ont changé de conception durant leurs études vis-à-vis de la recherche avec une tendance vers l'acquisition d'un esprit critique vis à vis d'eux-mêmes et des autres *« ce travail a été utile dans le sens où il m'a permis de me connaitre moi-même et de prendre conscience de mes forces et de mes faiblesses » (S14, SF) ; « quand on a comme moi besoin de comprendre les choses, le fait d'avoir mené un travail de recherche donne aussi une méthodologie pour construire des argumentations » (S15, SF) ; « à développer un esprit critique »(S1, M).*

En revanche, les quelques individus ayant conservé leur conception initiale de la recherche appartiennent quasi tous à l'approche stratégique alors que ceux appartenant à l'approche utilitariste avaient pleinement changé de conception excepté un seul individu *« je n'aime pas parce que ce n'est pas assez pratique, c'est complètement abstrait, ça me rebute pour l'instant » (S11, M).*

Un étudiant qui admet se contenter habituellement de s'acquitter des tâches académiques en y consacrant le moins de temps possible a découvert en lui une forte motivation pour la recherche « *si ça me plait je bosse, je suis capable de travailler énormément…quand ça me plait uniquement (rire). Quand j'étais en stage au labo j'ai passé des nuits entières devant mon ordinateur à travailler, à lire des articles…c'est vraiment une question de motivation pour moi… J'ai découvert la recherche lors de mon stage et ça m'a vraiment intéressé, ça m'a donné envie d'aller plus loin » (S30+1, SF).*

Ce résultat concernant la transformation des uns et le conservatisme des autres nous a surpris dans un premier temps. Après réflexion et en nous appuyant sur le cadre théorique, il apparaît clairement que les étudiants qui sont dans une perspective minimaliste d'apprentissage, pour qui l'utilité de la formation prime sur le développement personnel, ne sont pas condamnés à y rester définitivement et peuvent changer de type d'engagement intellectuel si le projet

d'enseignement leur fait sens à un moment donné de leur parcours. Les compétences génériques et méthodologiques acquises lors de la formation par la recherche peuvent donner à l'apprenant le goût d'autonomie et lui permettre d'établir un lien entre les savoirs et d'accorder un sens personnel à son apprentissage.

Selon Paivandi (2011), la perspective d'apprentissage n'est pas déterminée une fois pour toutes, il s'agit d'un processus mouvant pouvant supporter des conversions au cours d'un parcours universitaire, permettant même d'espérer quelquefois des sauts qualitatifs. Cela dit, le simple fait d'affirmer qu'il leur semble désormais logique que la recherche soit intégrée à leur formation médicale ne fait pas de ces individus des apprenants épistémiques. La seule déduction possible ici est que la conception de la recherche d'un étudiant peut changer au cours de son apprentissage si l'environnement d'études le place dans un contexte favorable à la compréhension et recherche de sens.

La persévérance de quelques étudiants stratégiques à maintenir une représentation de la pratique professionnelle excluant la recherche, pourrait s'expliquer par le fait que l'importance d'une formation à la recherche et par la recherche n'est pas une idée partagée par tous les professionnels de terrains. Par ailleurs l'identité précise de la recherche faite par les étudiants en filières médicales, particulièrement en maïeutique, n'est pas très claire sur ce qui est considéré comme de la recherche ou non.

Concernant les sages-femmes, en dehors de quelques travaux d'étudiants (moins d'une dizaine) primés chaque année et publiés dans les revues professionnelles (non consultés systématiquement par les praticiens), le millier d'autres productions annuelles, validé par les jurys officiellement désignés par les présidents des universités, reste de la littérature grise que de rares étudiants voire exceptionnellement des professionnels, viennent consulter épisodiquement. Ce processus est assez comparable en médecine où la version papier des mémoires de DES remplissent les armoires des bibliothèques.

Il n'est donc pas étonnant que les apprenants au profil stratégique et à la recherche de performance ne s'y retrouvent pas car au-delà de leur motivation extrinsèque d'accomplissement de toute exigence académique ils conservent une approche des choses en rapport avec le métier. Pour ces étudiants en fin de cursus, le terrain de l'exercice professionnel est nécessairement le socle sur lequel se construit leur formation professionnelle. La recherche telle qu'ils la connaissent représente à priori une part insignifiante pour eux. La perspective de performance est d'ailleurs reconnue pour conserver une certaine stabilité dans la relation à

l'apprendre (Paivandi, 2011). Le sujet a besoin de trouver un sens à ce qui viendra s'ajouter à son réseau conceptuel existant. Si les nouvelles conceptions ne sont pas compatibles avec les conceptions antérieures (Aumont & Mesnier, 2006 p.162), l'obstacle ainsi formé constituera un frein à toute évolution.

En résumé, l'analyse des propos tenus par les étudiants des deux filières sur leurs conceptions de la recherche met en évidence l'absence de toute motivation initiale à entrer dans ces filières pour y effectuer notamment une activité de recherche. La grande majorité ignorait même l'existence de ce type d'activité avant de s'y engager. Le centre d'intérêt majeur pour ces apprenants reste bien entendu la formation à un métier très pratique et essentiellement en lien avec la clinique. Plus tard, à partir du moment où ils ont fait eux- mêmes leurs expériences individuelles d'un travail de recherche sous forme de mémoire, leur vision a quelque peu évolué sur les bénéfices individuels et collectifs des travaux de recherche dans leur domaine de spécialité. Cependant, cette vision qui a grandi avec eux au fil des années d'études reste encore de conception assez procédurale à visée de prescription. La recherche réalisée par les étudiants ne leur paraît pas être une recherche en soi ayant des visées de productions scientifiques, mais un simple prétexte à une mise en situation de formation méthodologique sans considération quelconque de leurs résultats obtenus.

Là où les internes en médecine insistent davantage pour une réactualisation des connaissances et la nécessité de s'inscrire dans une démarche de formation continue en vue de se tenir informés des résultats de travaux scientifiques, les étudiants sages-femmes soulignent plus la nécessité de faire de la recherche pour faire progresser leur profession. Cette nuance selon nous pourrait s'expliquer par la notion d'identité professionnelle dans le sens où ce qui paraît une évidence pour les internes qui ont toujours entendu parler de la recherche en médecine menée notamment par des grands médecins dont les objets de découverte, ont fini très souvent par porter leurs noms, n'en est pas une pour les futurs maïeuticiens dont l'absence de toute forme de recherche jusqu'à présent les oriente naturellement vers l'expression d'un besoin fondamental de développer la recherche en maïeutique.

Regardée sous l'angle de l'approche d'apprentissage, la conception des individus de la recherche tend systématiquement à évoluer quand ces derniers sont engagés dans une approche en profondeur. Cette constatation confirme qu'apprendre la recherche ou du moins entrer dans la culture de recherche nécessite un type d'apprentissage particulier qui dépasse le modèle superficiel et passif et nécessite une implication plus forte et une mobilisation intellectuelle et

épistémique plus importante pour optimiser l'acculturation à la recherche permettant une modification dans le modèle culturel initial, l'étape indispensable pour développer la culture de recherche. Il y a donc bien une relation entre le rapport au savoir et le rapport à la recherche (ou le développement d'une culture de recherche ???).

15.3. Rapport au savoir produit

Un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres (Charlot 97). Nous avons vu auparavant que l'expérience que vit chaque apprenant dans une activité d'apprentissage, son interprétation de la situation en tant que sujet singulier et social et en particulier le sens qu'il en donne sont autant d'indicateur permettant d'accéder à son rapport au savoir.

Ici les apprenants évoquent plus souvent une mise à jour des connaissances en tant que construction personnelle et font donc appel à une forme de travail qui correspond à développer l'intelligibilité des objets et à comprendre leur rationalité et font rarement allusion à l'appropriation du savoir en tant que construits cognitifs et sociaux partagés publiquement et de nature universelle. Ceci confirme l'idée qu'en formation initiale, les individus confrontés dans leurs études au savoir scientifique sont davantage en quête de construction de connaissances. La mise en situation pratique de ces connaissances obtenues par l'exercice de travail individuel de recherche est censée faciliter le passage des connaissances vers le savoir. Force est de constater que chaque expérience de recherche constitue une situation unique mobilisant chez les apprenants des types de savoir qui peuvent être différents d'un individu à l'autre.

15.3.1. L'expérience personnelle de recherche

En filières de médecine et de maïeutique, deux étudiants sur trois considèrent comme un travail de recherche leur mémoire de fin d'études en sage-femme ou bien de Diplôme d'Études Spécialisées (DES) attestant la filière de spécialité en médecine. La différence entre les deux groupes étant trop peu significative, nous avons cherché à savoir si la variable de typologie d'apprentissage avait plus d'opérationnalité sur ce type de rapport.

Les étudiants utilitaristes s'accordent à l'unanimité pour affirmer que leur mémoire n'est pas selon eux un véritable travail de recherche *«de la recherche ? Non pas du tout » (S11,*

M) ; « *mon mémoire je le considère davantage comme une enquête car j'ai cherché à analyser les connaissances des étudiants sur la contraception d'urgence donc pour moi c'est plus une enquête qu'une recherche, pour moi la recherche c'est plus fort que ça je ne sais pas comment l'expliquer c'est différent la vraie recherche pour moi doit aboutir à un traitement, à une conduite à tenir scientifique » (S30+1, SF).* Cet exemple illustre bien la représentation idéalisée de la recherche qui a empêché cet étudiant à donner du sens et de la valeur à son travail en tant que tel « *mon mémoire n'a pas été validé et je trouve que c'est normal car je n'ai pas mené la discussion aussi loin que possible et c'est vrai que je n'ai pas utilisé les ressources disponibles comme d'habitude je me suis pris en retard … (S30+1, SF).*

La construction d'une identité professionnelle et l'adhésion à une communauté de discours passent par le langage or, l'écriture de recherche est une réelle difficulté pour certains jeunes auteurs. Cette difficulté était sans doute déjà inscrite dans l'historicité du parcours scolaire de l'apprenant et ne semble pas être une révélation soudaine puisqu'à l'exception d'un seul étudiant, tous ceux appartenant à l'approche utilitariste ont déclaré ne pas aimer écrire en général *« j'ai du mal à écrire un texte… faire des recherches pour trouver des articles ce n'est pas compliqué…mais la syntaxe, la grammaire et tout ça c'est une vraie galère pour moi » (S30+2, SF).*

L'exercice une fois dompté, le rapport identitaire de l'individu au savoir peut-être appréhendé « *je suis fier de ce que j'ai fait même si ce n'est pas vraiment de la recherche. Déjà le travail d'écriture, parce que moi et le français, ça fait deux, et puis analyser et pouvoir ressortir les points importants d'un document…c'est vraiment la capacité de comprendre un texte et de pouvoir en extraire le plus important… pour m'en servir après » (S20, SF).*

L'écriture dans l'enseignement supérieur est une attente institutionnelle qui peut être considérée davantage comme un prétexte pour faire réfléchir, lire l'étudiant et par la rédaction finale, l'obliger à rendre compte de l'activité réflexive menée. Le rôle central de l'écriture a été mis en évidence dans le processus de professionnalisation notamment et son usage se fait à des fins de formation, de transformation, de diffusion de savoirs nouveaux et de développement de compétences (Cros & al, 2011, p.3).

Il nous semble important de souligner que l'activité scripturale peut constituer un obstacle qui n'est pas uniforme pour tous les individus. Le rapport à l'écrit se construit à travers les activités dont il est inséparable tout comme le sens que lui attribuent les scripteurs peut prédisposer ou non à l'usage réflexif de l'écriture dans la rédaction d'un mémoire par exemple

(Lahire, 1993). Le même auteur ajoute ultérieurement que l'écrit permet d'introduire de la rigueur dans la perception et dans le classement du monde, d'organiser cognitivement l'expérience vécue (Lahire, 1998). Il aide à relativiser à postériori et permet le jugement et la distanciation critique.

La valeur attribuée au travail réalisé chez les étudiants à profil utilitariste peut se révéler dans un processus de construction identitaire de l'individu en quête de reconnaissance intellectuelle, au sein d'une communauté de pratique *« et je crois que cela m'a donné de la crédibilité. Parce que les gens qui ont lu le mémoire se sont rendu compte que je ne faisais pas ça juste pour faire un mémoire et que je le faisais parce que c'était intéressant et que ma réflexion n'était pas négligeable et cela m'a vraiment donné de la crédibilité » (S27, SF).*

Beaucoup d'apprenants à approche de surface, tendent à identifier le travail de mémoire à la réalisation d'un ensemble de tâches données par l'institution *« le mémoire je l'ai fait car il fallait bien le faire » (S17, SF) ; « j'ai dû me forcer à faire des recherches dans le but de faire mon mémoire » (S20, SF) ; « c'est une contrainte, on nous l'impose » (S11, M) ;* l'aspect qualitatif du travail final rendu n'est pas associé à remise en question de soi *« un travail qui aurait pu être de meilleure qualité si j'avais eu plus de temps, d'aide aussi … » (S13+2, M) ; « on devait tester un protocole…faire des hypothèses puis chercher à les valider quoi »* chez cette personne l'absence d'intérêt pour la recherche est même clairement annoncée *« la recherche, ça me parle pas vraiment, je pense que c'est un manque d'intérêt de ma part » (S17,SF).*

Examiné sous l'angle de la typologie d'apprentissage, l'analyse des propos recueillis sur le rapport au savoir produit et la valeur attribuée aux travaux de recherche, fait apparaître que les étudiants stratégiques sont partagés en deux groupes quasi égaux. Il y a d'abord ceux qui considèrent leurs mémoires comme étant de la recherche. Ils représentent un individu sur deux et estiment avoir saisi les objectifs qui sous-tendaient la démarche *« j'en suis fière. C'est mon premier mémoire de recherche, je l'ai fait… Je me suis un peu débrouillée toute seule parce que j'ai choisi un sujet que personne ne voulait s'en occuper … j'ai dû aller chercher mon directeur de mémoire… Je m'en suis occupé toute seule. Non franchement j'en suis fière ». (S2, M) ; « je suis fière de ma partie étude » (S16, SF) ; « J'ai compris la démarche à suivre »(S8, M) ; « Au début on nous demandait… je ne comprenais rien et au fur et à mesure forcément je comprends mieux le langage de la recherche maintenant… » (S7, M) ; « la démarche de recherche est grosso modo acquise » (S19, SF).*

La relation singulière qui s'établit entre l'objet de recherche et l'apprenant, même si la pratique de cette recherche n'est pas toujours productrice de connaissances nouvelles, offre une opportunité au sujet de conduire de façon autonome un projet dans ses différentes étapes. L'engagement dans une activité de recherche, même quand il s'agit de satisfaire une validation à caractère obligatoire, met en évidence chez l'individu en formation certains aspects aux fondements affectifs puissants (Aumont & Mesnier, 2006, p.162) de sa relation à l'apprendre. La dimension sociale du rapport à l'écrit peut s'en trouver exacerbée jusqu'à être plus sensible aux aspects figuratifs des objets et des situations qu'à leurs caractéristiques propres *« J'en suis fière, je l'ai relu trois fois de plus pour la soutenance, parce que je voulais imprimer vraiment sans aucune faute, j'ai déjà modifié des choses, je voulais vraiment qu'il… je sais que je suis assez perfectionniste, mais…la version finale que je vais montrer à mes proches, parce que beaucoup de monde m'a demandé de le lire, je voulais vraiment qu'il soit parfait. Je pense que je vais le garder quelque part et je vais le ressortir souvent. Je le montrerai à ma famille plus tard. Moi j'en suis assez fière » (S25, SF).*

Nous partons du postulat que le processus de recherche peut révéler celui du rapport au savoir du sujet. Comme précisé dans le cadre théorique, le rapport au savoir relève de plusieurs dimensions (Charlot 97, Rochex & Bautier 98). S'intéresser à l'apprentissage de la recherche à travers la notion de rapport au savoir, c'est considérer la formation par la recherche comme une activité d'appropriation d'un savoir que l'étudiant ne possède pas dans un premier temps et cherche à posséder *in fine*. Il s'agit là de la dimension épistémique du rapport à un savoir objet (Charlot, 97, p.88).

« Acquisition d'une rigueur dans le travail, dans la rédaction…l'organisation des idées. Dans la synthèse aussi je pense savoir regrouper des informations, organiser tout ça. Et puis la méthodologie de recherche bien sûr » (S26, SF).

Ensuite, nous savons qu'apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il donne de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. Tout rapport au savoir est aussi rapport à soi-même. Cette fois c'est la dimension identitaire du rapport au savoir incluant nécessairement la dimension relationnelle dont il s'agit *« maintenant que c'est fini, j'en suis assez fière et comme la soutenance s'est super bien passée… maintenant c'est une fierté » (S12, M).*

Ces différentes formes de rapports sont nécessaires pour constituer et soutenir le savoir construit. Le passage de la soutenance orale, un moment très redouté par les étudiants, signe

non seulement la fin de plusieurs mois de travail éprouvant, mais surtout la validation définitive de celui-ci par un jury représentatif de la communauté professionnelle. Approuvé collectivement, ce savoir construit est plus facilement approprié par son auteur.

Le rapport au savoir est une disposition, un mode de relation que le sujet entretient avec le savoir liée à son histoire personnelle et sociale (Rochex, 2004). Le concept du rapport au savoir implique aussi celui du désir selon Charlot (97) qui atteste que l'apprenant qui a déjà goûté au plaisir d'apprendre éprouvera le désir de renouveler l'expérience « *le mémoire, c'est le travail pendant mes études que j'ai pris le plus de plaisir à faire » (S22, SF).*

Une fois sur deux, les étudiants stratégiques ne qualifient pas leur mémoire comme un travail de recherche. Les raisons évoquées sont généralement le manque d'apport de connaissances nouvelles *« je ne pense pas avoir changé la face du monde » (S8, M) ; « mon mémoire je le considère plus comme un travail de recherche documentaire. Je n'ai pas trouvé de véritable réponse à ma question de recherche » (S28, SF), ou* bien l'incertitude sur la validité ou la puissance de l'étude *« Après, la difficulté c'est que la plupart du temps, les mémoires et les études que l'on fait à petite échelle, il y a énormément de biais, c'est plus ça aussi. Je ne sais pas si les résultats peuvent être valides » (S9, M).*

Le besoin de répondre attentivement aux exigences institutionnelles est exprimé parfois plus fortement qu'une éventuelle recherche de sens dans une activité ou bien ce que les apprenants sont censés y mobiliser et y apprendre *« Ce n'était pas quelque chose de très poussé en termes de recherche. Je devais faire un mémoire et donc forcément j'ai fait du mieux que j'ai pu … ça s'est arrêté là » (S10, M) ; « On fait ce travail du mieux qu'on peut parce que c'est nécessaire dans le parcours » (S12, M).*

La troisième catégorie concerne les étudiants à approche épistémique dont trois sur quatre qualifient leurs travaux de recherche comme telle. Cependant, seulement une seule étudiante apporte des critères spécifiques et appropriés de reconnaissance d'un travail de recherche *« je considère mon mémoire comme un travail de recherche parce qu'il a été mené selon une méthodologie précise, qu'il y a eu des résultats qui ont pu être déjà communiqués, et parce que je pense qu'il apporte quelque chose de nouveau aussi » (S15, SF).*

Si le rapport affectif au savoir produit est perceptible dans certains propos, l'utilité pratique du sujet de recherche est clairement mise en avant *« et mon mémoire, c'est sur l'hémorragie de la délivrance et… c'est ce qu'on fait tous les jours en salle de naissances, et*

pour moi c'est ça qui est important. Il me plaît bien oui, c'est vrai que… parce que j'ai besoin de faire un travail qui apporte du concret, facile à comprendre par tout le monde et très en lien avec la pratique ». (S1, M) ; « mon mémoire en fait… j'aimais ce que je faisais, le sujet très pratique et le travail de recherche autour... » (S6, M).

La réflexivité n'est pas oubliée dans les propos de ces étudiants qui aiment comprendre avant tout et accordent une place centrale au savoir *« J'aime bien tout savoir, réfléchir et pouvoir donner mon avis personnel en étant sûr de ce que j'avance… » (S6, M).* Ainsi, reconnaît-on l'étudiant réflexif à ce qu'il sait réfléchir et se construire un avis, une conviction (Ghérissi, 2014) .

La dimension sociale du rapport au savoir peut parfois expliquer des situations d'errance où la valeur sociale et symbolique que l'étudiant attribue à son travail l'oblige à faire des compromis dans le seul but de satisfaire les protagonistes impliqués dans le travail, quitte à mettre en danger les enjeux de certification *« oui j'avais envie que ça plaise à tout le monde et je voulais que tout le monde s'y retrouve un petit peu dans ce mémoire et… c'est ce qui m'a coûté cher… au moins je saurai qu'il faut savoir être ferme maintenant et savoir ce que l'on veut, et aller droit au but » (S14, SF).* En revanche, par un retour sur l'expérience, cette même personne fait preuve d'une introspection constructive « ce *travail de recherche m'a permis de me connaître moi-même et de prendre conscience de mes forces et faiblesses* ».

À la lumière des approches d'apprentissage, nous avons constaté que ces variables étaient opérationnelles et discriminantes et permettaient de dégager des profils différents.

Les étudiants qui sont dans une dynamique utilitariste ne considèrent pas leurs travaux comme étant de la recherche et expriment avoir éprouvé de grandes difficultés lors de l'écriture de leur mémoire.

Une fois sur deux les étudiants stratégiques s'accordent, non sans fierté, à dire que leurs travaux ont bien respecté la démarche de recherche ou bien étaient rédigés dans le langage de recherche sans précisions ni sur le type de démarche ni sur le langage en question. Inversement, pour l'autre moitié ne partageant pas cet avis, les travaux manquent en général de puissance et n'apportent pas de connaissances nouvelles ce qui pourrait rendre leur validité scientifique incertaine. Ces étudiants dotés d'une grande lucidité font bien la part des choses entre une certification académique et une production de savoir à visée scientifique.

Enfin, les étudiants épistémiques à l'opposé des utilitaristes pensent majoritairement avoir mené un travail de recherche en bonne et due forme précisant même des critères de validité d'un travail de recherche. À l'instar de leurs confrères à approche stratégique, ils éprouvent un rapport affectif avec leurs productions et la recherche a du sens pour eux principalement en lien avec la pratique. Les savoirs théoriques doivent être au service de l'action pour concevoir un axe d'amélioration dans les pratiques professionnelles. Le rapport à la recherche semble principalement s'articuler autour d'une dimension d'action.

L'individu valorise le savoir en fonction du sens qu'il lui confère. Cette relation de sens et de valeur est un indicateur permettant d'accéder à son rapport au savoir. Si l'on admet qu'apprendre la recherche est une forme d'apprendre en général alors le rapport de l'individu à la nature même de l'acte de recherche revient à se demander notamment ce qui est fait comme type de recherche. Ces étudiants sont dans un rapport professionnel au savoir puisqu'ils soulignent l'importance de mener un travail de recherche en lien direct avec la pratique. Que signifie vouloir apprendre en faisant de la recherche ? Selon eux, il est important que le savoir alimente la pratique et qu'une réflexion soit menée sur la pratique pour dépasser le niveau du « faire » ou de la compétence technique afin de devenir professionnel acteur de leurs pratiques glissant vers « l'agir éclairé » que nous avons défini auparavant.

Un mémoire est un exercice de communication assez complexe qui a surtout une visée d'intelligibilité de l'action et non une visée de production et du cumul des connaissances (Rochex *In* Crinon, 2003, p.87-110).

15.3.2. Intention de communiquer ses travaux

Les étudiants en médecine sont largement majoritaires pour attester de leur motivation à vouloir publier leurs travaux de recherche. Ils sont en effet deux sur trois à prétendre s'engager dans cette dynamique. Certains ont déjà effectué des communications orales dans des journées scientifiques ou au sein des congrès voire publié un article et d'autres sont en cours de rédaction ou bien en ont l'intention. « *oui, une fois en français et une fois en anglais. Je n'étais pas spécialement à l'aise, mais justement, à force de lire des articles, on se rend compte que ce n'est pas si compliqué (S10, M) ; « communiquer ? Oui, tout à fait. C'est l'objectif, je compte écrire un article (S1, M) ; « soit une affiche, soit une communication orale ça c'est sûr. Après, ça fera toujours une base pour la suite… » (S2, M).*

Pour le tiers restant des internes en médecine, l'écriture d'un article est une tâche qui leur paraît ardue et n'ont pas nécessairement envie de s'y frotter « *non, parce que ce n'est pas trop mon truc, je ne veux pas passer par beaucoup de publications, ça ne me plaît pas » (S9, M).* Certains, à la limite de l'utilitarisme, jugent la qualité de leur travail suffisamment acceptable pour passer la barrière de la certification sans la considérer pour autant digne d'une communication *« mon sujet n'est pas suffisamment intéressant pour être dans un article, mais pour valider le mémoire là ça suffisait amplement… » (S7, M).*

Concernant les étudiants sages-femmes, moins de la moitié se déclare favorable à la communication de ses résultats à un public scientifique. Une seule personne a participé officiellement à une communication orale dans une journée scientifique « *j'ai fait une présentation orale au cours de la journée du réseau périnatal. Aussi on m'a proposé d'écrire un article donc voilà, je vais commencer à écrire quelques lignes » (S15, SF).*

L'écriture du mémoire constitue la clé de voûte d'une formation à la recherche et par la recherche permettant de s'approprier les savoirs disciplinaires tout en développant une posture réflexive dans l'exercice professionnel. Or, l'enquête réalisée nous révèle le cas d'un étudiant au profil d'apprentissage à priori utilitariste qui n'a montré aucune motivation pour réaliser son travail de mémoire se détournant même des aides et ressources mises à sa disposition. *« Mon mémoire je le considère davantage comme une enquête pour moi, la recherche c'est plus fort que ça » (S30+1, SF).* La conception de cet étudiant du travail institutionnel attendu et des démarches pédagogiques qui lui ont été données à observer ne correspondait vraisemblablement pas à un travail de recherche « *je ne sais pas comment l'expliquer c'est différent… la vraie recherche pour moi doit aboutir à un traitement, à une conduite à tenir scientifique ».*

Ce même étudiant déclare fièrement avoir participé lors de son stage sur le terrain à une recherche clinique et à la rédaction d'une partie d'un article de recherche sans compter son temps, dans la mesure où l'activité lui avait semblé passionnante « *j'ai même participé, à l'écriture d'un article de recherche basé sur un cas clinique pendant mon stage...cette expérience m'a donné envie d'aller plus loin ».* La recherche peut être utilisée comme moyen de formation et d'autoformation en ce qu'elle offre une occasion d'apprendre à mener une démarche méthodologique contrôlée mettant en relation des champs de connaissances spécifiques et rendant visibles les savoirs issus de la pratique. *« Dans la partie technique j'ai cherché aussi les gènes qui manquaient pour faire le lien avec la pathologie existante sous la supervision de… selon lui l'apprentissage à la recherche se fait par la recherche ».* L'intérêt

que peut susciter une expérience vécue fait prendre conscience à l'apprenant qu'une fois mis en situation d'apprentissage il est en mesure d'apprendre tout seul en se détachant progressivement des normes institutionnelles. Le sens et la valeur donnés à l'objet de savoir peuvent entrainer une conversion dans le rapport au savoir de l'individu. L'approche utilitariste que cet étudiant adoptait la plupart du temps pendant son parcours d'études a subi un saut qualitatif « *j'ai découvert la recherche lors de mon stage et ça m'a vraiment intéressé car ça demande beaucoup de connaissances ce que j'apprécie, ça demande beaucoup de compréhension ce que j'apprécie aussi* ».

Le changement d'attitude peut se manifester par l'investissement en termes de temps « *si ça me plait je bosse, je suis capable de travailler énormément quand ça me plait. Quand j'étais en stage au labo pour rédiger l'article j'ai passé des nuits entières devant mon ordinateur à travailler à lire des articles… c'est vraiment une question de motivation* ».

Certains individus voient en la publication de leurs travaux une sorte de retour sur investissement compte tenu du temps qu'ils y ont consacré et pour éviter principalement que leurs mémoires ne soient oubliés dans les archives *« j'aimerais bien diffuser…oui, parce que je me suis embêté à faire ça alors autant que tout le monde sache. Et je trouve que mon sujet est intéressant et il peut apporter vraiment quelque chose. Je trouve que c'est important de diffuser…ça ne sert à rien de faire un mémoire si c'est pour qu'il reste dans une bibliothèque, que personne ne va le lire » (S20, SF).*

D'autres étudiants stipulent être prêts à faire des présentations orales ou des posters si l'occasion se présente à eux *« faire un article est un projet » (S19, SF) ; « un jour je ferai un article » (S25, SF),* néanmoins, au moment de l'enquête, aucune étude n'est en cours de publication ni même à l'état de soumission. L'explication en est simple car au moment des passations d'entretiens, les étudiants sages-femmes n'étaient pas encore diplômés et en l'absence de validation institutionnellement proclamée aucune action de publication ne pouvait débuter sous le sceau de l'ancien programme.

Cependant plus de la moitié des futurs sages-femmes ne montre pas une grande avidité à vouloir publier ses travaux. La qualité incertaine de ces derniers est souvent mise en avant comme argument de prudence et de réserve *« je pense que ce n'est pas assez intéressant » (S23, SF) ; « je ne sais pas si c'est bien pour être publié ??? » (S17, SF) ; « communiquer ? Non Il faut que ça fasse avancer quelque chose, là je n'ai pas l'impression que… » (S26, SF).*

Regardé par la fenêtre de la typologie d'approche d'apprentissage, nous pouvons constater que là où tous les étudiants épistémiques sont prêts à publier, les stratégiques ne sont plus qu'un sur deux et les utilitaristes encore moins nombreux représentant un étudiant sur trois.

L'écriture a besoin de réajustement quand elle vient s'insérer dans un processus de communication. A partir du moment où l'auteur affiche une intention de rendre public son travail, il se doit de sortir d'un discours approximatif pour rendre un travail de haut niveau en vue de l'exposer aux regards d'experts notamment. Si l'impact de la communication peut être ressenti par certains individus comme une prise de risque ou une ultime évaluation, il peut constituer un élément motivationnel dans l'accentuation de l'image positive de soi à travers l'accomplissement d'un travail de qualité.

CHAPITRE 16. L'IMPACT DE L'ENVIRONNEMENT

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté les caractéristiques générales de la population étudiée puis, après avoir analysé la dimension de leur apprentissage en général nous avons exposé celle de leur apprentissage de recherche. Nous livrons dans ce chapitre les éléments qui à travers les propos recueillis auprès des apprenants en médecine et en maïeutique rendent compte de l'impact de l'environnement sur leur apprentissage, tant en termes d'accompagnement pédagogique de leurs travaux de recherche que sur le plan de la représentation qu'ils peuvent avoir de leurs dispositifs de formation respectifs.

16.1. Accompagnement du travail de recherche

Nous avons souhaité connaître de quelles manières les étudiants estiment avoir été accompagnés dans l'accomplissement de leurs travaux de mémoire. Cet accompagnement a-t-il était selon eux de nature à favoriser le développement de leurs compétences de recherche ? Considèrent-ils avoir eu un dialogue libre avec leur directeur de mémoire suscitant l'auto-réflexivité et l'installation d'un apprentissage plus autonome et plus responsable à travers des échanges constructifs ?

16.1.1. Un engagement bipartite

Bien que les temps de rencontre avec l'accompagnateur et la qualité des échanges ne peuvent être identiques d'un individu à l'autre, l'encadrement dans toutes les étapes de la recherche semble avoir une place considérable aux yeux des étudiants des deux filières médicales. La présence ou l'absence de cet accompagnement ont nettement été commentées par les enquêtés.

Environ trois étudiants sur cinq estiment avoir apprécié le type d'accompagnement qui leur a été proposé par le dispositif de formation pendant la réalisation de leurs travaux de recherche.

Le discours tenu par les internes en médecine sur l'accompagnement concerne aussi bien leurs expériences personnelles de recherche que les séances collectives de lecture critique d'articles « *on apprend, parce qu'on a des séances de bibliographie, régulièrement, donc on apprend vraiment à lire des articles et à ne pas prendre pour argent comptant ce que l'on lit.*

Toutes les semaines, les chefs de clinique d'obstétrique font une séance de bibliographie pour les internes sur un sujet. Donc c'est un interne qui sélectionne des articles, il les distribue aux autres internes et chaque interne doit parler de l'article et en faire la critique sur ce sujet-là. On essaie d'en faire le maximum de critiques et d'analyses » (S1, médecine) ; « *moi j'avais trouvé que c'était assez intéressant. Surtout quand il y a quelqu'un pour nous guider, … pour nous expliquer un petit peu, … Il faut bien qu'on critique l'article, c'était… j'avais trouvé ça pas mal et puis ma directrice elle m'aide pour le sujet, elle le relit, elle m'a aidé à faire le poster qui allait avec, non, non on a besoin de quelqu'un, rien que pour nous dire que c'est bien* » (S7, M).

Les étudiants sages-femmes n'hésitent pas à apporter des précisions par rapport aux critères qu'ils jugent importants pour un accompagnement de qualité *« les rencontres avec le directeur étaient efficaces. Sur l'encadrement du travail de mémoire tout m'a paru bien ; les échanges par mail, la fréquence des rendez-vous étaient convenables » (S19, SF) ; « vis-à-vis du directeur de mémoire, moi comme j'ai changé, au départ j'avais (…) qui m'a fait me poser des questions sur certains sujets et lisait vite fait mon truc et puis (…) m'a beaucoup aidée plus par rapport à la forme et au niveau du style. Parce que je n'ai pas forcément un style très… facile » (S21, SF).*

L'étudiant en fonction de ses difficultés et de ses attentes assume ou pas sa part de responsabilité dans l'état d'avancement de son sujet de recherche *« il y a toujours un moment où on ne sait plus comment avancer, dans quel sens prendre le résultat, on trouve ça nul, on n'en voit pas l'intérêt, et c'était quand même indispensable d'avoir quelqu'un, il faut quand même qu'il soit disponible » (S8, M) ; « les rencontres avec le directeur de mémoire, oui ça me permettait de progresser à chaque fois, on nous corrige, on nous dit ce qui est bien, ce qui n'est pas bien, ce qu'il faut retenir. Maintenant, au bout de six mois on a plus l'habitude de faire une recherche bibliographique » (S2, M).*

Si la part importante de l'investissement personnel est bien saisie par un bon nombre de ces futurs professionnels de santé, certains découvrent non sans étonnement une des caractéristiques fondamentales du travail universitaire. « *Je dirais qu'il y a quand même énormément de travail personnel… on nous dirige un petit peu, mais c'est vraiment le travail personnel. Ma directrice arrivait vraiment toujours à répondre à mes questions et à me souligner les avantages, les points positifs et négatifs. Elle était très disponible, on*

communiquait beaucoup, on ne s'est pas vraiment vu… on n'a pas eu beaucoup d'entretien en face à face, c'était plus par mail. » *(S25, SF).*

D'autres profitent pour souligner le manque de temps imparti pour la réalisation de leur mémoire, allant jusqu'à utiliser l'argument comme approbateur d'une moindre qualité du travail rendu tout en rendant l'institution consentante de la situation « *je pense, que l'on nous a bien formés là-dessus et on nous a obligés à nous y former. Ça c'est sûr. Mais dans le temps qui nous est laissé pour faire nos travaux, on n'est pas… on ne peut pas donner du travail de grande qualité. Et heureusement ce n'est pas ce que vous exigez d'ailleurs (S27, SF).*

16.1.2. Conjoncture déterminante

La rencontre avec des personnes qui encouragent l'apprenant dans sa recherche en lui facilitant son parcours est un élément souligné comme déterminant selon certains individus *« parce que j'avais un professeur qui m'a poussé, sinon je n'aurais pas fait et finalement quand on pousse les gens… non, mais c'est vrai… il voulait même que je fasse une année de recherche. Il avait plein de sujet et il m'a dit que si je voulais il me coacherait » (S12, M) ;* l'orientation de recherche prise par une équipe hospitalière peut être dépendante des personnes en responsabilités médicales, de leurs propres parcours et du degré d'importance qu'elles accordent à la recherche et à l'évaluation des pratiques professionnelles *« on débarque dans une spécialité où l'on ne connaît pas grand-chose, donc il faut apprendre les bases théoriques, les basses pratiques et puis petit à petit, ça vient… avant d'être interne je n'avais jamais fait de recherche bibliographique et mon tout premier mémoire, personne ne l'a jamais relu, j'ai vraiment fait toute seule…et puis après, il y a aussi les personnes qui nous entourent qui nous influencent forcément et… pour moi, c'est seulement depuis que (…) est arrivé que j'ai commencé à lire des travaux et à m'y intéresser » (S10, M).*

Inversement, l'absence de soutien peut affecter sérieusement la motivation de l'apprenant à s'investir dans ses projets professionnels *« j'avais des projets, mais je n'ai pas été aidé ici et je n'ai pas eu de soutien derrière et donc… moi je ne savais pas par quoi commencer et du coup j'ai abandonné. Alors peut-être que je n'étais pas là au bon moment, j'étais… je l'ai un peu mal digéré je dois avouer » (S12, M) ; « si on m'avait mise sur la voie toute jeune interne, peut-être que… parce que je suis assez malléable finalement. Il faut qu'une personne plus expérimentée nous guide sur cette voie là et ce n'était pas le cas au moment où j'ai commencé mon internat » (S1, M).*

La compétence de direction de mémoire fait rarement l'objet d'une formation spécifique suivie par le directeur et n'est quasiment jamais assujettie à une démarche évaluative officielle. Dans l'enseignement supérieur, cette compétence est considérée comme acquise par le corps des enseignants-chercheurs. Or, selon le dire de ces derniers, il s'agit d'une tâche complexe, coûteuse en temps et lourde en responsabilités, car à travers le mémoire de l'étudiant, le jury de soutenance évalue implicitement la qualité de la guidance de recherche (Gérard, 2009, p.78).

Les enseignants sages-femmes, une fois en poste, ne bénéficient pas non plus d'accompagnement spécifique et doivent savoir diriger des travaux de recherche de niveau master *« j'ai eu un souci avec mon directeur de mémoire qui m'a tout laissé faire tout seul et m'a dit en gros qu'il n'était pas disponible pour moi et que mon mémoire il le lirait le jour où je le rendrais , voilà basta il ne m'a pas aidé une seule seconde et puis j'ai pris du retard à cause de mes problèmes personnels et quand je suis arrivé à la soutenance je me suis fait descendre, descendre et je me suis fait invalider mon mémoire et donc j'ai redoublé. Parce que moi, c'est la rédaction qui me pose problème et dans mon entourage personne n'est…capable d'écrire… après on se débrouille on fait comme on peut » (S30+2, SF).*

La reconnaissance des faiblesses d'un étudiant peut s'énoncer sans le blesser directement même si les critiques sont fondées et justifiées, car le risque serait de voir l'étudiant considérer le jugement comme une non-reconnaissance de sa propre personne aboutissant à une situation de confiance rompue.

Les étudiants sont avertis des attentes institutionnelles à travers notamment un guide méthodologique de rédaction rédigé à leur intention, mais le passage à l'étape rédactionnelle leur pose souvent beaucoup de difficultés. Force est de constater qu'il ne suffit pas que les étudiants prennent connaissance d'un guide mis à leur disposition, encore faut-il que les attentes explicitées via l'outil méthodologique soient comprises et assimilées par eux.

Certains directeurs considèrent que l'étudiant en fin de cursus doit être autonome pour s'investir dans son travail et comme dans une formation à la recherche et par la recherche c'est en faisant qu'il est censé apprendre, toute anticipation sur ses actions futures est en général écartée par son directeur. Ce type d'interaction n'est pas forcément vécu par l'étudiant comme un espace de liberté d'action dans lequel il pourrait déployer ses nouvelles compétences, mais davantage comme un désintérêt à son égard et une sorte d'isolement.

« Je me suis sentie quand même un peu seule, parce que mon experte ne pouvait pas…enfin ne savait pas me guider, elle approuvait juste et me donnait des conseils mais sans savoir vraiment où aller et…ma directrice oui, mais ce n'est pas toujours ça » (S29, SF). « C'est un accompagnement qui nous laisse très autonome quand même, je veux dire que c'est à nous de nous débrouiller, personne ne fait le travail à notre place, je ne savais même pas comment faire un plan ni comment rédiger les différentes parties…c'est en regardant sur les autres travaux que j'ai fini par savoir un peu » (S6, M).

Dans le même ordre d'idée, les étudiants sages-femmes et médecins sont très majoritairement demandeurs d'une guidance de mémoire de type encadré et conduit, en attente de prescription, de validation ou de correction plutôt qu'un accompagnement libre basé essentiellement sur des conseils à la demande. *« Oui, d'être accompagnée m'a permise d'aller dans le bon sens. Je ne savais pas trop ce que j'étais censée faire et mon experte, elle a plus permis de mettre en place mon questionnaire et ma directrice elle m'a dirigée pour mon mémoire et puis une fois que je savais tout ça, j'ai tout mis ensemble et j'ai écrit » (S15, SF) ; « Il y a toujours un moment où on ne sait plus comment avancer, dans quel sens prendre le résultat, on trouve ça nul, on n'en voit pas l'intérêt, et c'est quand même indispensable d'avoir quelqu'un pour nous dire quoi faire… il faut quand même qu'il soit disponible » (S9,M).*

Cependant, quand la guidance est ressentie comme trop directive elle fait l'objet de quelques critiques *« avec mon directeur de mémoire nous n'avions pas la même vision de l'orientation du travail. Il m'a fait changer mon sujet, mon protocole de recherche, j'ai eu du mal à trouver un sujet qui m'intéressait pour m'investir. C'est bien de choisir son sujet » (S30, SF) ; « le début a été difficile, je me suis posée beaucoup de questions sur la façon dont j'allais faire mon mémoire…je sentais un manque de cohérence dans les propos des personnes qui m'ont encadrée » (S14, SF).*

« Je me suis senti parfois être le vilain petit canard, car je teste un peu mes limites et celles des autres je n'aime pas rentrer dans des cases… » (S30+1, SF).

D'autres le disent avec plus de philosophie, reconnaissant l'intention bienveillante du directeur « *on s'est vu un nombre important de fois pratiquement toutes les semaines, il y avait des visites où c'était très efficace parce qu'elle m'orientait tout de suite, et les visites où c'était moyennement efficace parce qu'elle n'était pas d'accord avec moi. Elle ne voulait pas que je prenne cette direction là où elle n'était pas… Et moi je suis un petit peu butée j'avoue, donc j'insistais quand même dans ma direction, mais elle m'a soutenue. Elle ne m'a jamais dit, vous*

n'avez pas fait comme je vous avais conseillée donc maintenant vous vous débrouillez… Elle m'a toujours soutenue mais des fois on n'était pas d'accord » (S27, SF).

Quelques individus, en lien avec leur encadrement, ont signifié les prémices d'un changement de leurs conceptions par rapport à la recherche *« oui, on nous oriente de plus en plus vers la recherche je pense et puis on nous parle souvent de recherche, on l'entend de plus en plus. Mais c'est un début d'approche » (S4, M) ; « on était bien accompagné en général, pour certains profs je pense qu'il y a une vraie culture de recherche et de volonté de former à la recherche. Enfin voilà. C'est un bon accompagnement en tout cas pour le mémoir*e » *(S15, SF).*

« Je pense que c'est un début, la démarche de recherche, c'est une introduction dans ce qui peut être la recherche. Ça a quand même changé mon idée de la recherche. Avant la recherche, c'était une branche scientifique et je ne voyais pas… maintenant je me dis que si, finalement c'est de la recherche et que sans recherche surtout et bien on n'évoluerait jamais. On trouve toujours quelque chose… » (S29, SF).

Ainsi, les étudiants en majorité considèrent avoir été accompagnés efficacement lors de la réalisation de leurs mémoires, sans injonction affichée, mais plutôt avec bienveillance au sein d'une relation qui leur a accordé une place à travers des échanges constructifs. Cifali & André, (2007, p.47), évoquent la nécessité de l'intersubjectivité là où l'humain a besoin de l'humain pour grandir, apprendre, travailler ou guérir. Dans l'ensemble, les futurs maïeuticiens et les futurs médecins semblent davantage rechercher une guidance bien encadrée plutôt qu'un accompagnement qui les laisserait entièrement libres et autonomes. Dans la mesure où les étudiants, pour une grande partie d'entre eux, ne détiennent aucune expérience dans ce type d'exercice académique, nous pensons qu'ils sont effrayés à l'idée de se sentir seuls face à l'immensité d'une tâche qui de surcroît intervient dans leur certification. La prise de responsabilité et l'apparition impromptue d'un espace d'autonomie peuvent être inhibiteurs et source d'inquiétude pour certains sujets en formation même en fin de cursus.

Dans son étude sur l'accompagnement en contexte de formation universitaire de niveau master, Gérard (2009, p.186-187), a analysé le lien entre la réussite, l'échec ou l'abandon de l'étudiant et la perception positive ou négative qu'il pouvait se faire de la direction de recherche. L'auteure a observé que parmi les postures d'accompagnement celle où le directeur laisse l'étudiant explorer par lui-même, attendant de lui une certaine autonomie voire indépendance dans sa recherche, est extrêmement déstabilisante pour l'étudiant en formation initiale. En effet,

ce dernier ne perçoit pas toujours les sous-entendus dans le discours de son directeur et s'il doit trouver tout seul ce qui pose problème en y apportant la solution appropriée, cette posture sera davantage interprétée par lui comme une absence d'aide.

Dans l'évolution des conceptions des étudiants par rapport à la recherche, les résultats permettent notamment d'illustrer l'impact des rencontres individuelles que ces derniers ont pu effectuer avec des personnes ressources qui se sont trouvées à un moment donné sur leur chemin d'apprentissage. D'un côté Giordian (1994), évoque le processus de transformation de conceptions chez l'apprenant dans cette confrontation entre informations nouvelles et connaissances antérieures et de l'autre, Charlot (1999) mentionne l'interelationnalité entre le sujet et l'objet de savoir faisant évoluer l'un comme l'autre, l'un par rapport à l'autre.

Bien que l'impact relevé soit généralement favorable dans notre contexte d'étude, de rares cas d'échanges infructueux avec l'accompagnateur ont entraîné des sentiments de découragement et de démotivation majeurs chez les accompagnés.

Le concours de l'enseignant est contributif d'une mobilisation de l'apprenant dans son travail de recherche. L'annonce claire des objectifs qui sous-tendent la tâche que doit réaliser l'étudiant constitue un préalable incontournable et son encouragement à développer son sens d'autonomie est propice à favoriser un environnement pédagogique pertinent. L'orchestration de l'ensemble constitue le moment d'apprentissage où l'étudiant apporte sa réponse au contexte, d'où la nécessité selon Meyer et Muller (1990), de prendre en considération la perception de l'étudiant comme une composante essentielle de la réalité pédagogique.

16.2. L'image retenue de l'institution

Les rapports multiples dans lesquels sont impliqués les étudiants influencent leur rapport au savoir et agissent de surcroît sur la qualité de leur apprentissage. L'environnement d'étude influence l'avidité d'apprendre de l'individu ou au contraire peut créer un cadre hostile à l'apprentissage. Nous avons donc souhaité connaître quels types de représentations pouvaient avoir les étudiants de notre enquête de leurs propres structures de formation afin de tenter de mettre en lien l'impact de leur perception de l'environnement d'études sur leur rapport à l'apprendre. Nous avons interrogé les étudiants sur l'image qu'ils pouvaient avoir de leur institution et avons tenté de comprendre comment ces futurs praticiens se sont adaptés aux

normes et règles institutionnelles et s'ils ont apprécié leur environnement d'étude comme étant favorable ou non à l'apprentissage.

16.2.1. Que pensent les étudiants maïeuticiens de leur institution ?

Les propos recueillis auprès des futurs sages-femmes sur leur structure de formation se répartissent de façon très inégale.

Tout d'abord, l'impression plutôt négative est majoritaire, car une personne sur deux quitte son école soulagée de partir en emportant avec elle des souvenirs douloureux sur cette période de sa vie.

« Je suis contente de partir (rires) je ne sais pas … c'est dur c'est tout le système en général … j'ai vraiment souffert » (S17, SF) ; « à y réfléchir, tout est trop sévère, j'ai parfois souffert du stress, des stages » (S18, SF) ; « j'en garderai qu'une image déplorable et des souvenirs cauchemardesques » (S30+2, SF).

Les sentiments défavorables décrits par les étudiants sur leur environnement d'études semblent particulièrement concerner les rapports relationnels avec l'équipe pédagogique *« ambiance austère, difficile, je ne sais pas si je recommencerais enfin, ça n'a pas été super facile, y a beaucoup de pression et les gens sont exigeants avec un certain barrage entre les profs et nous » (S24, SF) ; « ambiance un peu froide, la communication est difficile quand même. Je pense que c'est surtout un problème de communication » (S29, SF).*

Alors qu'une corrélation est rapportée dans la littérature ((Felouzis, 2001) entre la taille des structures de formation et le degré d'humanisation relationnelle ressentie par les étudiants, force est de constater ici que la petite taille de l'école de sages-femmes ne favorise pas systématiquement les échanges entre apprenants et enseignants. Nous reprendrons plus loin ce débat, car d'autres propos d'étudiants confirment à l'inverse la facilité communicationnelle que permet la proximité entre les individus.

D'un autre côté les difficultés organisationnelles et logistiques sont pointées du doigt *« image médiocre, on ne nous soutient pas, pas de logement pour les stages, changement de stage à la dernière minute » (S30, SF) ; « il y a parfois un problème d'organisation au niveau des cours annulés, des examens …apprendre la veille pour le lendemain, c'est difficile pour nous de suivre » (S23, SF).*

Bien qu'un encadrement rapproché rassure certaines personnes en comparaison à un espace de liberté sans surveillance « *oui j'aime l'autonomie et bizarrement à l'école, ce n'est pas… je me sens plus en sécurité quand il y a des règles qui entourent. » (S16, SF),* le manque d'indépendance est tout de même revendiqué par d'autres *« c'est vrai que je n'ai pas une très très bonne image. C'est vrai que c'est difficile en venant de la première année de médecine où l'on est très indépendant, de revenir dans une école ou on doit aller à tous les cours, même ceux qui nous plaisent pas, et d'être oui… d'être un petit peu fliqué… » (S21, SF) ; « disons qu'au début, je trouvais que c'était une école très restrictive au niveau de la présence en cours, on avait un peu l'impression de retomber au collège » (S22, SF).*

Par rapport à la notion d'indépendance qui sous-entend pour les étudiants la liberté d'assister ou non aux séances d'enseignements, quelques-uns n'arrivent pas vraiment à se positionner, hésitant sur le bien-fondé de chaque situation « *on n'est pas assez libre à l'école… en même temps… je ne sais pas si c'est ce qu'il faut ?? J'ai mis du temps à m'habituer aux normes, j'ai appris à être plus ouvert avec le temps… j'aime bien tester les limites de chaque chose aussi et celles de la société en général. » (S30+1, SF).*

Ensuite, nous avons constaté qu'un deuxième groupe représentatif d'un étudiant sur trois déclare avoir une image plutôt intermédiaire de son école. Ces individus font émerger des points positifs de leur formation tout en pointant les aspects négatifs qui les ont vraiment incommodés durant leur parcours *« je ne peux pas dire que j'ai une excellente image, non mais j'en ai pas une très mauvaise non plus » (S25, SF) ; « du positif et du négatif, dans le sens où en cinq ans on nous a guidés vers une profession ou l'on se sent capable de faire par nous-mêmes et en même temps on ne nous laisse pas suffisamment d'autonomie sur certains points. Forcément, on n'est pas sur la même longueur d'onde » (S26, SF).*

Certaines déclarations sont plus modérées faisant preuve d'une démarche compréhensive vis-à-vis des organisateurs *« il y a peut-être des fois où, on a l'impression de ne pas être bien entendu, mais après, on n'est pas de l'autre côté, alors je pense qu'on ne peut pas savoir, on ne peut pas se rendre compte… moi, je n'ai aucun souci par rapport à ça » (S20, SF) ; « il y a un manque de permissivité, une rigueur qui est, je pense nécessaire en vue du métier après, je dirais que j'en garderai un bon souvenir une fois que ça sera fini » (S25, SF).*

Un étudiant très investi dans les instances universitaires met en avant les faiblesses structurelles du dispositif tout en soulignant certains atouts *« au final, il me manquait le côté universitaire, je ne sais pas pourquoi ce mot universitaire manque dans cette école. Mais*

l'avantage c'est qu'au bout d'un an ou deux, tous les enseignants on les connaît très bien, et au moindre problème on sait qu'on peut trouver des oreilles pour écouter. Oui, je trouve que l'avantage d'être dans une petite école, c'est la proximité qu'on a avec les enseignants (S22, SF).

Ces propos à l'inverse de ceux cités plus haut vont dans le sens de l'affirmation de Félouzis (2001), que la petite taille de l'établissement et un nombre restreint d'étudiants contribuent à humaniser davantage les relations. Nous déduisons qu'il existe une disparité entre les étudiants et à l'intérieur d'une même formation en fonction de la perception négative ou positive que l'étudiant développe au cours de ses études. Cette perception est d'ailleurs une variable qui différencie les étudiants dans leur approche d'apprentissage.

La même personne émet des remarques pertinentes et réfléchies sur l'organisation de l'enseignement *« c'est vrai que moi je pense que les cours regroupés avec d'autres filières ça peut être bien parce que ça apporte des cultures différentes. Construire une culture commune c'est quelque chose que je trouve très bien… » ; « il y a des sages-femmes plus investies dans l'apprentissage des étudiants que d'autres » (S22, SF).*

Enfin, il y a des étudiants qui expriment leurs satisfactions et disent globalement retenir une image favorable de leur institution. Force est de constater que ce dernier groupe, le moins représenté des trois, ne concerne que deux étudiantes ayant changé d'institution en cours de route. Le changement semble avoir opéré un effet bénéfique sur ces individus qui, dans la comparaison ont fini par trouver leur nouvel environnement comme propice à un apprentissage satisfaisant au regard de leurs propres attentes.

Le côté matériel est d'abord valorisé *« c'est globalement un environnement propice à l'apprentissage, il y a beaucoup de choses dans les salles de TP. L'accès est facile à la bibliothèque, aux salles de cours » (S15, SF).* Cependant, la logistique ne semble pas constituer le point le plus important pour ces étudiantes qui ont vécu un changement de lieu géographique en cours d'études nécessitant des efforts supplémentaires d'affiliation et de socialisation *« je suis arrivée au milieu du cursus, car j'ai voulu partir de là où j'ai commencé à cause d'une pression insupportable. Ici c'est une équipe qui ne met pas la pression, mais ce sont des études très exigeantes. Ce n'est pas la meilleure période de ma vie. » (S19, SF) ;* l'accueil et la compétence de l'équipe sont vantés *« une école ouverte qui m'a bien accueillie, car je suis venue à mi-parcours et puis certaines enseignantes ont conservé une activité clinique et cela se ressent dans les apprentissages » (S15, SF).*

16.2.2. Que pensent les étudiants médecins de leur institution ?

Nous avons constaté que les deux échantillons de notre population d'étudiants révélaient des taux très voisins d'individus insatisfaits, moyennement satisfaits et plutôt satisfaits de leur institution.

En effet, en médecine comme en maïeutique, plus d'une personne sur deux a exprimé son mécontentement en se positionnant clairement dans le camp des insatisfaits. Les critiques défavorables à l'encontre de leur établissement de formation initiale ont concerné plusieurs points, dont l'organisation générale *« il n'y avait pas grand-chose d'organisé, ou alors ce n'était pas forcément bien fait et je n'ai pas l'impression que si je n'étais pas allé à la fac, ça aurait changé grand-chose !! C'est peut-être un peu prétentieux, mais… j'ai beaucoup appris tout seul » (S6, M).*

En médecine, il apparaît clairement que le point névralgique des critiques étudiants se penche vers le niveau et la qualité de l'enseignement « *très mauvaise image de la fac…on a l'impression que les profs ne s'investissent pas, qu'ils s'en moquent, des exams et de nous. On n'a même pas eu de corrections officielles, les conférences sont bâclées, faites parfois par des internes qui mettent plus de temps à nous expliquer alors que c'est aux profs de le faire. On est obligé de faire appel à des organismes privés. L'environnement institutionnel ne nous aide pas, on ne veut surtout pas redoubler pour finir le plus tôt possible » (S3, M).*

Malgré les bons souvenirs du monde étudiant, certains individus n'ont pas réussi à oublier l'amertume qu'ils pouvaient ressentir envers leur faculté *« j'ai bien aimé mes années de fac, mais on n'a pas été très… je ne garde pas une image très positive. Après, peut-être que c'est quelque chose qui doit être individuel, un processus qui doit être vraiment personnel…mais on ne nous a pas vraiment aidé je trouve » (S8, M).*

Un encadrement de proximité pour encourager les esprits motivés et travailleurs semble manquer à certains étudiants « *un ras le bol du manque de reconnaissance, du manque d'encadrement. Je trouve que l'apprentissage de la médecine est souvent basé sur l'échec on nous dit : vous faites une erreur maintenant vous ne la referez plus et c'est un peu frustrant à force de n'apprendre que par l'échec !!! La mise en valeur du travail déjà accompli ne se fait pas. Je reste sur ma faim quand je vois mes résultats je me dis c'est tout ? J'ai l'impression d'avoir fait beaucoup de choses, d'avoir travaillé autant pour répondre à quelques questions en 30 minutes, six mois de travail pour une demi-heure d'examen » (S13+1, M)* ; « *c'est une*

grande fac mais c'est en train de décliner sur la qualité d'enseignement. Et ça se ressent sur les résultats finaux. Le refus de se mettre à jour. Le refus d'encadrer aussi. On est une de ces facs où il n'y a pas de préparation » *(S2, M).*

Les normes et valeurs institutionnelles sont interrogées ainsi que les méthodes pédagogiques déployées « *je trouve que l'on n'est pas poussé. J'ai un peu une impression pendant toutes les études qu'on était… qu'on nous disait que de toute façon si on ne réussit pas c'est parce qu'on ne travaille pas assez. Quand on voit comment les étudiants travaillent, on n'a pas l'impression qu'ils font moins que les autres. Que ce soit en stage ou à la fac, on n'était pas stimulé. Je pense qu'il y a certaines villes en effet où il y a plus d'émulation* » *(S9, M) ;* « *j'ai du respect pour l'institution de la fac de médecine, pour les profs qui font cours, mais je suis contre ce système complètement individualiste. Nous ne sommes pas encadrés du tout, tu es livré à toi-même et je pense qu'une partie de l'échec des étudiants est dû à cela* » *(S13, M).*

L'intensité de certaines affirmations ne laisse pas de place au doute, faisant preuve d'un mal-être manifeste d'étudiants en souffrance, plongés et enlisés au cœur d'un système d'apprentissage universitaire considéré comme l'un des plus prestigieux parmi les plus élitistes et sûrement des plus exigeants en termes d'investissement personnel « *je déteste ! Je n'aime pas du tout ! Dans la promo, je n'ai aucun ami en médecine. Les cours n'étaient pas bien, les examens n'étaient pas bien, mais bon, maintenant je m'en fiche,… apparemment, c'est pareil dans toutes les facs, mais moi, je n'aime pas du tout la fac d'ici. Je suis très contente de l'avoir quittée… La première année c'est dur, l'externat c'est dur, l'internat c'est très dur et même maintenant. On travaille beaucoup trop…* » *(S11, M).*

Une étudiante très brillante nous a confié ses craintes et angoisses par rapport à son avenir « *une fac impersonnelle, on est un code-barre et rien d'autre… c'est impersonnel dans le relationnel avec les prof, les encadrants, mais aussi dans l'amphi avec les autres étudiants. Le côté pression, compétition qui existe en médecine me gêne vraiment. Il manque de l'humanisme. J'ai peur… de trop vouloir m'impliquer dans ma future profession, car je suis comme ça… de nature anxieuse et très travailleuse et je n'ai pas envie que ma vie se résume à la médecine, qu'elle prenne toute la place* » *(S13+1, M).*

Moins d'un étudiant sur trois a émis un avis intermédiaire en médecine. Il s'agit de ceux qui pondèrent leur avis en mettant en avant aussi bien les points forts que les points faibles *« je sais que tout le monde dit que la fac ne nous prépare pas. Ils ont sûrement beaucoup de choses à faire. Ça ne paraissait pas super bien organisé…mais moi, après je ne suis pas allé voir*

ailleurs, puisque j'ai réussi à avoir la spécialité que je voulais… j'estime qu'elle m'a quand même suffisamment préparée » (S10, M) ; « Il y a toujours eu des gros soucis sur le plan administratif, sur le plan des cours, sur le plan des examens. Il y a toujours des examens qui ne correspondent jamais au cours, ça a toujours été comme ça. Mais c'est vrai que moi, je me suis adapté au système et je ne vais quasiment plus à la fac, sauf pour aller m'inscrire » (S12, M).

Ces étudiants exposent les difficultés tout en remettant en question leur propres démarche et approche d'apprentissage « *dans mon cursus, faire un petit peu de recherche, ça m'aurait bien plût. Mais je n'ai pas eu les outils au moment voulu, je n'ai pas eu les bonnes clés pour ouvrir les bonnes portes. On ne nous motive pas assez. Après, si tu arrives à travailler, que tu sois à Paris, à Montpellier, ou ailleurs, tu réussis… Si tu as envie de faire ce que tu veux, si tu es consciencieux dans ton travail, tu arrives quand même à réussir. Il faut s'ouvrir des portes. Il ne faut pas se les fermer* » *(S12, M).*

Enfin, parmi les quinze internes en médecine, seuls deux sont élogieux vis-à-vis de leurs facultés d'origine situées hors région Lorraine. Ces personnes disent avoir conservé une image plutôt positive de leurs institutions, car elles y ont trouvé une ambiance propice à l'apprentissage *« parce qu'ici ce n'est pas du tout la même formation que moi j'ai eue quand j'étais en région (...) on était extrêmement intégré dans les équipes médicales de tous nos stages, on était au courant de tout ce qui se passait, on était très investi pour le travail du service alors qu'à Nancy les étudiants en médecine sont très passifs à part quelques personnes… (S1, M) ; « je viens d'une autre fac où on nous aidait et on était bien préparé globalement » (S5, M).*

Finalement en termes de comparaison des avis favorables, il existe deux facteurs communs majeurs entre les deux filières : le taux identique et très faible pour les deux échantillons (environ 10 %) et la présence systématique d'une mobilité (100 %) pour ces personnes qui ont bénéficié d'un changement d'institution en cours d'études. En revanche, il est important de noter la différence substantielle qui émerge dans l'analyse des propos à teneur positive tenus par les étudiants de la filière de maïeutique et ceux de la médecine. La distinction se situe dans le fait que le changement de lieu a fait prendre conscience les premiers des avantages de leur nouvelle institution alors que pour les seconds c'est plutôt l'inverse.

L'appréciation de l'environnement d'études a fait l'objet d'un travail de recherche réalisé par Paivandi (2012) d'après l'analyse des résultats de l'enquête 2010 de l'Observatoire de la vie étudiante national en France (OVE) dans les différentes filières de l'enseignement

supérieur. L'analyse montre que la filière d'études constitue la variable la plus discriminante pour ce qui est du niveau de satisfaction des étudiants. Par ailleurs les filières de santé recueillent des taux de satisfaction relativement bas où les étudiants déclarent ne pas apprécier l'ambiance compétitive et peu chaleureuse de concours et ne se montrent pas très « enthousiastes » ni à l'égard des enseignants ni même vis-à-vis de leurs camarades de promotion. Les conditions d'études et les contextes pédagogiques peuvent se révéler hétérogènes en fonction des différents types d'études. Selon Paivandi (2010, 2012), l'image que l'étudiant développe de son institution peut exercer une influence sur ses attitudes et pratiques d'études et le sens donné à son acte d'apprendre. L'auteur qui a tenté de montrer l'influence du contexte institutionnel sur la perception étudiante via les interactions sociales (2010), précise que les étudiants fragiles sont plus dépendants de l'environnement d'études, développent volontiers une perception négative et se découragent plus facilement.

16.2.3. L'impact de l'environnement selon l'approche d'apprentissage

Nous avons encore une fois essayé d'analyser les données sous l'angle d'approche d'apprentissage.

Tableau 6. L'approche d'apprentissage selon la perception de l'étudiant de l'environnement pédagogique

Total approche N=34	Perception positive n = 5	Perception mitigée n = 11	Perception négative n = 18
Approche épistémique n= 4	3 (75%)	1 (25%)	_
Approche stratégique n= 21	3 (15%)	7 (33%)	11 (52%)
Approche utilitariste n = 9	_	2 (22%)	7 (78%)

Approche utilitariste

Les étudiants à l'approche utilitariste représentent (9/34) environ un individu sur quatre de l'ensemble de notre échantillon. Parmi ce groupe, hormis un étudiant qui a déclaré avoir une représentation mitigée de son institution, les autres sont systématiquement dans une vision négative « *je déteste. Je n'aime pas du tout* » *(S11, M) ;* « *mais tous les sentiments négatifs que*

j'ai vis-à-vis de la fac c'est plus au niveau de l'ambiance et sur le plan relationnel » (S13+2, M) ; « je suis contente de partir » (S17, SF) ; «sévère, stricte et peu valorisée. Je trouve que l'on est très sévère… enfin pas sévère en fait mais exigeant, avec les étudiants, plus que dans d'autres filières qui sont mieux reconnues. C'est très frustrant. Surtout pour les étudiants et j'ai l'impression aussi pour les professeurs. Parce que je vois… on nous dit qu'il faut valoriser la profession faire valoriser nos études et donc je sens bien que la profession n'est pas assez valorisée. Mais quand je vois la sévérité de nos études et l'exigence qu'ils nous demandent pour le mémoire, qui sont quasi aussi exigeants que pour une thèse… faut avouer, pour la reconnaissance que ça…, c'est vraiment frustrant » (S27,SF); « image déplorable je n'en dirais pas plus » (S30+2,SF).

Approche stratégique

Les étudiants stratégiques, comme précisé auparavant, constituent le groupe majoritaire de notre échantillon. De part leur plus grand effectif, l'hétérogénéité des représentations y est plus remarquée que dans les autres approches. Par ordre décroissant d'effectifs il y a tout d'abord les avis défavorables puis les avis intermédiaires et enfin les plus favorables.

Une fois sur deux, les étudiants sont dans l'insatisfaction « *si c'était bien organisé il y aurait plus de gens en cours » (S4, M)* ; « *on n'était pas stimulé pour appendre. On n'a pas l'impression que les cours soient vraiment préparés, modifiés d'une année sur l'autre » (S9, M)* ; « *c'est vrai qu'on avait même l'impression qu'à chaque fois qu'il y avait des TP ou des choses en petits groupes, on nous oubliait souvent, ou alors ils arrivaient une heure en retard, où c'était préparé à moitié… » (S10, M)* ; « *Il n'y a aucun suivi des étudiants, donc les normes ne servent pas à grand-chose. C'est paradoxal, certaines absences sont sanctionnées (des TP de simulation par exemple) mais les étudiants sont livrés à eux-mêmes lors des révisions » (S13, M)* ; « *on ne nous met pas dans les meilleures conditions » (S21, SF) ; « ambiance un peu froide. Sinon, la communication est difficile quand même. Je pense que c'est surtout un problème de communication » (S29, SF).*

Insatisfaits de l'environnement pédagogique proposé par leurs institutions, les étudiants stratégiques, en corrélation avec leur approche d'apprentissage, sont en général à l'affût des critiques concernant les éléments constitutifs du contexte pédagogique ainsi que les modalités organisationnelles de leur environnement d'études. Ces apprenants à la recherche de

performance sont très regardants de la qualité et l'efficacité du contexte d'apprentissage et les attentes pédagogiques doivent être perçues comme pertinentes par eux-mêmes.

Le deuxième groupe des étudiants stratégiques concerne un tiers d'entre eux et sont ceux qui ont conservé une pointe de neutralité dans leurs appréciations. Les remarques sont émises ouvertement sans prendre une connotation négative. Au-delà des points concernant les éléments pédagogiques soulevés plus haut, la rétrogression de l'autonomie fait notamment partie d'un débat contradictoire. L'autonomie est recherchée par ces individus, mais une dichotomie inter voire intra individuelle est clairement mise en évidence *« Je pense que au début, il faut se remettre dans le bain, parce qu'on quitte la fac où l'on a été très libre, et on retourne dans une école et puis d'un coup, il y a de nouveau les notes, de nouveau des gens qui sont à regarder un peu ce que l'on fait. Donc il faut se réadapter » (S28, SF).*

Une autre étudiante stratégique tient le discours inverse « *Oui j'aime l'autonomie et bizarrement à l'école, ce n'est pas… je me sens plus en sécurité quand il y a des règles qui nous obligent* » (*S16, SF)* ; « *c'est un accompagnement qui nous laisse très autonome quand même je veux dire que c'est à nous de nous débrouiller… personne ne fait le travail à notre place*.» *(S5, M).*

La structure « école » est appréciée par certains de ces apprenants stratégiques pour sa taille humaine et ses aspects relationnels « *je pense que globalement il y a toujours quelqu'un qui est présent pour répondre aux questions. Moi, à chaque fois que j'ai eu des soucis, j'ai trouvé un interlocuteur qui a pu m'aider » (S28, SF*).

En revanche, les remarques émises par ces étudiants sur la dimension de la structure de formation ne sont pas toujours en sa faveur *« c'est peut-être lié aussi à la… au fait que l'école soit petite, que l'on ait une petite bibliothèque, qui n'est pas assez riche. C'est vrai que j'ai dû aller à la bibliothèque de la fac de droit et de la fac de médecine et sur internet » (S25, SF).*

Enfin la dernière tendance dans l'approche stratégique est représentée par les avis favorables recueillant le plus petit effectif *« pendant la formation, je ne me suis pas trop lassée, le faite d'alterner les périodes de cours et les périodes de stages je trouve que c'est bien parce que ça fait des coupures et on n'a pas l'impression que c'est trop long. Je trouve que c'était des bons enchaînements » (S16, SF).*

Nous devons préciser par ailleurs que sur les trois individus appartenant à ce groupe, deux avaient changé d'institution en cours de cursus « *C'est globalement un environnement*

propice à l'apprentissage » (S19, SF) ; « je viens d'une autre fac où on était bien préparé globalement » (S5, M).

Approche épistémique

Parmi les quatre étudiants de notre échantillon qui ont été classés dans une approche en profondeur, aucun n'a émis un avis défavorable sur son institution. Une seule personne affiche une représentation mitigée « *j'ai beaucoup appris tout seul c'est vrai mais en même temps j'ai réussi à avoir ce que je voulais quand même donc… » (S6, M),* alors que le trois quart restant est plutôt dans l'approbation *«moi j'étais dans une fac où il y avait un espace de travail agréable, enfin moi je m'y sentais bien. Après, je n'ai jamais trouvé les acteurs d'enseignement très investis dans ce qu'ils faisaient (sourire). Mais je trouve que la fac de Nancy à un gros potentiel d'apprentissage de recherche » (S1, M).* La teneur des propos laisse apparaître une certaine indulgence dans les jugements *« les cours, ce n'était pas inintéressant, au contraire, mais c'est par rapport au temps imparti quoi … c'est délicat, je ne sais pas trop ??? » (S6, M).*

La sensibilité de ces étudiants à la compréhension des situations pédagogiques et leur perception naturellement enthousiaste de l'environnement d'études contribuent à susciter chez eux un intérêt certain pour les différents types d'apprentissage que le dispositif coordonne à leur intention *« dans la façon de transmettre les apprentissages, les profs sont encore très en contact avec les réalités du terrain et ça c'est une très bonne chose » (S15, SF).*

La réalité sociale de la vie étudiante peut être également visée par la recherche de sens *« non ce n'est pas dans ma nature d'être …de vouloir accuser le système. Je trouve que des fois ce n'est pas la faute de l'école, c'est les étudiants. Par exemple par rapport à la cafétéria, il y a souvent des choses qui traînent, de la nourriture, des assiettes, des machins qui ne sont pas lavés… c'est franchement déplorable et pas très respectueux de l'école » (S14, SF).*

L'environnement d'études comprend aussi une sphère qui dévoile des caractéristiques sociales d'ordre général. En rapport avec la socialisation, l'enquête 2010 de l'observatoire de la vie étudiante met en lumière que la population étudiante reste socialement privilégiée, mais qu'elle est en même temps socialement diversifiée (Galland & al., 2011). Les étudiants en particulier au sein des petites structures telles qu'une école de sages-femmes partagent un espace-temps qui comprend certes la pratique d'étude, mais pas uniquement. La promiscuité des espaces de vie contraint ces futurs professionnels à vivre également certains aspects de la vie quotidienne qui peuvent dévoiler un peu plus la diversité sociale.

Nos résultats sur l'impact de l'environnement d'études corroborent avec ceux signifiés par les autres travaux menés dans ce domaine. Le parcours d'un apprenant, sujet singulier et social, est bien influencé par son environnement d'apprentissage. Celui-ci en sollicitant son engagement et sa mobilisation cognitive renforce positivement sa relation à l'apprendre.

D'un côté les étudiants les plus fragiles appartenant à une approche de surface ont développé une perception négative de leur environnement d'étude, de l'autre les étudiants caractérisés par une approche en profondeur manifestent majoritairement une perception positive de ce même environnement. Il existe donc pour ces deux groupes d'individus une forte interdépendance entre le type d'approche d'apprentissage et la nature de leurs perceptions du contexte pédagogique.

Le dernier groupe de notre échantillon constitué par les étudiants stratégiques est selon nous le plus complexe à qualifier, car ces derniers témoignent d'une perception majoritairement négative vis-à-vis de l'environnement pédagogique, inversement aux résultats de l'enquête menée par Paivandi (2010) auprès des étudiants de filières non scientifiques. En effet, la perception enthousiaste est dominante dans le groupe d'étudiants que l'auteur classe dans la perspective de « performance » suivie dans une moindre mesure, d'une perception mitigée puis d'une perception négative de façon marginale.

Alors que les appréciations sont distribuées différemment dans le groupe d'étudiants stratégique de notre étude. En effet, ces derniers apprécient de façon très marginale le contexte d'enseignement qui les a accompagnés durant leurs études, un quart d'entre eux affiche un avis mitigé en revanche, une fois sur deux ces apprenants extériorisent leur mécontentement du contexte d'apprentissage. Nous avons ainsi noté que ce type d'approche était le moins touché par les représentations et perceptions des individus. Comme si la recherche de performance et une position centrée sur la réussite constituaient un fondement suffisamment solide en soi pour ne pas se laisser influencer ni égarer par des non-conformités.

Pour ces étudiants intéressés par de bons résultats à tout prix, si certaines situations pédagogiques n'étaient pas assez stimulantes, ils trouvaient par eux-mêmes le moyen de se motiver. S'ils estimaient par exemple que les cours manquaient de préparation en amont, ils allaient chercher le complément dans d'autres supports ou alors ils optaient pour un absentéisme choisi afin de gagner du temps. En somme, ces étudiants sont majoritairement dans la critique de tout ce qui selon eux pouvait constituer un obstacle à leur réussite.

Dans une recherche récente, Arum & Roksa (2011) mettent en lumière l'impact simultané des facteurs individuels et universitaires sur la qualité d'apprentissage des étudiants. En termes de facteurs institutionnels, les aspirations des enseignants et leurs attentes pédagogiques ainsi que les contraintes et exigences du contexte sont des facteurs qui influencent l'apprentissage des étudiants.

Ainsi, la qualité d'apprentissage semble-t-elle être moins influençable par le contexte pédagogique dans ce groupe où les individus en formation se considèrent comme l'« acteur principal » de leur formation comparé aux étudiants utilitaristes qui se contentent d'une posture minimaliste et attribuent le premier rôle dans leur formation à l'institution.

Nous avons pu constater que la filière d'études ne constituait pas la variable la plus pertinente dans la différenciation des étudiants de médecine et de maïeutique puisque les catégories d'appréciations allant de la plus favorable à la moins favorable étaient réparties de façon quasi similaire. Sans doute que les contextes pédagogiques entre les deux types de formations médicales ne sont pas suffisamment différents pour être discriminants. En revanche, regardée sous l'angle d'approche d'apprentissage, la relation entre le rapport à l'apprendre et l'impact de l'environnement est bien plus différenciatrice.

CHAPITRE 17. CONSTRUCTION DES SAVOIRS : RAPPORT À L'ÉCRIT DE RECHERCHE

17.1. Acculturation à l'écriture de recherche

Notre travail étant axé sur le processus d'apprentissage de la recherche de l'apprenant en lien avec l'évolution de son rapport à l'apprendre au cours d'une formation médicale, nous avons tenté de connaître prioritairement le sens que chaque individu en formation médicale accorde à son apprentissage en général et à celui de la recherche en particulier. L'occasion se présente pour l'individu en formation d'être mis dans un état de disposition à, « apprendre », « trouver » et « réfléchir » sur un sujet qu'il a en général choisi lui-même et qui l'intéresse en lien avec son domaine de spécialité.

Développer la culture de recherche c'est s'initier aux langages scientifiques et à ses valeurs. C'est se construire un avis, une conviction et réfléchir sur ses actes de façon à s'inscrire dans un agir éclairé. Pour reprendre les termes de Charlot (1997), si l'on considère la recherche comme une forme d'apprentissage, le rapport à la recherche comme le rapport au savoir est un rapport au monde scientifique (ses normes et valeurs), à soi-même en tant qu'apprenant et sujet confronté à la nécessité de réaliser un travail de recherche et aux autres (les enseignants, les professionnels). Développer une culture de recherche c'est ouvrir une fenêtre dans l'espace et dans le temps, offrir l'accès à d'autres vérités (Guyon, 2013).

La démarche de recherche par la mise en œuvre d'une méthodologie articulée autour d'une problématique entraîne une remise en question du savoir antérieur et permet à l'apprenant de porter une réflexion sur ses conceptions et représentations. C'est un processus de construction et d'installation de la professionnalité qui permet au jeune professionnel de distinguer, par une contextualisation, le singulier du générique.

L'enjeu d'une formation à la recherche et par la recherche consiste notamment à produire du savoir au moyen de l'écriture d'un mémoire universitaire présentant les qualités proches de celles exigées pour un écrit de recherche. Notons que l'initiation à la recherche s'appuie sur l'activité d'élaboration d'un mémoire qui s'apparente de fait à une activité de recherche où les étudiants font état de leurs propres expériences menées en lien avec leur

discipline (Crinon et Guigue, 2006, p.126). La rédaction de ce mémoire signe en général la fin d'un cursus d'études dans bien des formations professionnalisantes.

Considérant le langage écrit comme une production nécessaire à l'activité de recherche, au cours de laquelle l'individu construit son rapport au savoir et se construit comme sujet apprenant, le rôle de la formation initiale est de développer le rapport à l'écriture de recherche. Il s'agit de permettre aux étudiants de pouvoir communiquer les résultats obtenus de leurs recherches, de se positionner en tant qu'auteur d'un travail original et d'exprimer des points de vue sur le sujet. Ce dernier niveau étant le plus complexe, des échecs sont fréquemment observés, conduisant au constat que l'appropriation de l'écrit en tant qu'outil de production de connaissance ne va pas de soi, sachant que le rapport à l'écriture ne se développe pas seulement en relation avec les apprentissages scolaires. Il dépend d'une multitude de facteurs : psychologiques, sociaux et culturels (Barre-De-Miniac, 2002)

la mise en relation entre le langage écrit comme lieu nécessaire de l'activité de recherche et l'élaboration de sens dans ce qui est dit par l'individu et présenté auparavant nous a semblé être une piste de réflexion intéressante.

Nous postulons que la culture de recherche selon son degré de référence à un modèle de pensée influence le rapport au savoir de l'individu de la même façon que celui-ci prédispose au développement de cette culture. Autrement dit l'action de l'un sur l'autre est inéluctable. L'étudiant consomme du savoir pour en produire quelquefois mais surtout pour se transformer personnellement et se développer professionnellement. Ce processus lui permet de construire un rapport distancié à l'action, nourri d'analyses plurielles et de réflexions critiques. La théorie vient expliquer la pratique du futur praticien-réflexif dans un contexte donné lui permettant de formuler des hypothèses et de prospecter des pistes d'amélioration.

Ainsi, avons-nous envisagé à travers les productions écrites des étudiants, d'étudier comment les savoirs sont organisés à l'écrit et par ailleurs quelles sont les connaissances construites ou en cours de construction à travers cette expérience de recherche.

Nous avons tenté de comprendre quels écueils rencontraient respectivement les étudiants sages-femmes et les internes de gynécologie-obstétrique dans l'écriture de leur mémoire. Les difficultés rencontrées par ces étudiants pourraient être les conséquences d'une inadéquation entre leurs propres conceptions de l'écrit scientifique et les attentes institutionnelles, traduisant ainsi les faiblesses d'une forme d'accompagnement pédagogique

qu'il conviendrait de faire évoluer. Il est dès lors légitime de chercher à identifier précisément ces difficultés. Il est par ailleurs possible de présager qu'elles soient plus importantes en formation de sage-femme ; si tel était le cas, l'enjeu serait d'envisager moyens par lesquels le dispositif de formation en maïeutique pourrait aider les apprenants à satisfaire les exigences des normes scientifiques lors de l'apprentissage de l'initiation à l'écriture de recherche.

Pour comprendre l'écriture scientifique, l'étudiant doit saisir la langue et les normes de recherche, les transformer en objet de réflexion, devenir attentif à ses aspects formels indépendamment du contenu (Bernardin, 2011). L'écrit exige un discours précis, une cohérence dans l'avancement des idées qui font sens pour le lecteur. Un discours argumentatif y est attendu où l'étudiant interprète et analyse des données recueillies selon une démarche méthodologique, s'affirme par rapport à l'objet de sa recherche en tant que sujet apprenti-chercheur mettant à distance sa propre subjectivité (Lafond-Terranova et Niwese, 2012, p.118) et se positionne en comparaison aux autres travaux.

Le travail de mémoire est conçu pour être un moyen de s'approprier les connaissances disciplinaires tout en développant des compétences de recherche telles que notamment, savoir construire une problématique dans son versant théorique et opératoire (Nonnon, 2002,p.29). Promouvoir l'élaboration de problématique vise un mode de pensée élaboré qui va bien au-delà d'une simple restitution de savoir-faire ou l'accumulation de connaissances.

Formuler une problématique valide et pertinente qui permet d'articuler dans un champ disciplinaire donné, un nombre important de concepts-clefs suppose selon Nonnon (2002, p.48) beaucoup de connaissances du champ disciplinaire exploité pour contrôler les connotations théoriques attachés à certains mots, remettre en chantier des questions déjà formulées en mobiliser les travaux existants et de s'ouvrir à des perspectives nouvelles en formulant des questions de recherche et en élaborant des objectifs précis au vu des lacunes dans les travaux cités. Vient ensuite le temps de recueillir et d'interpréter des données.

Le manuscrit validé constitue une preuve matérielle de l'entrée en communauté de discours et de pratiques du formé et laisse une trace de son processus de construction d'identité professionnelle (Crinon et Guigue, 2006). Le mémoire, lieu personnalisé d'intégration et de production de savoirs, considéré aussi comme un moyen de socialisation professionnelle est d'abord et avant tout un instrument de réflexivité au service de l'apprenant lui-même. Le mémoire a pour fonction de faire changer la conception de l'apprenant de sa formation par le

travail autonome qui lui est demandé, visant à accroître son implication, à aiguiser son esprit critique vis-à-vis des normes théoriques et pratiques et de favoriser chez lui un auto-questionnement permanent.

17.2. L'écriture de recherche en formations médicales

Nous avons tenté d'examiner la conformité des productions écrites de deux groupes d'étudiants, telles qu'elles ont été élaborées dans le cadre de leurs mémoires de fin d'études pour les futurs sages-femmes ainsi que des mémoires de spécialisation pour les futurs médecins, par rapport aux critères d'évaluation d'un écrit de recherche que nous avons déterminés en amont. Notre regard s'est donc porté sur vingt-six productions écrites d'étudiants répartis de façon suivante :

- Dix-sept travaux de sage-femme correspondant tous au mémoire de fin d'études exigé pour l'obtention du diplôme d'État de sage-femme et constituant un premier travail de recherche réalisé par l'étudiant.
- Neuf mémoires en médecine, dont sept rédigés dans le cadre d'obtention d'un diplôme universitaire (DU) ou inter universitaire (DIU) et deux mémoires de diplôme d'études spécialisées (DES) de gynécologie obstétrique. Deux tiers de ces individus étant en début d'internat, il s'agissait pour eux d'une première réalisation de travail de recherche. En revanche, étant plutôt en fin de cursus, le tiers restant avait déjà rédigé des documents similaires.

Nous nous sommes attachés aux indices montrant des signes d'acculturation à l'écriture de recherche à l'aide d'une grille de lecture.

La grille de lecture qui a déjà été présentée précédemment a comporté des critères objectivables de scientificité d'un travail de recherche original tirée des références reconnues dans le domaine de l'écriture d'articles médicaux et basée sur les standards de publication. Nous rappelons pour mémoire qu'à travers l'expérience individuelle d'écriture de l'étudiant nous avons tenté d'examiner sa conformité aux normes habituelles des écrits de recherche.

Dans un premier temps, nous présenterons séparément les résultats obtenus pour chaque population et nous discuterons par la suite des points généraux

17.2.1. Les étudiants sages-femmes

Les difficultés éprouvées par les étudiants sages-femmes dans l'écriture de leur mémoire de fin d'études sont d'intensités variables et concernent plusieurs points parmi ses composantes structurelles.

La rédaction de l'introduction dans sa partie problématisation semble plus d'une fois sur deux constituer une difficulté importante. En raison du langage quotidien et l'emploi indifférencié des deux termes, il y a souvent confusion entre problème et problématique. La justification de la question posée reste à l'état embryonnaire pouvant manquer d'objectivité. Nonnon (2002, p.34), dans la tension entre problème subjectif et problème objectif, fait référence à Adler (1987) : « *c'est grâce au contexte déterminé que le problème initialement subjectif acquiert une existence objective, qu'il se met à exister en tant qu'objet observable, indépendamment du sujet ; inversement, un problème objectivé donne naissance à autant de problèmes subjectifs qu'il se trouve de sujets pour se l'approprier* ».

Concernant la partie méthodologique, la moitié des étudiants présente également des insuffisances dans la description du schéma d'étude ou dans les modalités pratiques de mesure. Les méthodes d'analyses statistiques sont en revanche précisées à chaque fois. Les effectifs étudiés restent globalement faibles.

Une fois sur trois, dans la partie concernant la présentation des résultats, les travaux mettent en évidence une « non-conformité » par rapport à la grille d'évaluation. Si de rares ambiguïtés sur la validité des résultats ainsi que des instabilités d'effectifs ont été soulevées, une redondance apparaît de façon récurrente entre le texte d'un côté puis les représentations graphiques de l'autre, l'emploi justifié de tableaux et/ou des figures ne semble pas toujours maîtrisé. De ce fait, même si ces items ont été majoritairement qualifiés d'« assez-bien », certains travaux jugés plus conformes aux critères de jugement utilisés ont été cotés « bien » voire « très-bien ».

Le point le plus fragile des mémoires d'étudiants sages-femmes concerne la section « discussion », où trois travaux sur quatre sont qualifiés par des évaluatifs de type « assez bien » voire « médiocre ». En effet, confronter les principaux résultats obtenus aux données de la littérature, discuter de leurs intérêts et leurs limites et ce qu'ils permettent de produire en termes de connaissances nouvelles, développer un argumentaire pertinent en guise d'analyse critique

qui distingue l'opinion de l'auteur en s'inscrivant dans un genre de discours sont autant de points faibles remarqués dans ces travaux.

Nous avons en revanche constaté que la rédaction de la conclusion en revanche divise le groupe en deux parties somme toute égales : les uns remplissent parfaitement les attentes inhérentes à la section alors que les autres éprouvent des difficultés plus ou moins importantes pour être conformes aux règles générales et attendues d'une conclusion.

Enfin, si parmi les points forts qui ressortent des appréciations des travaux de mémoire sage-femme ont été mentionnés le choix du titre du mémoire et la gestion et de la présentation des références bibliographiques, c'est principalement la forme générale du manuscrit qui a été appréciée par les juges.

17.2.2. Les étudiants en médecine

Sur l'échelle de l'appréciation qualitative, le curseur semble se déplacer d'un cran concernant les internes en médecine. En effet, la grande majorité des sections a été estimée par les évaluateurs comme étant de bonne qualité se situant entre « bien » et « très bien », le nombre de sections relevant d'« assez bien » reste marginal. En effet, par rapport aux critères établis dans la grille de lecture nous n'avons pas trouvé d'écarts « majeurs » dans l'écriture du mémoire, mais davantage de difficultés « moyennes ».

Un tiers des individus (3/9) ne sont pas forcément à l'aise avec le choix du titre de leur sujet, leur question de recherche n'apparaissant pas de façon explicite. Un interne sur trois présente des faiblesses dans la rédaction de l'introduction : au niveau de la justification de sa question de recherche ou bien dans le manque de clarté par rapport aux objectifs énoncés.

La partie « méthode » se distingue en tant que section rédigée avec plus de rigueur et de cohérence, eu égard aux objectifs cités. Le matériel étudié a été défini avec précision ainsi que le type d'étude et les critères de jugement. Les méthodes d'analyse des résultats n'ont pas montré d'incohérences observables. La majorité des appréciations (5/9) portées sur cette section mentionnait le niveau « très-bien ».

Dans la section « discussion », le côté « engagement de soi » autrement dit, la prise de position de l'étudiant en tant qu'auteur, est pointé une fois sur trois comme le critère le moins souvent satisfaisant. Selon les évaluateurs, au regard de ce critère, les travaux répondent moins souvent aux exigences attendues et restent largement perfectibles.

La section « conclusion » semble constituer une fragilité pour un tiers d'étudiants en tant que partie finale du texte censée reprendre les points essentiels et suggérer des perspectives de travaux futurs potentiels. Les deux tiers restants n'éprouvent aucune difficulté dans ce sens.

Enfin, l'appréciation de la forme générale sans être exceptionnelle reste majoritairement satisfaisante (6/9), de même que la présentation des références bibliographiques avec 2/3 de travaux situés au niveau « bien » et « très bien ».

17.2.3 Analyse comparative des productions écrites

Nous avons souhaité comparer nos deux populations au regard des appréciations de leurs productions écrites, afin de mieux objectiver la nature des savoirs scripturaux appropriés par les apprenants de chaque filière, faisant abstraction des différences individuelles marginales en faveur d'une mise en évidence de la tendance collective.

L'inégalité d'effectif entre les deux échantillons ne nous permet certes pas de tirer des conclusions majeures et nous ne pouvons ici que discuter de quelques dispositions.

Nous avons donc obtenu des résultats globaux (tableau 6, annexe 5) qui nous ont permis de porter une vue d'ensemble et de situer chaque groupe d'étudiants par rapport à l'échelle d'appréciation utilisée.

Il s'avère clairement que les internes en médecine sont sensiblement mieux dotés en capacités pour répondre aux exigences relevant du code d'écriture scientifique. Globalement, les sections pour lesquelles les étudiants sages-femmes ont reçu la cote « assez bien », étaient cotées à deux niveaux supérieurs (c'est-à-dire « très bien ») chez leurs homologues en médecine. Les performances des deux groupes étaient similaires en termes de gestion des références bibliographiques. Enfin, les futurs maïeuticiens étaient cotés avec un léger avantage sur le plan formel et la présentation générale du document.

Tableau 7. Appréciations globales des sections de mémoire par groupe d'étudiants

Sections de mémoire	Internes en médecine n = 9	Étudiants sages-femmes n = 17
Titre	Bien	Bien
Introduction	Bien	Assez-bien
Méthodes	Très-bien	Assez-bien
Résultats	Très-bien	Assez-bien
Tableaux et figures	Très-bien	Assez-bien
Discussion	Très-bien	Assez-bien
Conclusion	Bien	Assez-bien
Références	Très-bien	Très-bien
Forme	Bien	Très-bien

Un regard synthétique et croisé sur les forces et les faiblesses de chaque groupe laisse apparaître que le code de la rédaction médicale basé sur la structure IMRAD (pour : introduction-méthodes-résultats-[and]-discussion) et repris et utilisé systématiquement par des encadrants universitaires, lors de l'enseignement de la LCA constitue le point fort des internes en médecine. Inversement, ce code rédactionnel forme le principal point faible des étudiants en maïeutique qui en l'absence de cet enseignement dans le précédent programme des études de sages-femmes n'ont pas été suffisamment préparés par des encadrants n'ayant pas été eux-mêmes habitués à cette forme d'exercice. De ce fait, il n'a pas été surprenant de voir que l'évaluation des sections, dépendant de la structure IMRAD, pointe une non-conformité au modèle canonique du genre dans les mémoires de fin d'études en sage-femme.

Le phénomène a probablement été renforcé par le fait qu'un interne sur trois n'en était pas à sa première expérience d'écriture puisqu'en fonction de leur avancement dans les semestres, quelques-uns avaient déjà rédigé des documents similaires dans le cadre de l'acquisition des diplômes universitaires (DU) ou inter universitaires (DIU) exigés dans leur parcours de spécialité.

Par ailleurs, l'analyse croisée permet également de constater que la présentation générale du mémoire sur le plan de la forme et du respect des règles grammaticales et

orthographiques, caractérise le point fort des étudiants sages-femmes. En effet, ce point fait régulièrement l'objet de rappel par les encadrants des mémoires et les étudiants semblent majoritairement avoir saisi l'importance de rendre une production écrite acceptable dans sa forme générale. Toutefois, sans être considérés comme une force remarquée, les internes en médecine n'ont pas éprouvé de difficultés particulières sur le plan formel.

17.3. L'influence du contexte dans lequel sont produits les écrits

Des études (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010) ont souligné le rôle fondamental que représente le contexte dans lequel sont produits les écrits d'individus en formation.

Les deux groupes d'étudiants comparables, mais non similaires que nous avons étudiés se trouvent dans un contexte disciplinaire très proche appartenant aux domaines de recherche assez analogues. En revanche les contextes institutionnels sont très différents. C'est bien là le point qui nous a motivés au départ dans le choix de nos deux populations. Il nous paraît réducteur de se pencher sur l'analyse des difficultés des étudiants sans prendre en compte les structures institutionnelles qui déterminent les objectifs de formation. Des spécialistes de l'éducation médicale confirment qu'il est nécessaire d'évaluer l'impact du contexte de l'étude sur les résultats (Ringsted, Hodges, & Scherpbier, 2013,p.49-72) .

Dans l'enseignement supérieur, les productions écrites sont de nature variable pouvant être un simple outil de formation ou l'objectif même de formation selon qu'elles se destinent à répondre aux exigences d'un espace plutôt caractérisé par une formation professionnalisante ou une formation académique imbriquée à de la recherche scientifique. En pratique, force est de constater que la limite entre les deux statuts n'est pas toujours bien définie. Aussi, compte tenu de la complexité des formes et des fonctions de l'écriture en formation, des spécialistes de la littéracie estiment que toute écriture produite par l'étudiant dans le champ universitaire peut être considérée comme une écriture professionnelle même si elle prépare aux métiers de la recherche (Delcambre & Lahanier, 2010).

Le rapport à l'écrit participe au processus d'acculturation de la recherche dans le sens où le langage écrit est capable de formuler des idées et de conceptualiser une situation de référence à travers une interprétation personnelle et les communiquer à d'autres. Par conséquent, une formation à la recherche et par la recherche comprend nécessairement l'écriture, partie intégrante de l'activité de recherche.

C'est bien cette fonctionnalité-là qui nous intéresse et plus précisément à travers le langage écrit. Cependant, force est de constater que l'appropriation de l'écriture de recherche est une compétence qui ne s'improvise pas. De plus, pour aller dans le sens de l'étude de Balcou-Debussche (2004), nous pensons également que l'activité scripturale en formation participe à la construction de différenciations et d'inégalités entre les groupes d'étudiants.

L'enjeu d'une formation à la recherche en maïeutique n'est pas nécessairement une production de connaissances nouvelles pour la communauté scientifique de référence. L'écriture du mémoire conserve principalement un rôle d'outil de réflexivité qui, à travers un cheminement intellectuel individuel, permet à l'apprenant de révéler le côté spécifique de la pratique de terrain en s'appropriant une démarche de recherche (Nadjafizadeh & Morel, 2015).

17.3.1. Le poids de la dimension professionnalisante

Si les deux groupes d'étudiants affichent une relation à la discipline très forte, les étudiants sages-femmes ne sont pas confrontés aux mêmes types d'écrits ni aux mêmes exigences que les internes. En effet, au cours des études de médecine comme nous l'avons développé dans les chapitres antérieurs, les étudiants sont entrainés très tôt aux exercices de lecture critique d'article (LCA) dans le but de renforcer leur capacité d'apprécier la crédibilité des informations contenues dans la littérature et d'en définir l'applicabilité pour leur pratique. En effet cette formation sous-tend un double objectif : être capable d'apporter des informations éclairées aux patients et s'initier à la démarche de recherche en formulant une question de recherche adossée à une revue de littérature pertinente.

Certes, les étudiants en médecine comme leurs homologues dans d'autres filières professionnalisantes, sont majoritairement préoccupés par les enjeux de leurs futures pratiques professionnelles. L'utilité pratique de l'apprentissage constitue l'objectif majeur de bon nombre d'entre eux. Cependant, la confrontation aux écrits scientifiques des auteurs, de façon anticipée dans le cursus, leur permet de se familiariser à un langage qu'ils s'efforcent par ailleurs d'imiter dans un premier temps avant de trouver leur propre style d'auteur. Pour reprendre la formulation de Barre-de-Miniac (2009), la fréquentation des textes d'experts favorise une acculturation réussie au genre d'écrit de recherche.

Les étudiants sont des êtres en voie de développement cognitif, des prétendants à la communauté académique (Donahue, 2001, p.75). En produisant un écrit scientifique, ils s'inscrivent dans un genre de discours qui est propre à une communauté scientifique donnée.

Dans notre population d'étudiants en médecine, une tendance à l'uniformisation des écrits a été constatée qui pourrait s'expliquer par une volonté d'épouser un modèle académique acceptable et de respecter une structure canonique, celle qui est enseignée et promue par les encadrants universitaires eux-mêmes. Rinck (2010) évoque l'image du genre intériorisé. Les travaux des chercheurs instigateurs, rapporte Bautier (2001, p.146), sont consensuels pour affirmer que les représentations sociales de l'écrit s'élaborent à partir des pratiques culturelles collectives du groupe d'appartenance.

La conception des étudiants sur les écrits de recherche se façonne aussi sur la réalité professionnelle existante. Par l'absence de corps d'universitaires et de chercheurs en maïeutique, il n'est pas encore possible de parler de communauté de discours. L'enseignement de la lecture critique d'article faisant son entrée dans le programme des études depuis 2010 seulement, les futurs maïeuticiens (issus du programme des études de 2001) ne sont pas réellement habitués aux écrits d'experts. Les étudiants consultent habituellement les articles scientifiques dans le cadre de leurs recherches documentaires centrées sur leur propre thématique et sont davantage engagés dans un processus de construction de savoirs, issus d'une synthèse personnelle sur les compétences professionnelles.

À ce propos, il n'est pas rare de trouver une vue parcellaire et biaisée sur certains sujets étudiés, ce qui fait émerger un doute quant à l'utilisation a bon escient des bases bibliographiques par tous. La dimension professionnelle occupe un espace important et l'ambiguïté demeure entre ce qui relève respectivement d'un mémoire professionnel et d'un mémoire de recherche, de sorte que la recherche menée par les étudiants poursuit majoritairement des buts d'amélioration des pratiques disciplinaires, reléguant au second plan la production de nouvelles connaissances. Notons par ailleurs que les objectifs institutionnels affichés sont majoritairement (en fonction des types de mémoires) portés sur un modèle basé sur un plan classique : état de la question, présentation de la recherche empirique et discussion sans exigence particulière de productions de nouveau savoir.

Ainsi, l'écriture du mémoire en maïeutique conserve principalement un rôle d'outil de formation disciplinaire en s'appropriant une démarche de recherche. La perspective professionnalisante aspire en principe à renouveler les rapports entre la théorie et la pratique et à développer la réflexivité du futur professionnel. L'élaboration du mémoire au niveau master peut-elle avoir d'autre visée principale que de rendre l'action intelligible aux yeux de son

instigateur ou bien doit-elle nécessairement s'accompagner d'une production de connaissances ?

Les écrits qui initient à la recherche ont-ils réellement vocation à initier au métier du chercheur ? Pour une formation médicale professionnalisante l'usage de l'écriture à notre sens ne peut avoir pour objectif principal de préparer les formés au quotidien du chercheur, au cas où quelques-uns s'orienteraient dans cette voie, mais d'offrir à tous les apprenants un espace d'apprentissage disciplinaire le plus réflexif possible dont l'écriture scientifique fait partie.

Néanmoins, il ne faut pas être naïf ; l'exercice ne peut être dénué de toute approche stratégique déployée par les futurs diplômés. En effet, son poids dans la certification et l'obtention du diplôme peut créer une tension entre la formation et l'évaluation, ce qui en fait un passage forcé, ne suscitant pas toujours une inspiration désintéressée chez l'étudiant. Il serait d'ailleurs utopique de penser que la construction de connaissances sur la pratique disciplinaire dans un climat de réflexivité soit systématiquement au rendez-vous.

La faculté de médecine de Nancy (comme tant d'autres) impose désormais aux internes de spécialités de présenter leur thèse et mémoire de DES sous forme d'article de recherche ayant été soumis en amont à une revue indexée. Cette exigence académique pour la certification doit aussi être prise en compte en tant que motivation extrinsèque chez les internes en médecine.

Au vu des résultats de notre étude, la problématisation et l'analyse critique font partie des exercices les plus complexes à réaliser aux yeux des étudiants sages-femmes.

La capacité à problématiser est définie selon Nonnon (2002, p.29) comme un des critères de jugement pour évaluer les écrits réflexifs d'étudiants. La formulation d'une problématique et la conceptualisation dans le domaine étudié supposent beaucoup de connaissances du champ disciplinaire exploité pour mobiliser à bon escient les travaux existants, formuler des questions de recherche pertinentes et élaborer des objectifs précis.

La formulation de problèmes ou famille de problèmes dans les discours pédagogiques actuels (Nonnon, 2002) est présentée comme emblématique de l'activité intellectuelle, l'essence même de la réflexion épistémologique. L'exercice contribue à promouvoir un mode de pensée élaboré et à dépasser une simple accumulation de connaissances. Or, ce savoir semble encore bien fragile dans la population d'étudiants sages-femmes.

Nous partageons la conviction des auteurs (Crinon et Guigue, 2006, p.120) selon laquelle en travaillant certains aspects de l'écrit, la personne en formation va développer les qualités correspondantes. Pour dire autrement, en améliorant son sens d'analyse critique par exemple, l'individu renforce ses capacités d'analyse dans le contexte professionnel ou encore en explicitant sa pensée pour le lecteur, il apprend à formuler ses idées avec plus de clarté dans l'exercice de sa pratique.

L'écriture, puissant instrument de développement de la pensée, amène les apprenants à exercer une réflexion critique, à s'interroger sur le sens de ce qu'ils apprennent en se positionnant de façon argumentée au sein des discours théoriques. L'écriture provoque ainsi des retours réflexifs sur l'action (Schön, 1994).

17.3.2. Quelles formes d'accompagnement ?

Il s'agit de porter un regard distancié et critique sur les moyens que les dispositifs pourraient déployer afin de favoriser une écriture de recherche permettant l'appropriation de savoirs sur la recherche.

Les travaux des internes en médecine ont montré dans la section « discussion » quelques faiblesses de prise de position en tant qu'auteur. Il s'agit vraisemblablement de la partie la plus difficile à gérer dans un écrit d'initiation à la recherche où, au-delà de la maîtrise de la technique scripturale, il faut pouvoir faire une mise en scène de soi en tant qu'auteur. C'est sans doute là où la différence devient majeure avec les écrits d'experts. Dans l'accompagnement des travaux universitaires, Cifali (2007, p 45-49) évoque l'intersubjectivité nécessaire, là où l'humain a besoin de l'humain pour grandir, travailler, apprendre…L'auteure stipule : « *accompagner c'est donner une place à l'autre, partir de l'autre et pas de soi* » ; elle précise que la première compétence d'un accompagnateur consiste à savoir déclencher l'écriture de l'autrui, à être un bon conducteur du désir d'écrire. Car, la technique et les normes canoniques d'écriture de recherche étant une chose, savoir quoi écrire en mobilisant ses connaissances, en exploitant ses références et en affichant ses valeurs en est une autre.

Dans la formation des futurs sages-femmes, les formes d'accompagnement de l'écriture devraient prendre en compte ce contexte relativement nouveau et s'adapter aux objectifs de l'écrit de recherche. L'essor considérable, ces dernières années, du nombre d'enseignants en maïeutique engagés dans un parcours universitaire de deuxième voire de troisième cycles et étant déjà diplômés d'un master, est une preuve incontestable de l'intérêt qu'éprouvent ces

professionnels à adapter notamment leur mode d'accompagnent de la production des travaux de recherche d'étudiants aux exigences requises d'un niveau acceptable d'écrit de recherche.

Le nouveau programme de l'enseignement des sages-femmes prévoit des séances de LCA en fin de premier cycle (et en début du deuxième) mais, selon nous, elles ne sont ni assez progressives pour permettre aux étudiants de prendre conscience d'une évolution graduelle de leurs niveaux, ni suffisamment régulières pour installer les prémices d'une culture d'analyse critique.

Cela ne signifie pas que le modèle appliqué en médecine soit le standard à suivre. Des lacunes dans les programmes pédagogiques actuels d'enseignement de la recherche et notamment sur l'apprentissage de la « médecine basée sur les preuves » ont été pointées (Rouprêt et al, 2010, p. e126-e133). Dans certaines facultés de médecine, la recherche bibliographique ne fait l'objet de quasi aucun enseignement avant l'internat (hormis une heure de travaux dirigés en deuxième année) alors que les chercheurs s'accordent à dire que la réalisation d'une synthèse de la littérature ne s'improvise pas : il faut se former à l'interrogation des bases bibliographiques à moins d'avoir recours aux services d'un documentaliste professionnel (Broclain, 2004, p.52-60). Par ailleurs, nous ne perdons pas de vue que si les étudiants en médecine montrent une meilleure maîtrise des codes et normes d'écritures, c'est en grande partie dû aux entrainements institutionnels organisés par des encadrants universitaires. Néanmoins, il faut se rappeler que si les étudiants en sixième année manifestent une motivation à l'apprentissage la LCA, il s'agit d'une logique stratégique dans la mesure où cette évaluation discriminante fait toujours partie des épreuves classantes nationales.

Aussi, compte tenu du nombre non négligeable de travaux conduits par des praticiens-chercheurs, il nous semble que la conception de la recherche des étudiants tend à évoluer favorablement au cours de leurs études, leur permettant d'acquérir l'expérience nécessaire à s'affirmer en tant qu'auteur.

Nous constatons qu'une même situation pédagogique telle que la production d'un écrit de recherche ne constitue pas le même milieu didactique pour les étudiants en médecine et ceux en maïeutique. Même si l'on admet que les tâches sont expliquées, le lien à faire entre les tâches reste présupposé acquis et maîtrisé alors que c'est bien cela qui fabrique des inégalités (Rochex & Crinon, 2011) entre ceux, en médecine, qui de par une antériorité disciplinaire de recherche font plus facilement les liens et les autres, en cursus de sage-femme, qui seront dépassés par ce savoir-faire implicite que le dispositif requiert d'eux sans même le leur enseigner.

Cette partie de notre étude a permis de décrire un mouvement, une tendance non pas pour un type d'étudiant donné, mais pour un groupe d'étudiants inscrits dans une même filière.

Au final, à travers l'expérience individuelle d'écriture de l'étudiant, avons-nous tenté d'examiner sa conformité aux normes habituelles des écrits de recherche. Les travaux de fin d'études des étudiants en maïeutiques et des internes en médecine ont fait l'objet d'une évaluation.

Les résultats obtenus montrent que l'acculturation à l'écriture de recherche ne va pas de soi et nécessite un accompagnement pédagogique pertinent. Le contexte dans lequel sont produits les écrits d'étudiants et leurs conceptions de la tâche exigée joue un rôle fondamental et participe à la construction de différenciation entre les groups d'étudiants. Si les internes en gynécologie obstétrique préparés et habitués au code de la rédaction médicale basé sur la structure IMRAD montrent une meilleure maîtrise de ces standards académiques, les étudiants sages-femmes ne sont pas suffisamment entrainés pour se familiariser avec les normes d'écriture de recherche.

La réflexivité attendue dans le travail de recherche de ces futurs maïeuticiens, notamment à travers une discussion argumentée et un sens d'analyse critique est seulement amorcée et les savoirs spécifiques de recherche en cours de construction. Les écrits des internes en médecine gagnent à évoluer afin que le scripteur devienne aussi l'auteur.

L'écriture de recherche est le résultat d'une alchimie entre le développement individuel d'un professionnel en devenir qui, par l'intermédiaire d'un objet de recherche éclairé par une méthodologie fonctionnelle, se confronte à des savoirs spécifiques et disciplinaires. Les compétences langagières de base sont indispensables, mais point suffisantes pour rendre compte d'un travail scientifique, il est important que la conception de l'étudiant, ses opinions et ses valeurs soient aussi prises en compte pour bâtir « à partir de là » si l'on veut contribuer à l'évolution de sa conception de l'apprentissage.

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 5 :

Les principales caractéristiques de la population d'étude révèlent des jeunes individus au parcours scolaire brillant issus d'une couche sociale relativement favorisée.

Le sens majoritairement accordé par les étudiants à l'acte d'apprendre témoigne d'un moyen d'enrichissement culturel et d'élargissement de connaissances. Les raisons motivationnelles évoquées pour apprendre sont multiples et plutôt extrinsèques telles que le besoin de répondre à des finalités professionnelles, la réussite sociale et matérielle.

Une grande partie des apprenants estime avoir évolué dans sa manière d'appréhender les savoirs en faveur d'une recherche de sens et de compréhension. Des différences de pratique d'étude, notamment dans la manière d'organiser son temps, sont mises en évidence entre les deux groupes d'étudiants. Si la lecture est une activité appréciée par la plupart il n'en est pas de même pour l'écriture, considérée comme un exercice périlleux et complexe.

Afin de rendre compte de la forme du rapport à l'apprendre, une typologie d'approche a été dégagée caractérisant chaque étudiant comme apprenant épistémique ou apprenant stratégique ou encore apprenant utilitariste. Nous avons constaté que les étudiants enquêtés appartenaient majoritairement au groupe d'apprenant stratégique.

Quand le sens accordé à la recherche par les futurs médecins soulève davantage de notions méthodologiques et scientifiques, les définitions sont plus généralistes en maïeutique. Les deux groupes s'accordent néanmoins pour situer l'amélioration des pratiques professionnelles au cœur de leurs préoccupations.

Force est de constater que la recherche suscite peu de motivation, génère même parfois une certaine appréhension chez ces apprenants qui estiment en grande partie être dépourvu de culture de recherche. Néanmoins, leur conception de la recherche en lien avec leur cursus professionnalisant a sensiblement évolué depuis leur entrée en formation. D'ailleurs, si les étudiants dans l'ensemble assimilent leurs mémoires à un travail de recherche, les internes sont plus enclins à la publication de leurs travaux que les futurs sages-femmes.

Bien que l'accompagnement institutionnel proposé dans le cadre de leurs travaux de mémoires a été apprécié et jugé efficace par une majorité d'étudiants, les critiques en général sont majoritairement défavorables vis-à-vis des structures de formations allant jusqu'à affirmer un état de mal-être chez certains apprenants. Une disparité est retrouvée entre les

étudiants et à l'intérieur d'une même formation en fonction de la perception négative ou positive que l'étudiant développe de son environnement pédagogique au cours de ses études. Cette perception est d'ailleurs une variable qui différencie les étudiants dans leur approche d'apprentissage.

Regardées sous l'angle de la typologie d'approche, les différences paraissent plus objectivables. Les apprenants épistémiques se distinguent sur plusieurs points. La recherche pour eux est corrélée à l'acquisition d'un esprit scientifique. Ils considèrent tous être dotés d'une culture de recherche en plaçant la réflexivité et le désir de compréhension en tant que leurs principaux centres d'intérêts. Le rapport à la recherche s'articule autour d'une dimension d'action pour ce type d'étudiants qui sont dans un rapport professionnel au savoir.

Les apprenants utilitaristes présentent une vision purement théorique et abstraite de la recherche. Tous affirment ne pas avoir une culture de recherche, n'attribuent pas de valeurs scientifiques à leurs propres productions écrites néanmoins, leur conception a changé favorablement avec le temps malgré la vision négative et dévalorisante qu'ils ont développée de leur institution.

Les apprenants stratégiques définissent la recherche comme un moyen scientifique pour faire évoluer les pratiques professionnelles. La particularité de ce groupe réside dans sa stabilité conceptuelle vis-à-vis de la place de la recherche en formation initiale. Cependant, même si le groupe est départagé sur l'acquisition d'une culture de recherche, sur la qualité des travaux individuels et sur la perception de l'environnement, les avis négatifs demeurent majoritaires.

Enfin, l'examen des productions écrites des étudiants met en évidence une dissemblance entre filières dans l'organisation à l'écrit des savoirs. Les internes en médecine ont plus de facilité à répondre aux exigences relevant du code d'écriture scientifique, principal point faible des étudiants en maïeutique, insuffisamment préparés à ce genre d'exercice.

L'appropriation de l'écriture de recherche est une compétence qui ne s'improvise pas et nécessite un accompagnement institutionnel. Aussi, la conception des étudiants sur les écrits de recherche se façonne-t-elle sur la réalité professionnelle existante.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVE

Contexte de la recherche

Ce travail a eu comme ambition de rendre compte du contexte actuel des études de maïeutique, appartenant à la filière médicale, engagée à favoriser le passage du modèle pédagogique traditionnellement basé sur une formation professionnalisante à un modèle davantage orienté vers la valorisation de la recherche en tant que composante incontournable d'une formation intégrée à l'université.

L'articulation entre la recherche et la professionnalisation, notamment dans le monde de la santé, a été argumentée dans le sens de former des praticiens capables d'une prise de distance par rapport à leur pratique quotidienne et d'un jugement personnel éclairé, adossés aux résultats et comptes rendus de recherche. La formation à la recherche et par la recherche est considérée, selon le modèle humboldtien, comme la meilleure préparation professionnelle pour acquérir des qualités scientifiques telles que la rigueur, l'objectivité et le sens de l'analyse. Nous avons fait remarquer qu'une des retombées possibles de l'acquisition d'une culture de recherche est de penser et critiquer « sa pratique » à travers les connaissances acquises, tout en gardant à l'esprit qu'un savoir n'est jamais immuable.

Notre ambition de départ était de comprendre les difficultés que pouvait poser l'applicabilité de ce modèle d'apprentissage sous forme d'une pratique sociale et éducative pertinente, eu égard à l'évolution significative qui a opéré sur le déroulement de la formation initiale des sages-femmes au cours des siècles passés. Quelles perceptions pouvaient avoir les étudiants en maïeutique de la dimension de la recherche alors que l'objectif principal de leur engagement dans cette filière se résumait à l'apprentissage des savoirs disciplinaires et à l'acquisition des compétences professionnelles utiles et observables dans l'immédiateté. Par ailleurs, le mémoire de fin d'études réalisé par les étudiants sages-femmes, représente leur principal travail de recherche. Généré par des questionnements spontanés et ancré dans des problématiques issues du terrain, le mémoire sert habituellement à satisfaire leur curiosité intellectuelle sur le sujet étudié et à consolider leurs connaissances disciplinaires.

Pour rester dans la famille médicale et afin de trouver un point d'accroche en termes de comparaison à un modèle référentiel plus avancé dans le domaine de la recherche, nous avons élargi notre population d'étude aux étudiants en médecine. Dans cette forme spécifique

d'apprentissage, la formation médicale, bénéficiant d'une antériorité de structure universitaire et de pratique de recherche, est organisée différemment dans l'accompagnement de ses étudiants pouvant les amener à donner un sens différent à leur apprentissage de recherche.

Cependant, à travers l'acquisition de compétences en lien direct avec la pratique médicale, la professionnalisation comme « intentionnalité principale » peut également être attribuée aux futurs médecins dont l'un des enjeux de formation initiale consiste malgré tout à développer une culture de recherche. Force est de constater que la dimension professionnalisante de la formation occupe un espace important dans la conception des apprenants qui n'établissent pas nécessairement le lien avec la dimension de la recherche.

À la lumière des différentes recherches effectuées sur les pratiques d'étude et le sens de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, en comparaison à la période scolaire, nous avons pu souligner les caractéristiques propres à cette étape, notamment la nécessité pour l'étudiant de faire évoluer son rapport à l'apprendre. Les études montrent que la qualité de l'apprentissage constitue un élément considérable de la performance universitaire et se révèle fortement corrélée à la transformation profonde de l'individu dans sa façon de concevoir l'apprentissage et dans sa prise de conscience de la valeur du savoir.

Apprendre, c'est la rencontre entre un sujet présentant un projet de vie mêlé à une certaine subjectivité, une temporalité et une situation d'apprentissage concrète aux multiples interactions. Dans cette relation triangulaire, l'apprenant est acteur de son parcours sans être totalement libre vis-à-vis d'un curriculum imposé dont il fait sa propre interprétation.

Par ailleurs, l'appréciation d'une diversité de modes dans l'acte d'apprendre a permis de mettre en évidence des approches multiples chez les apprenants présentant une pluralité de conceptions dans leur processus d'apprentissage. Le développement d'une approche en profondeur privilégiant une forme de compréhension dans l'acte d'apprendre est mis en lien avec un environnement pédagogique pertinent qui favorise le ressenti de l'intérêt du savoir abordé par l'apprenant.

L'apprentissage implique ainsi de multiples rapports rattachant l'apprenant et son environnement individuel au monde social et plus spécifiquement à l'environnement d'études dans lequel il évolue. Le concept pluridimensionnel du rapport au savoir, qui est une relation de sens et de valeur entre un individu et les processus du savoir, a été mobilisé afin de saisir le

type de relation qui existe entre l'apprenant en formation médicale et le savoir spécifique de la recherche.

Si d'après le constat réalisé par certains professionnels d'encadrement ou de terrain (Demeester & al, 2007) ; (Giami, 2007) ; (Rouprêt & al, 2010), les formations à et par la recherche, actuellement dispensées dans les filières de médecine et de maïeutique, ne peuvent prétendre à former des futurs chercheurs, leur objectif majeur est néanmoins l'appropriation d'une démarche réflexive à travers un travail écrit et l'acquisition d'une culture de recherche grâce à l'expérience personnelle vécue par chaque étudiant.

Les résultats de l'enquête ont révélé que la posture de l'étudiant est souvent marquée par la présence des perspectives d'apprentissage de nature utilitaire en lien avec la pratique professionnelle et les exigences de validation académique. Développer une culture de recherche est une forme de conscience, un rapport à soi et au monde qui peine à surgir chez l'apprenant enfermé par une intention professionnelle particulièrement forte refoulant la recherche à un degré secondaire. La dimension subjective de la recherche comparée à la dimension professionnalisante peut être alors source de tension dans le développement de la forme évoluée de la conscience dont la visée principale est la réalisation de soi. Acquérir un esprit de recherche ouvrirait la voie vers une prise de conscience de la valeur en soi du savoir. Cette approche épistémique permettrait de passer à la posture de « l'étudiant-réflexif » où le savoir se place au centre de l'intention de l'apprenant, motivé à améliorer sa compréhension du monde qui l'entoure.

Nous avons tenté d'aller plus loin dans la notion d'apprentissage, pour étudier la nature de l'apprentissage de la recherche comme une forme de l'acte d'appendre potentiellement caractérisé par différents types d'approches.

Quel est le rapport à l'apprendre d'un étudiant engagé dans une filière médicale professionnalisante ? Que signifie pour lui apprendre et de façon plus spécifique apprendre à faire de la recherche ? Quels sens et valeurs donne-t-il à cette activité incontournable à la validation de son parcours universitaire et en fin de compte, perçoit-il son environnement d'études comme étant facilitateur de son apprentissage de recherche ou pas ? Aussi, avons-nous cherché à mettre en évidence, à travers l'évolution du rapport à l'apprendre de l'étudiant, au cours d'une formation médicale, les conditions nécessaires pour accéder à cette forme de conscience qui valorise le savoir en soi.

Notre recherche de type qualitatif, inscrite dans une démarche compréhensive, a permis comme point de départ de saisir le sens que notre population d'étude, constituée d'étudiants en médecine et en maïeutique, donnent eux-mêmes à leurs pratiques d'étude. Pour cela nous avons conjugué deux types de collectes de données auprès des mêmes enquêtés, comprenant d'un côté leurs discours recueillis par entretiens semi-directifs et de l'autre, un recueil de leurs productions écrites dans la mesure du possible.

Une rencontre en tête à tête avec l'étudiant au cours d'une discussion compréhensive a permis une production de données sur ses conceptions, ses visions et perspectives personnelles et professionnelles ainsi que sur son expérience individuelle de recherche selon sa logique et son point de vue. Notre grille d'entretien a été construite appuyée sur nos lectures orientées notamment dans le domaine du rapport au savoir, de la relation à l'apprendre, de la qualité de l'apprentissage à l'université et de la socialisation des étudiants. Nous avons ainsi tenté de saisir le sens général donné par l'étudiant à l'acte d'apprendre, ses motivations et ses manières d'étudier ainsi que l'évolution de son apprentissage dans le temps. Ses conceptions de la recherche, le sens et la valeur attribués à cette activité ainsi que son rapport à la lecture et à l'écriture ont été principalement discutés. Afin de pouvoir étudier le profil de notre échantillon, l'entrevue a permis notamment de situer les conditions matérielles de vie, la trajectoire scolaire et le milieu socio-familial de l'enquêté.

Le deuxième volet de l'enquête visant à objectiver la nature et l'organisation des savoirs spécifiques de recherche matérialisés par l'étudiant dans son mémoire de fin d'études et mis en lien avec le sens qu'il attribue à son apprentissage de recherche a nécessité le recueil et l'examen, par un comité de relecteurs, des travaux écrits par les étudiants. Pour cela, à l'aide de références reconnues dans le domaine de l'écriture scientifique d'articles médicaux, nous avons construit une grille de lecture comportant des critères objectivables d'un travail original de recherche.

Retour sur les principaux résultats

Les étudiants de notre population d'étude caractérisés par un parcours scolaire brillant appartiennent majoritairement à des couches sociales favorisées. L'acte d'apprendre représente pour eux un moyen d'élargissement de leurs connaissances qui puise ses principales motivations dans le besoin de performances professionnelles et de réussites sociale et matérielle.

Les individus estiment avoir évolué dans leur façon d'apprendre et affirment accorder davantage d'importance à la compréhension, à l'opposition d'un apprentissage par cœur. Des différences de pratique d'étude, notamment dans la manière d'organiser son temps, séparent les

étudiants en médecine, forcés à garder un rythme très soutenu durant tout leur parcours, de ceux de la filière maïeutique qui ne ressentent pas nécessairement les mêmes contraintes temporelles. L'activité scripturale est considérée par l'ensemble des étudiants comme un exercice périlleux et complexe auquel ils ne sont pas suffisamment préparés. Néanmoins, cette difficulté est exprimée par un plus grand nombre d'individus en maïeutique pour qui la temporalité étudiante, autrement dit la gestion des contraintes institutionnelles par l'usage à bon escient du temps personnel pose plus de problèmes.

L'étude du rapport à l'apprendre des enquêtés a permis d'identifier une typologie, constituée de trois approches d'apprentissage : épistémique, stratégique et utilitariste. L'approche épistémique caractérisant l'individu curieux, intéressé par ses études, à la recherche de sens dans toutes ses entreprises, est retrouvée de façon très marginale dans les deux collectifs d'étudiants. Notre étude a révélé que l'approche stratégique, désignant les individus, à la recherche systématique de performances académiques et de réussite à tout prix est l'approche la plus représentative de notre population. En effet, ce profil est retrouvé chez les trois quarts des étudiants en médecine et parmi la moitié de leurs homologues en maïeutique.

Enfin, l'approche utilitariste qualifiant l'individu peu engagé intellectuellement dans les tâches académiques, fournissant un minimum d'efforts et essentiellement motivé par l'obtention de diplôme, concerne un quart de l'ensemble des sujets, dont très peu d'internes en médecine.

Force est de constater que dans l'acte d'apprendre, la visée pratique de l'apprentissage, abordée en lien avec les métiers des enquêtés, constitue pour ces futurs professionnels l'axe fondamental d'investissement, particulièrement en maïeutique. Apprendre selon les deux types de population, c'est en priorité l'acquisition des savoirs disciplinaires, alors que la recherche se conçoit comme un élément incontournable dans l'amélioration des pratiques professionnelles.

Dès lors que nous avons trouvé différents types d'approches dans l'apprentissage en général, il a semblé possible de considérer comme probable l'existence de la même typologie dans l'apprentissage de la recherche. Une corrélation et un lien fort ont été trouvés entre les différents critères constitutifs des trois approches d'apprentissage. Par conséquent, l'opérationnalité des variables s'est révélée d'une plus grande justesse par rapport à une simple comparaison entre deux groupes d'étudiants.

Outre le sens accordé à l'activité de recherche, nous avons tenté de saisir également la conception que les apprenants en avaient, en début et à la fin de leurs formations professionnalisantes. Quel lien pouvait-il y avoir entre le degré de prise de conscience chez l'apprenant de la valeur du savoir et son appropriation d'une culture de recherche ? Notre problématique a donc tenté de montrer la relation entre le sens accordé au développement d'une culture de recherche et l'atteinte d'une approche épistémique, autrement dit, une forme élaborée du rapport à l'apprendre.

Les étudiants à « approche utilitariste » présentent une vision assez théorique et généraliste de la recherche alors que ceux à « approche stratégique » définissent la recherche comme des réponses « scientifiques » apportées à des questions « scientifiquement » posées. Les étudiants à « approche épistémique » se distinguent clairement des deux autres groupes dans le sens où, particulièrement attachés au savoir au sens large, ils considèrent la recherche comme une opportunité de compréhension, d'analyse et d'approfondissement des faits qui leur permet d'acquérir une vision plus élargie du monde.

Les individus en formation vivent les situations d'apprentissage à partir de leurs perceptions et de leurs représentations. Chaque apprenant possède une forme de conscience par rapport à ses engagements, à son degré d'implication et il s'avère que cette forme de conscience construite (ou plutôt « co-construite ») guide son action sur le terrain. Contrairement à une formation universitaire généraliste, les étudiants qui entrent dans une formation médicale professionnalisante présentent une certaine idée de départ de la nature même de la formation à suivre et intériorisent précocement l'image de l'identité professionnelle à construire. L'univers de ces étudiants en médecine et en maïeutique est centré, du point de vue de l'apprendre, sur les apprentissages disciplinaires qui accaparent une part importante de leur attention et de leur motivation. Hormis un nombre marginal d'étudiants qui affirme avoir pris plaisir à réaliser son mémoire, l'objectif principal de la majorité restante a été de satisfaire aux exigences de validation. De ce fait, la conception qui comprend essentiellement la dimension pratique du métier crée une tension dans l'évolution de leur rapport au savoir.

Malgré tout, ils ne remettent pas en question l'intérêt de la recherche notamment pour améliorer les pratiques professionnelles et ont pris conscience de l'utilité de ce type d'apprentissage qui leur a permis de vivre une expérience individuelle de recherche. Ils disent cependant, ne pas réellement contribuer à l'avancée scientifique, eu égard au temps imparti et aux conditions matérielles et de ressources restreintes qui sont les leurs.

Pour une grande partie de ces individus le sens donné à la recherche se résume à définir un outil de progrès, davantage théorique que pratique, auquel ils ne se sentent pas forcément associés. En somme, l'apprentissage de recherche est souvent perçu comme un processus indépendant de celui de l'apprentissage des savoirs professionnels.

Les futurs médecins, habitués à un environnement propice à la recherche, encadrés par des enseignants-chercheurs mettent l'accent sur la nécessité de faire avancer les connaissances alors que les futurs maïeuticiens, en quête d'une nouvelle identité professionnelle, accordent une place à la recherche pour faire progresser leur profession.

Majoritairement, la conception des étudiants des deux filières, initialement peu enclins à réaliser un travail de recherche durant leur formation a complètement évolué. À cet égard, rappelons qu'avant de commencer les études médicales, la conception initiale de la plupart des étudiants n'intégrait pas l'activité de recherche et leur évolution conceptuelle en fin de parcours est un véritable signe de progression. Sans doute, faut-il imputer ce saut qualitatif à l'expérience personnelle de productions d'un travail écrit, basé sur une méthodologie scientifique. Le changement apparu a surtout concerné la prise de conscience des bénéfices individuels retenus par l'apprenant à l'issue de cette activité.

Par ailleurs, quand les individus sont engagés dans une approche en profondeur, leurs conceptions tendent systématiquement à évoluer vers une transformation de soi et l'acquisition d'un esprit critique vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres. La réflexivité figure dans les propos de ces étudiants qui aiment comprendre avant tout et accordent une place centrale au savoir. L'acculturation à la recherche nécessite donc un type d'apprentissage qui dépasse le modèle basé sur l'utilité immédiate du savoir et qui favorise chez l'individu, un saut qualitatif vers une nouvelle façon de penser lui permettant d'accéder à un rapport au savoir compréhensif.

Cependant, une approche d'apprentissage même utilitariste n'est pas figée une fois pour toutes. Nous avons mis en évidence que la conception que pouvait avoir un étudiant de la recherche était à même de changer au cours de son apprentissage si l'environnement pédagogique lui paraissait pertinent et le plaçait dans un contexte favorable à la compréhension et recherche de sens. La conception positive de l'apprentissage qui associe la pratique et la recherche se construit chemin faisant.

Dans l'objectif de mettre en lien le rapport à l'apprendre de l'étudiant et sa perception de son environnement d'études, il s'avère que l'image retenue de la structure de formation est

plutôt négative concernant les deux types de formations et un sentiment d'insatisfaction demeure en toile de fond. En revanche, à en juger par les dires des individus, l'accompagnement institutionnel mis à leur disposition lors de l'accomplissement de leurs travaux de mémoires, leur a semblé satisfaisant. Ils préfèrent dans l'ensemble un type de guidance plutôt encadrée et suivie que libre et autonome même si la teneur des discours paraît parfois ambigüe.

Regardées sous l'angle d'approche d'apprentissage, une partie des apprenants au profil stratégique et la totalité des étudiants au profil épistémique ont émis un avis favorable sur leur institution. Ces résultats corroborent avec les données de la littérature démontrant l'influence d'une approche en profondeur sur le développement d'une perception positive du contexte pédagogique. Nous pouvons donc supposer l'existence d'une interdépendance entre le type d'approche d'apprentissage d'un apprenant en tant que sujet singulier et social et la nature de sa perception de l'environnement d'études. Le concours de l'enseignant impliqué dans une situation d'apprentissage est contributif soit, d'une avidité d'apprendre de l'individu et de sa mobilisation, soit au contraire, de l'instauration d'un cadre hostile à l'apprentissage favorisant une stratégie « de surface » en termes de régulation et de traitement de l'information. Ce que l'apprenant perçoit de la situation pédagogique est en corrélation avec le sens qu'il donne à sa posture d'étudiant et la façon dont il organise l'acte d'apprendre.

Enfin, nous avons tenté non pas d'une manière individuelle, mais de façon plus collective, de mettre en lien le langage écrit de recherche et l'élaboration de sens dans ce qui est dit par les apprenants. Le rapport à l'écrit participe au processus d'acculturation de la recherche, laquelle s'exerce dans des espaces et des temporalités diverses. Il faut néanmoins admettre que tous les savoirs écrits ne sont pas formalisés de façon identique et qu'il existe des alternatives dans les manières d'appréhender et de pratiquer un écrit de recherche.

L'examen des travaux écrits pointe des forces et des faiblesses notamment le manque d'entrainement aux normes de l'écriture de recherche chez les futurs sages-femmes alors que la confrontation aux articles scientifiques des auteurs, de façon anticipée dans le cursus, permet aux jeunes médecins, soumis aux exigences de validation, de se familiariser au genre d'écrit de recherche.

Cependant, il ne suffit pas de bien connaître le code de la rédaction scientifique, pour considérer avoir une culture de recherche. Les compétences langagières pour rendre compte d'un travail de recherche sont indispensables, mais point suffisantes. D'ailleurs, lors de l'entretien, ces mêmes étudiants, sans distinction de filière, affirment en majorité ne pas

posséder une véritable culture de recherche ou bien ils estiment qu'elle est très insuffisante. Certains s'interrogent même sur l'utilité pratique de la recherche et ses liens concrets avec l'exercice de terrain.

Même si la dénomination des écrits peut être commune telle que l'emploi du terme « mémoire de fin d'études », il n'en demeure pas moins que les objectifs de formations restent différents d'une filière à l'autre. Bien plus prononcé qu'en médecine, la pratique d'écriture en maïeutique tourne autour des objectifs de la formation où l'enjeu majeur reste l'acquisition des savoirs et savoir-faire disciplinaires plutôt que ceux de la recherche en tant que production d'un écrit dans les formes et normes reconnues par la communauté scientifique concernée. Le manque de pratique de cette activité n'encourage pas les moins à l'aise à se lancer dans la rédaction du mémoire. Certains ont même associé cette étape à un véritable état de souffrance, sans omettre de rappeler les (très rares) cas d'abandon complet du cursus en raison d'une impossibilité d'entrer dans l'écriture.

Ainsi le contexte dans lequel sont produits les travaux écrits d'étudiants et leurs conceptions de la tâche exigée participent-ils à la construction de différenciation entre les deux collectifs d'étudiants.

L'écriture de recherche est le résultat d'une alchimie entre le développement individuel d'un professionnel en devenir qui, par l'intermédiaire d'un objet de recherche éclairé par une méthodologie fonctionnelle, se confronte à des savoirs spécifiques et disciplinaires. L'appropriation de compétences telles que faire de la recherche, écrire son mémoire, apprendre à développer son esprit critique notamment ne s'improvise pas et nécessite un accompagnement pédagogique pertinent. Parallèlement, il est important de prendre en considération la perception de l'étudiant, ses opinions et valeurs pour lui permettre « à partir de là » de faire évoluer sa conception de l'apprentissage.

Discussion finale

La conception théorique et parfois complexe des étudiants, de la « recherche » concourt sans doute à rendre le concept éloigné de leurs préoccupations pratiques et les empêche de voir à travers cette activité, une opportunité singulière d'apprendre à réfléchir autrement. Il est pourtant attendu que la réflexion scientifique se développe à partir de l'expérimentation personnelle. Le rapport de l'étudiant réflexif à son objet de recherche est l'occasion de provoquer en lui une prise de distance avec ses acquis antérieurs. C'est précisément l'expérimentation d'une telle démarche praxéologique et la construction d'un pont cognitif

entre la pratique et la recherche qui le conduisent vers la réflexion critique sur le terrain et qui font de lui un praticien s'autorisant le questionnement et le doute, un praticien à l'agir éclairé.

Bien loin d'accéder à une réalité brute, tout en admettant nos choix interprétatifs, il nous faut cependant nuancer nos propos. En effet, nous avons constaté qu'indépendamment de la filière d'études, l'approche en profondeur contribuait fortement au développement d'un sens critique chez l'apprenant et à l'émergence d'une posture réflexive. Force est de constater que le nombre d'étudiants appartenant à cette approche reste très minoritaire sur l'ensemble de notre échantillon.

Inversement, dans notre étude l'approche de surface a pu être associée à un certain désintérêt pour l'activité de recherche en tant que possibilité de développement de soi. Pour ces individus, de même que pour quelques étudiants d'approche stratégique, l'objectif principal consiste à aller le plus vite possible dans l'acquisition de connaissances théoriques essentielles et la réalisation de tâches demandées au regard de la certification finale. Ainsi, les occasions de va-et-vient entre la théorie et la pratique ne sont-elles pas suffisantes pour permettre à l'apprenant de mettre à profit les connaissances accumulées et de dégager du sens à son apprentissage. Comme si les connaissances ne trouvaient pas matière à accéder à l'état de savoir. Si l'on se reporte aux propos de Foucault (1969), l'on s'accorderait à dire que la connaissance permet à l'individu de multiplier les objets connaissables alors que le savoir induit une modification chez le sujet par cela même qu'il connaît et surtout lors du travail qu'il effectue dans ce sens.

Comme dit précédemment, nous pensons que le processus de recherche peut stimuler le caractère dynamique et évolutif du rapport à l'apprendre du sujet en formation.

Nos données ont permis d'identifier que l'apprentissage du savoir « disciplinaire » occupe une place privilégiée chez un bon nombre d'enquêtés par rapport au savoir spécifique de recherche. Cette dernière est alors reléguée dans une tâche subalterne. Le saut qualitatif attendu à l'issue du travail de recherche ne se produit pas avec la même intensité chez les étudiants. La partie objective du travail de recherche, constituée de l'aspect contingent, de l'apprentissage des techniques et méthodes, est appréhendée aisément par les étudiants de notre enquête, majoritairement à la recherche de performance. En revanche, le versant subjectif de cette même activité, en lien avec la prise de conscience de la valeur du savoir en tant que tel, est à peine amorcé.

Le désir d'apprendre, d'entretenir et de développer sa curiosité intellectuelle semble être pour la plupart de ces individus une posture qui se réduit à la dimension professionnalisante, la référence à la culture de recherche y est ambiguë voire insignifiante. D'un côté, ils disent avoir apprécié leur propre expérience de recherche et considèrent le mémoire qui en résulte comme un travail scientifique accompli. D'un autre côté, la quête de l'utilité immédiate des connaissances à mettre en pratique dans la réalité de l'exercice professionnel, en corrélation avec la logique du métier, empêche ces praticiens de voir l'apprentissage comme une modification qualitative de soi. Ce type de rapport à l'apprendre peut donc entraver l'émergence d'une forme élaborée de conscience correspondant à une nouvelle vision du monde et de soi.

Dès lors quels enseignements clés pouvons-nous tirer de l'analyse de ces données ? Quels éléments de changement de comportement pouvons-nous mettre en exergue afin d'amorcer une réflexivité plus durable ?

Le principal enjeu auquel nous nous sommes confrontés est bien celui de favoriser la compréhension des futurs praticiens sages-femmes et médecins du lien existant entre les compétences développées lors du travail de recherche et les compétences professionnelles indispensables à l'exercice pratique. Car le processus d'apprentissage de recherche n'est point indépendant de celui d'apprentissage des savoirs disciplinaires en tant qu'outils de réflexivité au service du praticien à l'« agir éclairé ».

Pour que l'apprenant gagne en potentialité, qu'il développe une culture de recherche pérenne il faut que la pédagogie déployée lui rende le contenu de l'enseignement intelligible afin de lui permettre d'en saisir le sens.

En formation initiale, nous pouvons nous donner comme mission d'éveiller la conscience des étudiants sur l'importance de tendre vers une approche compréhensive de l'apprentissage afin de leur permettre de donner du sens aux situations pédagogiques rencontrées telles qu'une activité de recherche notamment.

Parmi les apprenants, si l'ascension plus « fragile » des futurs maïeuticiens passe par l'acculturation, celle plus « assurée » (ou mieux dotés des acquis universitaires) des futurs médecins s'effectue par une simple mobilisation d'un capital ou d'un héritage déjà là, même si dans les deux cas, la prise de conscience reste l'ingrédient incontournable. Une signification attachée à la pratique de recherche et véhiculée par le dispositif de formation peut contribuer à réduire les inégalités entre étudiants qui peuvent trouver alors à un moment donné de leur

parcours un point de rassemblement par la nature du rapport qu'ils entretiennent avec les activités de recherche en leur attribuant une valeur propre, affranchie de toute utilité immédiate.

En définitive, nous posons une relation causale entre le développement des compétences liées à la recherche et une forme évoluée de conscience qui se construit au fur et à mesure de l'avancée dans l'enseignement supérieur et du passage par les différents niveaux d'apprentissage. Le saut qualitatif recherché s'établit progressivement selon des modalités explicites sous la forme de recommandations institutionnelles, de phénomènes d'imitation (des pairs) mais aussi au travers d'un ensemble de situations pédagogiques qui incitent judicieusement l'apprenant à s'engager dans une démarche réflexive. L'acculturation à la recherche et son intériorisation relèvent d'un processus qui nécessite du temps.

Les résultats sur le rapport à l'écrit de recherche nous orientent sur plusieurs pistes de réflexion notamment celle d'un accompagnement plus ciblé, plus personnalisé à la population de futurs sages-femmes sur la lecture et l'écriture de recherche. Bien qu'il soit admis qu'un des aspects du métier de l'étudiant est de s'affilier intellectuellement (Coulon, 97, Alava et Romainville, 2001) c'est-à-dire de se familiariser « sur le tas » avec les genres académiques et de comprendre les codes informels et implicites du travail intellectuel, un accompagnement pédagogique est incontournable.

Il serait envisageable d'anticiper l'accompagnement en commençant l'écriture individuelle plus tôt dans le cursus et d'aller au-delà des dimensions purement techniques en mettant en articulation le contexte disciplinaire et une formation ciblant les pratiques d'écriture universitaire. Le processus peut être amorcé en fin de parcours du premier cycle au niveau licence. Il s'agit d'aider les étudiants à passer d'une idée à une question de recherche, à problématiser dans un cadre conceptuel puis à revenir sur les faits en prenant une distance critique, de les encourager à regarder ce qu'ils ne veulent pas voir ni comprendre et d'être le médiateur entre ce qui « est » et ce qui « pourrait être ».

Nous nous sommes interrogés aussi sur le lien qui pouvait exister entre la relation d'un étudiant à la culture de recherche et la relation de sa future profession au monde scientifique. Peut-il y avoir une activité de recherche propre à la maïeutique tant que le processus de disciplinarisation reste non accompli, voire contestable ? L'identité professionnelle de la sage-femme a toujours été de nature fragile. Exercer en toute rationalité une profession née d'un mythe n'est pas une simple affaire. En l'absence d'une stratégie collective et faute d'une vision commune, l'intérêt des sages-femmes a souvent été fragmenté. Pour respecter sa diversité de

pratiques, mais aussi son appartenance à la communauté médicale, il est important d'unifier la profession autour de valeurs communes telles que la culture de recherche. Aussi, nous semble-t-il sévère et utopique de demander aux jeunes générations de vivre une révolution culturelle en l'absence de modèle à suivre.

Le développement d'approches pédagogiques adaptées et novatrices telles que l'adossement aux structures de recherche, la mise en place en parallèle de la formation initiale des parcours de recherche, le rapprochement avec des instances scientifiques et la construction d'un corps d'enseignant-chercheur en maïeutique permettrait aux étudiants de se construire une identité professionnelle incluant aussi l'activité de recherche. L'avantage substantiel que nous voyons dans ce modèle consiste en une réelle incitation au changement conceptuel en faveur de la réflexivité et de l'esprit critique.

Ce travail nous a permis de mettre le pied dans la porte, mais le questionnement sur le processus de développement d'une culture de recherche dans les filières médicales n'en est qu'à son début. La réflexion pourrait se poursuivre, cette fois autour des « nouveaux étudiants » en filières médicales. Ceux qui depuis 2011 bénéficient d'un cursus entièrement universitaire, en conformité avec le schéma LMD et comprenant une formation à et par la recherche plus structurée. En parallèle, il nous semble intéressant d'étudier la signification donnée par les enseignants eux-mêmes à l'activité de recherche. En l'absence de formation institutionnelle à la direction de mémoire, les moyens mobilisés par les enseignants dans leur apprentissage autodidacte d'accompagnement des travaux d'étudiants peuvent faire l'objet de nouvelles recherches.

BIBLIOGRAPHIE

Albert, M., Hodges, B., & Regehr, G. (2006). La recherche en éducation médicale : entre le service et la science. *Pédagogie Médicale*, *7*(2), 73–81.

Allais, S. (2009). La formation à la recherche documentaire des étudiants en santé : un didactitiel à la bibliothèque universitaire de médecine-pharmacie de l'université de Rouen. Rouen : École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.

Anderson, W. A., & Harris, I. B. (2003). Arthur S. Elstein, Ph.D.: skeptic, scholar, teacher and mentor. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, *8*(2), 173–182.

Arrêté du 11 décembre 2001 relatif au contrôle des connaissances et des aptitudes des étudiants sages-femmes et à l'organisation des examens. Ministère de la Santé et Ministère de l'enseignement supérieur, NOR: SANP0124323A.

Arrêté du 11 mars 2013 relatif au régime des études en vue du diplôme d'État de sage-femme. Ministère de la Santé, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, NOR: ESRS1301419A.

Arrêté du 12 juillet 2010 relatif aux émoluments, rémunérations ou indemnités des personnels médicaux exerçant leurs fonctions à temps plein ou à temps partiel dans les établissements publics de santé. Ministère de la santé et du sport, Journal officiel n°0168 du 23 juillet 2010 page 13591.

Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Journal officiel n°0027 du 1 février 2014 page 1922.

Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. University of Chicago Press.

Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, *17*(2), 63.

Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (2006). *L'acte d'apprendre*. Paris: L'Harmattan.

Bachelard, G. (1934). *La Formation De l'Esprit Scientifique*. Paris:Vrin, 5e éd.

Balcou-Debussche, M. (2004). *Écriture et formation professionnelle: l'exemple des professions de la santé*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion, DL 2004.

Barbier, J.-M. (1985). Analyser les démarches de recherche: enjeux et impasses de la recherche en formation, *Éducation permanente*, (80), 103–124.

Barbier, J.-M. (2009). *Encyclopédie de la Formation*. Paris: PUF.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (Eds.). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : l'Harmattan.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barre-De-Miniac, C. (2000). *Le Rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Presses Univ. Septentrion.

Barré-De-Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée, *Publications linguistiques, Vol. VIII* (1), 107–120.

Barré-De-Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Recherches & éducations*, (2).

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales: de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan.

Bautier, E. (2001). Note de synthèse, Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, *137*(1), 117–161.

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). *Ces malentendus qui font les différences in JP Terrail (dir)* (La scolarisation de la France,Critique de l'état des lieux). Paris: La dispute.

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.

Becker, H. S., Geer, B., & Hughes, E. L. (1961). *Boys in white : student culture in medical school*. New Brunswick (N.J.) ; London: Transaction Books.

Beillerot, J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche & formation*, (9), 15–31.

Beillerot, J., Berdot, P., Blanchard-Laville, C., & et al. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (2000). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

Bernard, H. R. (2000). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le Français Aujourd'hui*, *174*(3), 27.

Bernard, J.-L., & Reyes, P. (2001). Apprendre, en médecine (2e partie). *Pédagogie Médicale*, *2*(4), 235–241.

Bertacchini, Y. (2009). Petit Guide à l'usage de l'Apprenti-Chercheur en Sciences Humaines & Sociales ESSAI Epistémologie & Méthodologie de Recherche en Sciences de l'Information & de la Communication, 4–156. Université du Sud Toulon.

Bessonart, J. (1992). *Paroles de sages-femmes*. Paris: Stock-L. Pernoud.

Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Billaut, A., Breuil-Genier, P., Collet, M., & Sicart, D. (2006). Les évolutions démographiques des professions de santé. *Données Sociales*, 555–66.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien* (2nd éd., Vols. 1). Paris : Nathan.

Blöss, T. (2002). La construction sociale des savoirs étudiants: Quelles conditions etudiantes ? pour quelle socialisation universitaire ? *Sociétés contemporaines*, *48*(4),5.

Boch, F., & Grossmann, F. (2002). se référer au discours d'autrui: quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, (54), 41–51.

Bois, L., & Leblond, C. (2005). *Les étudiants face à la lecture*. Arras: Artois presses université.

Boivin, M. A. V. (1824). *Mémorial de l'art des accouchemens*. Méquignon.

Bosanquet, A. (2009). Inspiration from the past (2). Sarah Stone, the enlightenment midwife. *The Practising Midwife*, *12*(9), 31–32.

Bouissou, C., & Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation: Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 15.

Bourdieu, P. (2002). *Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France (2000-2001)*. Paris : Raisons d'agir.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: les Éditions de Minuit.

Boyer, R. (1999). Erlich, V. Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation. *Revue Française de Pédagogie*, *128* (1), 144–146.

Broclain, D. (2004). Utiliser les bases bibliographiques bio-cliniques à bon escient (Medline, Embase, etc.). *Pédagogie Médicale*, *5*(1), 52–60.

Brossais, E., & Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées. *Savoirs*, *n° 15*(3), 81–103.

Bugnicourt, A.(2010). contribution à l'histoire de la médecine boulonnaise. *Cercle Historique Portelois*, (29).

Cappiello, P., & Venturini, P. (2009). *L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. Colloque international de didactique comparée*. Toulouse.

Case, D. O. (2012). *Looking for Information: a survey of research on information seeking, needs and behavior*. Bingley, UK: Emerald Group Pub.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos : Diffusion, Economica.

Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, *n° 10* (1), 37–43.

Charlot, B. (2008). La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducations*, (1), 155–174.

Charrier, P. (2007). Des hommes chez les sages-femmes. *Sociétés Contemporaines*, *67*(3), 95.

Charrier, P. (2011). *les sages-femmes en France*. Université de Lyon: Centre Max Weber.

Chevrier, J., & Leblanc, R. (2000). Le style d'apprentissage: une perspective historique. *Le Style D'apprentissage*, *28*(1).

Cifali, M., & André, A. (2007). *Écrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. PUF.

Cifali, M., Bourassa, M., & Théberge, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Editions L'Harmattan.

Clanet, J. (2009). *Recherche, formation des enseignants: quelles articulations ?*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Clerc, F., & Barbier, J.-M. (2008). Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche et formation*, (59), 133–140.

Clerc, F., & Tomamichel, S. (2004). Quand les praticiens deviennent chercheurs. *Recherches & éducations*, (n°8).

CNEMa (Conférence nationale des enseignants en maïeutique), & Association nationale des étudiants sages-femmes. (2013). Intégration des écoles de sages-femmes à l'université. Quels enjeux pour la profession et la collectivité ? Paris.

Cook, D. A., Andriole, D. A., Durning, S. J., Roberts, N. K., & Triola, M. M. (2010). Longitudinal Research Databases in Medical Education: Facilitating the Study of Educational Outcomes Over Time and Across Institutions. *Academic Medicine*, *85*(8), 1340–1346.

Côté, D. J., Graillon, A., Waddell, G., Lison, C., & Noel, M.-F. (2006). L'approche d'apprentissage dans un curriculum médical préclinique basé sur l'apprentissage par problèmes. *Pédagogie Médicale*, *7*(4), 201–212.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* . Paris: PUF.

Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. ESSI,CRES, Université Paris 8.

Crinon, J. (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 117–169.

Cros, F. (Ed.). (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*. Paris ; Montréal: L'Harmattan.

Cros, F. (2004). La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Recherches & éducations*, (8).

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck université.

Dagnaud, M., & Mehl, D. (1987). *Merlin l'enfanteur : la médecine, la femme, le désir d'enfant*. S.l.: RAMSAY.

Daunay, B., & Lahanier-Reuter, D. (2011). Les genres d'écrits dans la formation supérieure: étude comparative en formation professionnelle d'enseignants et en formation universitaire générale. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, *93*, 101–113.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press.

Décret n°2004-67 du 16 janvier 2004 relatif à l'organisation du troisième cycle des études médicales, 2004-67 (2004). Légifrance, NOR: MENS0302822D.

De Ketele, J. M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement (172), 5-13.

Delacoux, A. (1834). *Biographie des sages-femmes célèbres, anciennes, modernes et contemporaines* (Trinquart). Paris.

Delamotte-Legrand, R. (2000). *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris: PUF.

Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *L'appropriation Des Discours Universitaires. Diptyque*, *18*, 11–42.

Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture, (113/114).

Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale*, (29).

Demeester, A., Cottu, A.-C., Balzing, M.-P., Chavent, D., Perrin-Terrin, C., Comelli, C., & Schonek, M. (2004). Un guide pour améliorer le suivi et l'évaluation des travaux de recherche de fin d'études en sciences de la santé. *Pédagogie Médicale*, *5*(1), 46–51.

Demeester, A., & Ducrot-Sanchez, A. (2007). Initiation à la recherche en formation initiale sage-femme : état des lieux, arguments en faveur de la recherche, enjeux et perspectives. *La Revue Sage-Femme*, *6*(1), 36–44.

De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris: Hachette éducation.

Develay, M. (2010). *À propos des sciences de l'éducation : recueil de textes, regards subjectifs*. Strasbourg: Éd. de l'Université de Strasbourg.

Donahue, C., & François, F. (2008). *Écrire à l'Université : analyse comparée, France-Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Donahue Christine. (2001). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* (28).

Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain? *Recherches Qualitatives*, *22*, 34–53.

Dorronzoro, M. I. (2008). Lire pour apprendre à l'université : les représentations des enseignants et des étudiants. *Ela. Études de linguistique appliquée.*, *n° 148*(4), 417–426.

Drouard, H. (2006). Chercheur et praticien ou praticien-chercheur. *Esprit Critique*, *8*(01).

Dubet, F. (1973). Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet. *Revue Française de Sociologie*, *14* (2), 221.

Dupont, P., & Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris: PUF.

Edelman, N. (2008). Nathalie Sage-Pranchère, Mettre au monde. Sages-femmes et accouchées en Corrèze au XIXe siècle. *Revue d'histoire du XIXe siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle*, (37), 185–242.

El Ghardallou, M., Ajmi, T., Bougmiza, I., Zedini, C., Mellouli, M., & Mtiraoui, A. (2013). Les

styles d'apprentissage des étudiants de la faculté de médecine de Sousse (Tunisie). *Pédagogie Médicale*, *14*(3), 203–215.

Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier D'actualité Veille et Analyses*, (59).

Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1982). *Understanding student learning*. London.

Entwistle, N. (1988). Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. *In* R. R. Schmeck (dir.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 21–51). Springer US.

Entwistle, N. J. (1998). Improving teaching through research on student learning. *University teaching: International perspectives*, 73-112.

Entwistle, N. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. *Higher Education-New York-Agathon Press Incorporated-*, *15*, 156-218.

Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, *41*(6), 407–428.

Erlich, V. (1996). *Les étudiants, un groupe social en mutation : étude des transformations de la pôpulation étudiante française et de ses modes de vie (1960-1994)*. Nice.

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. A. Colin

Etienne, B. (2011). Présentation. « L'écriture aggrave la pensée ». *Le français aujourd'hui*, *n°174*(3), 3–8.

Eymard, C. (2003). *Initiation à la recherche en soins et santé formation*. Rueil-Malmaison: Lamarre.

Eymard, C. (2006). Formation par la recherche et relation éducative en santé. *Pédagogie Médicale*, *7* (3), 155–164.

Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le Français Aujourd'hui*, *174*(3), 19.

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris :

PUF.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris: PUF.

Fischer, S. (2011). *Etude du processus de développement de l'autonomie au cours de la préparation d'une thèse : Le cas d'étudiants en sciences humaines et sociales* (Thèse doctorat). Université de Strasbourg.

Formarier, M. (2010). Réflexions sur la recherche en soins infirmiers aujourd'hui. *Recherche en soins infirmiers*, *100*(1), 111–114.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Fraisse, E. (dir) (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF.

Frenay, M., Noel, B., Parmentier Philippe, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Paris ; Bruxelles: De Boeck université.

Gade, M. (2010). *Le PCEM1: Une arme à double tranchant pour la profession de sage-femme*. mémoire de fin d'études de sage-femme, Université de Nantes.

Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF.

Galland, O., Verley, É., Vourc'h, R., France. Documentation française, & Observatoire national de la vie étudiante (France). (2011). *Les mondes étudiants: enquête conditions de vie 2010*. Paris: La Documentation française.

Garrison, D. ., Andrews, J., & Magnusson, K. (1995). Approaches to teaching and learning in higher education. *New Currents*, *2.1*.

Gaussel, M., & Reverdy, C. (2013). Neurosciences et éducation: la bataille des cerveaux. *Institut français de l'éducation*, (86).

Gavard-Perret, M.-L., & Helme-Guizon, A. (2008). « Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitative »,. *Méthodologie de La Recherche : Réussir Son Mémoire Ou Sa Thèse En Sciences de Gestion*. Pearson

Gélis, J. Obstétrique et classes sociales en milieu urbain aux XVIIe et XVIIIe siècles: évolution d'une pratique. (1980). Etampes: Société Française d'histoire de la médecine.

Gélis, J. (1988). *La sage-femme ou le médecin : une nouvelle conception de la vie*. Paris: Fayard.

Gelis Jacques. (1989). La naissance en Europe occidentale: images, rites et médicalisation(XVIe-XIXe siècles). *Société Française d'Histoire de La Médecine*, *23*(2), 109–114.

Gérard, L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire: etude de la Direction de mémoire comme facteur de réussite en Master* (Thèse de doctorat). Université de Lorraine.

Ghérissi, A. (2014). Faire de la recherche, une démarche et un état d'esprit. *Les Dossiers de La Maieutique, 1(3),* 119–124.

Giami, I. (2007). La formation à la recherche médicale des étudiants sages-femmes : mythe ou réalité ? *Dossiers de l'Obstétrique*, (365), 20–24.

Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et Sociétés*, *23*(1), 41.

Giordan, A. (1994). note de lecture. *Revue Française de Pédagogie*, (106), 116–118.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris, France: Belin.

Giordan, A., & Vecchi, G. de. (2010). *Aux origines du savoir : la méthode pour apprendre*. Nice: Éditions Ovadia.

Goichot, B., & Meyer, N. (2011). Guide de lecture critique d'un article médical original (LCA). Faculté de médecine de Strasbourg : UDS.

Gomez, F., & Hostein, B. (2004). Le mémoire professionnel au quotidien. *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives.* Lyon: INRP, 26-43.

Greer, L.(2001). Does Changing the Method of Assessment of a Module Improve the Performance of a Student? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *26*(2), 127–138.

Grignon, C., Gruel, L., Bensoussan, B., & Observatoire de la vie étudiante (Paris, F. (1996). *Les conditions de vie des étudiants: enquête 1994*. Paris: La Documentation française.

Gruel, L., Galland, O., & Houzel, G. (2009). *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes: PUR.

Guernier, M.-C., & Barré-De Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), 203–217.

Guigue-Durning, M. (1995). *Mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction des savoirs*. Paris: L'Harmattan.

Guyon, R. (2013). Entretien avec B. Charlot. *Diversité*, (174).

Hatem, M. (2006). La sage-femme dans la francophonie : Place au professionnalisme et à la recherche ? *Les Dossiers de l'Obstétrique*, (354).

Haut comité de la santé publique. (1994). *La sécurité et la qualité de la grossesse et de la naissance : pour un nouveau plan périnatalité*. Rennes: Ecole Nationale de la Santé Publique.

Hermet, I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'université : genèse du choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques*. Thèse de doctorat. Université de Lille.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88–140.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées : fin du 19e-première moitié du 20e siècle*. Berne: P. Lang.

Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique (2e éd. électronique).* Bern: P.Lang.

Houssaye, J. (dir) (2005). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.

Janicki Jérôme. (2012). Introduction à l'histoire de la grossesse et de l'accouchement des reines du royaume de clovis à Louis-Philippe. *Les Dossiers de l'Obstétrique*, (420), 34–38.

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (42-2), 115–142.

Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London: Macmillan.

Jouquan, J. (2009). La lecture critique d'article scientifique au-delà du contexte franco-français... pour éviter que l'arbre ne cache la forêt ! *Pédagogie Médicale*, *10*(2), 77–82.

Jouquan, J. (2010). S'il te plaît, ...dessine-moi tes connaissances ! *Pédagogie Médicale*, *11*(2), 77–79.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs, n° 25*(1), 69–86.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L.(2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Saint-Laurent (Québec), Canada: ERP.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif (*3e éd). Paris: Colin.

Kleeman, J. (2003). L'orientation de la recherche universitaire par des moyens d'action nationaux. *Politiques et Gestion de L'enseignement Supérieur*, *15*(2), 27–46.

Knibiehler, Y. (2007). *Accoucher : femmes, sages-femmes et médecins depuis le milieu du XXe siècle*. Rennes: Éd. de l'École nationale de la santé publique.

Knight, P. T. (2002). Summative Assessment in Higher Education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, *27*(3), 275–286.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2e édition). FT Press.

Lachapelle, M. L., & Dugès, A. (1821). *Pratique des Accouchemens: ou mémoires, et observations choisies*. Baillière.

Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (153-154), 115–128.

Lahire, B. (1993). Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves), Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. *Revue Française de Sociologie*, *34*(4), 690–693.

Lahire, B. (1997). Les manières d'étudier. Paris: la Documentation française.

Lahire, B. (1998). Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes. *BBF* (5-43).

Lahire, B., Millet, M., Pardell, E., & Observatoire de la vie étudiante. (1996). *Les manières*

d'étudier : enquête 1994. Paris: la Documentation française.

Lambert-Le-Mener, M. L.-L. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : Influence des capacités cognitives et de la motivation*. Thèse de Doctorat. Université de Bourgogne.

Landrivon, G., & Matillon, Y. (2009). *Méthode globale de lecture critique d'articles médicaux: à l'usage de l'étudiant et du praticien*. Paris : Frison-Roche.

Landry, C., & Pilon, J.-M. (2005). *Formation des adultes aux cycles supérieurs : quête de savoirs, de compétences ou de sens ?*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Larue, C., & Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (25-2).

Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Editions L'Harmattan.

Lavallée, M. (2007). Le relativisme revisité… pour une éducation interculturelle. *Actes Du Congrès, Education En Contextes Pluriculturels: La Recherche Entre Bilan et Perspectives*.

Le Boursier du Coudray, A. M. (1769). *Abrégé de l'art des accouchements : dans lequel on donne les préceptes nécessaires pour le mettre heureusement en pratique, et auquel on a joint plusieurs Observations intéressantes sur des cas singuliers. Par Madame Le Boursier du Coudray,... - Nouvelle édition.* Paris: chez Debure.

Leclerc, M. (1989). La notion de discipline scientifique. *Politique*, (15), 23.

Le Goedec, B. (2013). La naissance. *Les Dossiers de l'Obstétrique*, (422).

Leymarie, M.-C. (2010). Intégration universitaire des écoles de sages-femmes. *La Revue Sage-Femme*, *9* (4), 211–218.

Loi n° 2009-833 du 7 juillet 2009 portant création d'une première année commune aux études de santé et facilitant la réorientation des étudiants. Légifrance, Journal Officiel n°0156 du 8 juillet 2009 page 11472.

Lublin, J. (2003). Deep, surface and strategic approaches to learning. *Centre for Teaching and Learning. UCD Dublin, nd*.

Lüdke, M. (2008). Hammersley Martyn [ed.] (2007). Educational Research and Evidence-based Practice. *Recherche et formation*, (59), 155–159.

Malglaive, G. (1998). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.

Marcel, J.-F. (2002). *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline*. Paris: Savoir et formation.

Martin, E., & Ramsden, P. (1987). Learning skills, or skill in learning? In J. T. E. Richardson, Eysenck, M. W., Piper, D. W., J. T. E. (Ed) Richardson, M. W. (Ed) Eysenck, & D. W. (Ed) Piper (Eds.), *Student learning:Research in education and cognitive psychology.* (pp. 155–167).

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of Educatonal Psychology*, *46*(2), 115–127.

Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (1984). *The Experience of learning : Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottich Academic Press.

Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approches to learning. In F.Marton et al., The experience of learning. *Scottich Academic Press*, 36–55.

Marton, F., & Svensson, L. (1979). Conceptions of Research in Student Learning. *Higher Education*, (4), 471.

Mead, M. (2008). Recherche, pratique basée sur l'évidence, éthique et professionnalisme de la sage-femme. *La revue Sage-femme* (4 -1), p. 24-28.

Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études : Enquête sur trois populations scolarisées dans des filières fermées et ouvertes (French). *Orientat. Sc. Prof.*, *26*(3), 367–387.

Meyer, J. H. F., & Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student learning. An unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, *15*(2), 131–154.

Millet, M. (1999). Économie des savoirs et pratiques de lecture. *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de Sociologie de L'éducation*, *2* (4), 57–74.

Millet, M. (2000). *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude: matrices disciplinaires,*

nature des savoirs, et pratiques intellectuelles. Thèse de doctorat. Université de Lyon.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Morel, M.-F. (1991). Jacques Gélis, La sage-femme ou le médecin.Une nouvelle conception de la vie. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, *46*(3), 636–640.

Morel, M.-F. (2009). Nathalie Sage-Pranchère, Mettre au monde. Sages-femmes et accouchées en Corrèze au XIXe siècle. *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, (29).

Morin, C. (2010). Développer la recherche dans la formation initiale des sages-femmes. *La Revue Sage-Femme*, *9*(5), 253–259.

Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. *Dossier D'actualité Veille et Analyses*, (62).

Nadjafizadeh, M. (2011). *Place de la recherche dans la formation initiale sage-femme: Positionnements d'équipes pédagogiques, perspectives d'avenir*. Mémoire de Master, Sciences de l'éducation, Nancy2.

Nadjafizadeh, M. (2012). Former les étudiants sages-femmes à la recherche : interface entre la théorie et la pratique. *La Revue Sage-Femme*, *11*(5), 234–240.

Nadjafizadeh, M., & Morel, O. (2015). Acculturation des étudiants en filières médicale et maïeutique au genre d'écrit de recherche : le rôle différenciateur du contexte pédagogique. *Pédagogie Médicale*, 15(4) ,285–300.

Nguyen, F. (2008). Formation initiale sage-femme : enjeux et perspectives. Création d'une filière sage-femme à l'université. Projet d'application de la réforme LMD au cursus sage-femme. *La Revue Sage-Femme*, *7*(1), 38–41.

Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes reflexifs: un point aveugle pour l'enseignant ? *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* (29).

Ordre des sages-femmes - Conseil National. Consulté le 11/07/2013 : Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche : les dispositions concernant les sages-femmes.

Orsat, M., Bigot, P., Richard, I., & Azzouzi, A.-R. (2009). L'étudiant hospitalier et la recherche biomédicale. Récit d'une expérience de participation à des travaux de recherche durant un stage

d'externat. *Pédagogie Médicale, 10* (1), 55–59.

Oussalah, A. (2013). *Etude du comportement des internes en médecine concernant l'utilisation des ressources pédagogiques théoriques: évaluation du concept d'Information-Seeking Behavior en 3e cycle des études médicales*. Mémoire de DIU de pédagogie médicale, Faculté de médecine de Nancy, Université de Lorraine.

Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain, mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 16 juillet 2013. URL : http://sociologies.revues.org/3557

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.

Paivandi, S. (2010a). Gruel Louis, Galland Olivier & Houzel Guillaume (dir.). Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (173), 135–137.

Paivandi, S. (2010b). La qualité de l'apprentissage et la performance universitaire des étudiants. Presented at the actes de congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (42-2), 89–113.

Paivandi, S. (2012). l'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et Evaluation En Education*, *35*(3), 145–173.

Paivandi, S. (2014). *La qualité de l'apprentissage à l'université : perspectives internationales*, conférence à l'Université d'été de la pédagogie universitaire (AIPU-France), Université Blaise Pascal, 3-4 juillet 2014.

Paivandi S. (2015). Apprendre à l'Université. Bruxelles: De Boeck.

Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *Vol. 1*(4). R

Pelaccia, T., & Triby, E. (2011). La pédagogie médicale est-elle une discipline ? *Pédagogie*

Médicale, *12*(2), 121–132. 3

Perrier, I., & Vendittelli, F. (2010). Devenir et impact sur les pratiques professionnelles des mémoires des étudiants sages-femmes. *La Revue Sage-Femme*, *9*(4), 165–172.

Philippe, M.-C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université? *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 309.

Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives: problème central du développement* . Paris: Presses universitaires de France.

Pires, A. (1997). *De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales*. Université d'Ottawa: électronique réalisée par JM Tremblay.

Pollet, M.-C., & Piette, V. (2002). Citations reformulations du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale* (29).

Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Erlbaum: Mahwah, N.J.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.

Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, *51*(3), 368–383.

Reboul, O. (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre ?: pour une philosophie de l'enseignement*. Paris: Presses Universitaires de France.

Régimbald, P. (1997). La disciplinarisation de l'histoire au Canada français, 1920-1950. *Revue D'histoire de l'Amérique Française*, *51*(2), 163.

Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation, *Pratiques* (121-122).

Rey, O. (2006). Qu'est- ce qu'une "bonne" recherche en éducation ? *La Lettre D'information, n°18*.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.

Rinck, F. (2006a). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de Rapports de stage. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (34).

Rinck, F. (2006b). *L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres : figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble.

Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le Français Aujourd'hui*, *n°174*(3), 79–89.

Rinck, F., & Pouvreau, L. (2009). La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français. *Scripta*, *13*(24).

Ringsted, C., Hodges, B., & Scherpbier, A. (2013). « La boussole de la recherche » : Une introduction à la recherche en éducation médicale : Guide AMEE n° 56. *Pédagogie Médicale*, *14*(1), 49–72.

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, *10*(2), 93–106.

Rochex, J.-Y., & Kherroubi, M. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue Française de Pédagogie*, *146*(1), 115–190.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes: métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.

Romainville, M., & Alava, S. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, *136*(1), 159–180.

Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Rouprêt, M., Karila, L., Kerneis, S., & Lefevre, J. H. (2010). L'apprentissage de la « médecine fondée sur les preuves » est-il influencé par des facteurs déterminés ? Résultats d'une enquête nationale auprès de 1870 étudiants français en sixième année de médecine. *La Presse Médicale*, *39*(6), 126-133.

Sage-Pranchère, N. (2007). *Mettre au monde : sages-femmes et accouchées en Corrèze au XIXe siècle*. France: Archives départementales de la Corrèze 2007.

Sage-Pranchère, N. (2011). *L'école des sages-femmes. Les enjeux sociaux de la formation obstétricale en France, 1786-1916*.Thèse de doctorat. Centre Roland Mousnier-Histoire et

civilisation, Paris.

Salmi, L.-R., & Salamon, R. (2012). *Lecture critique et communication médicale scientifique: comment lire, présenter, rédiger et publier une étude clinique ou épidémiologique*. Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier-Masson.

Santini, J., & Sensevy, G. (2013). Apprendre et enseigner : une action conjointe. *les cahiers pédagogiques.*

Schlumbohm, J. (2002). Comment l'obstétrique est devenue une science. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, *143*(3), 18.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. É. scientifique Heynemand & D. É. scientifique Gagnon, Trans.). Montréal: les Éd. Logiques.

Schweyer, F.-X. (1996). La profession de sage-femme autonomie au travail et corporatisme protectionniste. *Sciences Sociales et Santé*, *14*(3), 67–102.

Sorel, M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet... *Savoirs*, *17*(2), 37.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The Relationship Between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, *54*(1), 73-83.

Verdier, Y. (1976). La Femme-qui-aide et la laveuse. *L'Homme*, *16*(2), 103–128.

Vial, M. (2000). La recherche en science de l'éducation et la santé. *Spirale*, (25), 119–142.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier (2e éd).

Viau, R., Joly, J., & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(1), 163.

Vidal-Beneyto, J. (2003). La construction de la mémoire collective. *Diogène*, *201*(1), 17–28.

Vinaches, P. (1998). L'habitus: concept médiateur. *Archives-CNDP-Revue Idées*, (113).

Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, (59), 89–103.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, *17*(2), 9.

Wittorski, R. (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

TABLE DES MATIERES

Remerciements **5**

Sommaire **6**

Table des illustrations **9**

Introduction générale **10**

PARTIE 1. UN CHAMP PROFESSIONNEL EXISTANT A L'ORIGINE DE LA NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE 17

CHAPITRE 1. La formation obstétricale, l'histoire d'un héritage **16**

1.1. Objectifs affichés autour de la naissance 16

1.2. Des sages-femmes célèbres sorties des archives historiques 17

1.3. Le temps de l'instruction de la sage-femme à l'école de l'art 19

1.4. Une formation prestigieuse et unique en Europe 22

1.5. Une approche pédagogique innovante 24
1.5.1. Mutation socio-culturelle 24
1.5.2. Quand la sage-femme forme le médecin 25

1.6. L'enseignement de la clinique obstétricale, un privilège très envié 26

1.7. Normalisation d'une formation professionnelle 27
1.7.1. Naissance de l'obstétrique en tant que discipline universitaire 28
1.7.2. Première formation féminine réglementée en France 28

1.8. Diversification des connaissances de la sage-femme : un objectif de santé publique 29

1.9. Nouvelle conception de la naissance 31
1.9.1. L'ascension du médecin accoucheur 32
1.9.2. L'art obstétrical franchit les frontières 33

CHAPITRE 2. Une professionnalisation qui progresse **34**

2.1. La recherche d'une nouvelle identité professionnelle 34
2.1. 1. Fin d'une exclusivité féminine 34
2.1. 2. Nouveau regard de la société sur l'accompagnement de la naissance 35
2.1. 3. La formation gagne en connaissances générales 36

2.2. Le mode de recrutement des futurs diplômés se durcit 38

2.3. L'harmonisation européenne des formations de l'enseignement supérieur 40

CHAPITRE 3. De la professionnalisation vers une disciplinarisation **42**

3.1. Professionnalisation, un processus dynamique 42
3.1.1. Des expériences collectives aux expériences individuelles 42
3.1.2. Notion de professionnalité 43

3.2. La discipline comme espace épistémologique 44
3.2.1. Les conditions d'émergence 44
3.2.2. Modèles de disciplinarisation 45
3.2.3. La marche lente d'autonomisation 46

CHAPITRE 4 : Adapter l'appareil de formation aux exigences sociétales **48**

4.1 Rappels des aspects législatifs de la profession 48

4.2. La formation en sciences maïeutiques en France 49
4.2.1. Double tutelle hospitalière et régionale 49
4.2.2. Mise en place du dispositif LMD, maintien des incohérences statutaires 50
4.2.3. Intégration universitaire des écoles de sages-femmes 51
4.2.4. Universitarisation des études de sage-femme 52
4.2.5. Une évolution unanimement attendue 54

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 1 : 58

PARTIE 2. PRATIQUE D'ÉTUDE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 62

CHAPITRE 5. L'apprentissage, un processus influençable 60

5.1. Essor de la recherche autour des manières d'apprendre 60
5.1.1 Prémices des recherches sur la qualité d'apprentissage 61
5.1.2 La socialisation étudiante par filière d'étude 63
5.1.3 Une affiliation progressive et déterminante 66
5.1.4 Un rapport singulier de l'apprenant au savoir influencé par la filière d'étude 67

5.2 Le contexte d'enseignement supérieur et mise en œuvre de la professionnalisation 71
5.2.1 Variabilité des formations et des diplômes 72
5.2.2 Professionnalisation comme intention sociale 72
5.2.3 L'impact de l'origine sociale dans l'orientation choisie 75
5.2.4 La hiérarchisation des filières universitaires 76
5.2.5 L'influence du contexte pédagogique 78

CHAPITRE 6. Aptitude à manier le langage, variabilité des pratiques 81

6.1. Place accordée à la pratique de la lecture studieuse 81
6.1.1 Influence des filières 81
6.1.2 L'auteur est aussi son premier lecteur 83
6.1.3 Investissement stratégique des lectures 83

6.2 La maîtrise de l'écriture considérée à l'université comme un prérequis 85
6.2.1 La dimension heuristique de l'écriture 86
6.2.2 L'écriture une expérience qui transforme 87
6.2.3 Inégalité des niveaux d'étudiants à l'écrit 89

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 2 : 93

PARTIE 3. APPRENDRE LA RECHERCHE A L'UNIVERSITE 97

CHAPITRE 7. Évolution dans la logique du travail intellectuel 95

7.1. Contexte d'apprentissage de la recherche 95
7.1.1 Acculturation aux genres académiques 95
7.1.2 Parvenir au développement d'un esprit de recherche 98
7.2. L'écriture d'un travail de recherche 99
7.2.1 Diversité des formes d'écrits 101
7.2.2 Mener une recherche documentaire, l'étape incontournable 110
7.2.3 Pratique basée sur les preuves 111

CHAPITRE 8. enjeux d'une formation à la recherche par la recherche 115

8.1. Combinaison plurielle des objectifs attendus 115
8.1.1 Intentionnalités heuristiques 116
8.1.2 Visées et postures différenciatrices 118
8.1.3 Contigüité praticien-chercheur 120

8.2. Articulation entre recherche et professionnalisation 126
8.2.1 Développement des compétences professionnelles 127
8.2.2 Mise en mouvement d'une potentialité 128
8.2.3 Initiation à la démarche scientifique 130
8.2.4 De la réflexivité vers la professionnalité 132

8.3 La recherche, une mission d'intérêt général 133

CHAPITRE 9. Incitation des professionnels de santé à développer les travaux de recherche 136

9.1. Contexte de formation à la recherche en maïeutique 137
9.1.1 Une progression souhaitée 138
9.1.2. Mémoire professionnelle, mémoire de recherche 139
9.1.3. Mesures applicables par le nouveau programme 143

9.2. Contexte de formation à la recherche en médecine 147
9.2.1. Place de la lecture critique d'article 148
9.2.2. Diplôme d'études spécialisées (D.E.S) de gynécologie-obstétrique 151

9.3. Intérêts escomptés du travail de mémoire 153

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 3 : 156

PARTIE 4. CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.. 161

CHAPITRE 10. l'acte d'apprendre 158

10.1. Un processus évolutif durant la vie 158
10.1.1 Comment apprendre ? 159
10.1.2 Apprendre et comprendre 160

10.2. Nécessité d'une progression dans l'enseignement supérieur 161
10.2.1 Changement de posture 162
10.2.2 Pratiques influençables 164
10.2.3 L'apprenant est l'acteur principal 165

10.3. Diversité de conceptions et de formes d'apprentissage 167
10.3.1 Une transformation graduée 167
10.3.2. Engagement et implication de l'apprenant 172
10.3.3. Dynamique motivationnelle dans une approche psychologique 173

10.4. Rapport à l'apprendre du chercheur 174

CHAPITRE 11. Le rapport au savoir 178

11.1. La genèse du rapport au savoir 179

11.2. Entre savoir et connaissance 181

11.3. Le rapport au savoir, un concept pluridimensionnel 185
11.3.1 Relation de sens et de valeur 185
11.3.2 Dimension épistémique et identitaire du rapport au savoir 186
11.3.3 Singularité de l'individu dans son rapport au savoir 188

11.4. La relation à l'apprendre 189

11.5. Rapport à l'écriture en tant qu'activité fortement liée à la recherche 191

CHAPITRE 12. Problématique et méthodologie de la recherche 198

12.1. Contexte problématique 198
12.1.1 Développer une culture de recherche 198
12.1.2 Promouvoir les finalités de la recherche dans la formation 204
12.1.3 Lever les obstacles épistémologiques 208
12.1.4 Changer de conception 210
12.1.5 Objectifs de la recherche 216

12.2. Méthodologie de la recherche 217
12.2.1 Préambule à propos des approches méthodologiques 217
12.2.2 Stratégies d'approche méthodologique 219
12.2.3 Présentation du terrain d'enquête 220
12.2.4 Constitution de l'échantillon 223
12.2.4.1 Les étudiants sages-femmes 224
12.2.4.2 Les étudiants en médecine 225

12.3. Entrevue 226
12.3.1. Étapes ayant présidé à l'entretien 226
12.3.2. Construction de la grille d'entretien semi-directif 228
12.3.3. Conduite des entretiens semi-directifs 232
12.3.4. Traitement technique des données collectées 234

12.4. Exploitation du corpus 235
12.4.1. Analyse thématique 237
12.4.2. Grille thématique 237

12.5. Recours aux productions écrites 239
12.5.1. Étapes ayant présidé le recours aux productions écrites 241
12.5.2. La grille de lecture 242
12.5.3. Traitement technique des données collectées 244

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 4 : 246

PARTIE 5. ANALYSE ET DISCUSSION DES DONNEES 253

CHAPITRE 13. Caractéristiques générales de la population 249

13.1. Quelques particularités des groupes étudiés 249
13.1.1. Caractéristiques des futurs médecins 249
13.1.2. Caractéristiques des futurs maïeuticiens 249

13.2. Milieu social d'appartenance 250

CHAPITRE 14. Rapport à l'apprentissage 253

14.1 Sens général accordé à l'acte d'apprendre 254
14.1.1. Que signifie l'acte d'apprendre pour un futur praticien de santé ? 254

14.2. Évolution de l'apprentissage dans le temps 260

14.3. Pratique d'étude, activité d'apprentissage 266
14.3.1. Les conduites d'apprentissage 266
14.3.2. Place de la lecture et de l'écriture 274

14.4. L'approche de l'apprentissage 280
14.4.1 L'apprenant épistémique 280
14.4.2. L'apprenant stratégique 284
14.4.3. L'apprenant utilitariste 291
14.4.4. À la recherche d'une quatrième approche 294

CHAPITRE 15. Rapport à la recherche 305

15.1. Sens accordé à l'activité de recherche 305
15.1.1. Signification de la recherche 305
15.1.2. Acquisition d'une culture de recherche 308
15.1.3. Sens accordé à la recherche selon l'approche d'apprentissage 312

15.2. Conception de la recherche en lien avec la formation professionnalisante 316
15.2.1. Conception initiale des étudiants 316
15.2.2. Conception actuelle des étudiants 318
15.2.3. Conceptions des étudiants selon leur approche d'apprentissage 320

15.3. Rapport au savoir produit 323
15.3.1. L'expérience personnelle de recherche 323
15.3.2. Intention de communiquer ses travaux 329

CHAPITRE 16. L'impact de l'environnement 333

16.1. Accompagnement du travail de recherche 333
16.1.1. Un engagement bipartite 333
16.1.2. Conjoncture déterminante 335

16.2. L'image retenue de l'institution 339

16.2.1. Que pensent les étudiants maïeuticiens de leur institution ? ... 340
16.2.2. Que pensent les étudiants médecins de leur institution ? ... 343
16.2.3. L'impact de l'environnement selon l'approche d'apprentissage ... 346

CHAPITRE 17. Construction des savoirs : rapport à l'écrit de recherche ... 352

17.1. Acculturation à l'écriture de recherche ... 352

17.2. L'écriture de recherche en formations médicales ... 355
17.2.1. Les étudiants sages-femmes ... 356
17.2.2. Les étudiants en médecine ... 357
17.2.3 Analyse comparative des productions écrites ... 358

17.3. L'influence du contexte dans lequel sont produits les écrits ... 360
17.3.1. Le poids de la dimension professionnalisante ... 361
17.3.2. Quelles formes d'accompagnement ? ... 364

RÉSUMÉ DE LA PARTIE 5 : ... 367

Conclusion générale et perspective ... 369

Bibliographie ... 382

Table des matières ... 402