

1 **Pourquoi et comment favoriser le plaisir des étudiant(e)s en soins infirmiers**
2 **dans leurs différentes activités d'initiation à la recherche professionnelle :**
3 **une étude exploratoire.**

4 How and why to promote the pleasure of nursing students in their various
5 professional research activities: an exploratory study.

6

7 Mme Stéphanie ANDREY PROST

8 Infirmière, M.Sc, cadre de santé, Institut de formation des professions de santé, Besançon,
9 France

10 sandreyprost@free.fr

11

12 **Résumé**

13 **Contexte :** Les neurosciences affectives et cognitives démontrent l'importance du plaisir dans
14 l'engagement de l'apprenant et dans la reproduction des pratiques agréables. Prendre plaisir en
15 initiation à la recherche professionnelle et scientifique pourrait contribuer à la sécurité et à la
16 qualité des soins infirmiers. Pourtant, très peu d'études semblent s'intéresser au plaisir des
17 étudiant(e)s.

18 **Objectifs :** Comment créer un contexte d'apprentissage favorisant le plaisir des étudiant(e)s
19 infirmier(e)s durant leurs différentes activités d'initiation à la recherche.

20 **Méthode :** Une étude qualitative a été réalisée en Franche-Comté auprès d'infirmier(e)s
21 diplômé(e)s depuis moins de trois ans. Des entretiens semi-directifs, enregistrés, codés et
22 analysés ont permis d'explorer le vécu émotionnel des participant(e)s à l'égard des différentes
23 activités de recherche en formation infirmière, leurs propositions pour favoriser le plaisir
24 ressenti et leurs pratiques professionnelles actuelles à l'égard de la recherche.

25 **Résultats :** Des 12 entretiens réalisés entre le 26 février et le 17 mars 2022 il ressort que pour
26 prendre plaisir : 1- les étudiant(e)s ont besoin de comprendre le sens du travail demandé ; 2-
27 elles/ils doivent pouvoir choisir certains éléments de contexte ; 3- les relations interpersonnelles
28 sont essentielles ; 4- il semble nécessaire de prévoir des temps dédiés à la recherche en soins
29 infirmiers.

30 **Mots clés :** étudiants en soins infirmiers, formation à la recherche en soins infirmiers, plaisir,
31 neurosciences cognitives

32

33 **Abstract**

34 **Theoretical framework:** Affective and cognitive neurosciences demonstrate the importance of
35 pleasure in the educational process. Pleasure is at the origin of the learner's commitment to
36 action and the reproduction of pleasant practices. However, very few studies seem to deal with
37 the pleasure of students at university.

38 **Aims:** How to create a learning environment which promotes the pleasure of nursing students in
39 their various research activities.

40 **Methods:** An exploratory study was carried out in Franche-Comté, among nurses who
41 graduated less than 3 years ago. Data was collected through partly-structured interviews. Each
42 transcript was submitted to the participant for approval, before being coded and analysed.

43 **Results:** Twelve interviews were conducted between 26 February and 17 March 2022. The
44 sample was mostly made up of women under twenty-six years old who graduated from
45 Besançon's Nursing Institute in 2020. The results show that 1- To enjoy a task, students need
46 to understand the meaning of the work required; 2- To take pleasure at university students need
47 to have choices; 3- Interpersonal relationships are essential to the pleasure of work ; 4- In
48 training, at the institute, during internships, but also in nursing services, it seems necessary to
49 set aside time dedicated to nursing research.

50 **Key-words:** nursing students, nursing research training, pleasure, cognitive neurosciences

51 **Introduction**

52 **Contexte.** Aujourd'hui, rechercher, lire et analyser des articles professionnels et scientifiques
53 semble devenu incontournable pour les infirmières¹. Pour actualiser ses connaissances, pour
54 améliorer ses pratiques soignantes, pour garantir la sécurité et la qualité des soins dispensés, les
55 infirmières se doivent d'être en veille professionnelle et de recourir aux publications de
56 recherche concernant leur activité. En effet, le code de déontologie infirmière de 2016 indique
57 dans son article R. 4312-10 que les soins doivent être « *fondés sur les données acquises de la*
58 *science* » et que l'infirmière diplômée d'Etat (IDE) doit s'aider « *dans toute la mesure du*
59 *possible, des méthodes scientifiques et professionnelles les mieux adaptées.* » (2).

60 En France, l'initiation à la recherche en soins infirmiers occupe de longue date une place
61 prépondérante dans les référentiels successifs de formation infirmière. Depuis l'arrêté du 31
62 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier (3), l'un des neuf domaines d'activités
63 infirmières et l'une des dix compétences des référentiels sont consacrés à la recherche. Le
64 domaine d'activités n°9 « Veille professionnelle et recherche » et la compétence n°8
65 « Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques » évoquent la notion de
66 recherche de façon plurielle. Les différentes activités de veille et de recherche vont de la simple
67 « *lecture de revues professionnelles* » à la « *réalisation de publication à usage de ses pairs*
68 *et/ou d'autres professionnels de santé* », en passant par la « *recherche, sur les bases de données*
69 *existantes, des recommandations de bonnes pratiques* » ou les « *échanges de pratiques*
70 *professionnelles avec ses pairs ou avec d'autres professionnels de la santé* » (3)(p.265).

71 L'apprentissage des activités et l'acquisition de la compétence de recherche infirmière débutent
72 dès le premier semestre de formation en IFSI (Institut de formation en soins infirmiers).

73 En formation clinique, dès le premier stage et au cours de tous les suivants, l'étudiante²
74 infirmière est amenée à mobiliser et à être évaluée sur les différents éléments de compétences
75 et d'activités des référentiels. De plus, à chaque stage, il est demandé à l'étudiante infirmière
76 de réaliser individuellement l'analyse réflexive d'au moins une situation vécue. Ce travail écrit,
77 attendu dans son portfolio, demande à l'étudiante de décrire un vécu de stage l'ayant interpellé,
78 de se questionner et d'effectuer des recherches pour y répondre (3)(p.283).

79 En formation théorique, les unités d'enseignements (UE) en relation avec la compétence de
80 recherche professionnelle sont réparties sur les trois années de formation (3)(p.279). Les
81 enseignements commencent dès la rentrée de première année avec l'unité transversale
82 « Méthodes de travail et TIC » (Traitement de l'information et de la communication) et trouvent
83 leur point d'orgue avec l'unité intégrative (UI) des savoirs du semestre six -« Analyse de la
84 qualité des soins et traitement des données scientifiques et professionnelles » - évaluée via le
85 « *travail écrit de fin d'étude, mémoire et argumentation orale sur un sujet d'intérêt*

¹ Lire partout infirmière(s) ou infirmier(s). L'OMS indique en 2020 que « *La profession infirmière reste très genrée, [...] Environ 90 % du personnel infirmier est de sexe féminin* » (1).

² Lire partout étudiante(s) ou étudiant(s). La DREES recensant en 2020 plus de 82% de femmes dans les promotions étudiantes en formation infirmière en France (4).

86 *professionnel* » (3)(p.340). Le référentiel de formation laisse toute liberté quant aux modalités
87 de la réalisation de ce travail de fin d'études. De plus, le résumé de ce travail, traduit en anglais
88 par l'étudiante ou le groupe d'étudiantes, évalue l'UE transversale d'anglais du semestre six.
89 Ainsi, les apprentissages des étudiantes infirmières, relatifs à la formation à la recherche
90 professionnelle ou scientifique, ouvrent, jalonnent et clôturent la formation en IFSI.

91 Les enjeux liés à ces apprentissages sont majeurs, tant pour l'étudiante que pour la société. En
92 effet, pour l'étudiante infirmière, le développement de ses compétences et activités est évalué
93 à chaque stage et conditionne la validation de chacun de ses temps de formation clinique. De
94 plus, les évaluations des cinq UE/UI relatives à la compétence n°8 comptent au total pour 15
95 ECTS (European credits transfer system) sur les 180 nécessaires à l'obtention du Diplôme
96 d'Etat d'infirmière. Si les enjeux évaluatifs sont si importants en regard des apprentissages à la
97 recherche professionnelle, c'est que ceux-ci sont fondamentaux pour la société. Des capacités
98 de l'étudiante à se questionner, à interroger et remettre en question ses pratiques soignantes, à
99 rechercher, lire, comprendre et comparer des informations scientifiques et professionnelles
100 dépendent la sécurité et la qualité des soins dispensés aux patients. Mais quelle est la perception
101 des étudiantes infirmières à l'égard de la recherche professionnelle ? Perçoivent-elles l'intérêt
102 d'être initiées à la démarche de recherche scientifique ?

103 La pratique infirmière fondée sur les données probantes issues de la recherche scientifique, ou
104 Evidence-based nursing (EBN) - a démontré ses nombreux atouts, tant pour le patient que pour
105 les infirmières et les institutions de soins (5). C'est pourquoi l'Organisation mondiale de la
106 santé (OMS) œuvre à l'appropriation de l'EBN par les professionnels de santé et définit la
107 formation à la recherche professionnelle et scientifique des étudiantes en soins infirmiers
108 comme une opportunité majeure pour améliorer le développement et l'implantation de l'EBN
109 en Europe (6). Pourtant l'EBN peine à se développer en France. Plusieurs facteurs sont connus
110 ou supposés pour expliquer cette faible implantation : facteurs historiques (transmission orale
111 des savoirs paramédicaux et soumission à l'autorité médicale) (7), facteurs linguistiques (la
112 majorité des « publications, [d]es conférences, [d]es sites scientifiques » (8), médicaux et
113 paramédicaux sont publiés en anglais or il est de notoriété publique que le niveau des élèves
114 français en langues étrangères est jugé peu satisfaisant), facteurs structurels (récence de la
115 création des programmes hospitaliers de recherche infirmière (PHRI) (9), inclusion depuis
116 seulement novembre 2019 de la formation en soins infirmiers à l'Université avec la création
117 d'une section sciences infirmières au Conseil national des universités (10)) ou facteurs
118 éducationnels (la qualité de la formation des étudiantes en soins infirmiers à la lecture critique
119 d'articles variant sur le territoire français selon les enseignements possibles dans chaque IFSI
120 d'une part, et selon les différents niveaux d'expertise en recherche des cadres de santé
121 formateurs d'autre part (11)). En France, la discipline infirmière peine à se développer de façon
122 autonome, ce qui impacte les recherches menées et les publications faites en sciences
123 infirmières, et aboutit donc inévitablement à limiter les documents disponibles, offrant peu de
124 ressources aisément accessibles et utilisables aux étudiantes ou aux infirmières françaises.

125 Dans ce contexte singulier et contraint, comment, en tant que cadre de santé formateur, donner
126 envie à ces étudiantes de rechercher et de lire des publications scientifiques et professionnelles
127 sur lesquelles appuyer leur réflexion et leurs pratiques soignantes ? Comment favoriser la
128 pérennisation de la posture de chercheur développée en formation, afin qu'elle perdure dans le
129 temps et ne se limite pas à satisfaire aux attendus de validation académiques en IFSI ? Comment
130 contribuer à ce que l'ancienne étudiante, devenue professionnelle ait le désir « réflexe » d'aller
131 chercher dans les publications, des réponses à ses questions ou des pistes de réflexion éclairant
132 les situations de soins qui l'interpelleront inévitablement au cours de sa vie professionnelle ?

133 **Envie, désir de savoir, plaisir d'apprendre.** D'un point de vue sémantique, les dictionnaires
134 courants définissent souvent les termes envie et désir comme des synonymes (12,13). A
135 l'inverse, philosophes ou psychanalystes divergent sur le sens profond de chacun de ces mots.
136 L'envie comporte une double connotation. L'une, positive, qui renvoie au désir ou à un besoin
137 physiologique à satisfaire (désirer quelque chose ou quelqu'un). L'autre, négative, serait
138 synonyme de jalousie et de convoitise des biens, des avantages ou du bonheur de l'Autre (12–
139 14). L'envie serait moins intense que le désir et pourrait être satisfaite, la faisant désignée
140 comme un « *désir soudain et passager* » (15). Enfin, les notions d'envie, d'appétence,
141 d'aspiration profonde d'obtenir un objet déterminé (quelque chose ou quelqu'un) afin de
142 satisfaire une attente (bonne ou mauvaise) ou combler un manque, une incomplétude, une
143 frustration, semblent faire consensus pour définir le désir (16–18). Il ne semble donc pas
144 pertinent, en tant que cadre de santé formateur, de chercher à donner envie aux étudiantes
145 infirmières de s'engager dans leurs activités de formation, mais peut-être plutôt de susciter le
146 désir de les investir.

147 Cependant, Meirieu met en garde contre la confusion fréquente entre désir de savoir et désir
148 d'apprendre (19). Nous retiendrons également que le désir serait indéfectible de la notion
149 d'effort d'une part, et du plaisir d'autre part. Ces deux notions distingueraient le désir de l'envie.
150 En effet, « *on ne désire pas ce qu'on a déjà ou qu'on obtient facilement. On peut en avoir envie,*
151 *mais on ne ressent pas de désir. [...] Un plaisir que l'on peut reproduire grâce à une carte*
152 *bancaire n'en est pas vraiment un. On n'achète pas un plaisir, on se paye la fausse réalisation*
153 *d'une envie.* » (14). Meirieu affirme que le désir pousse à l'action le « *sujet désirant qui, seul,*
154 *peut s'engager dans un apprentissage, métaboliser des savoirs pour en faire des occasions de*
155 *développement. Et c'est ce que ne cessera de répéter le mouvement de l'Éducation nouvelle qui*
156 *tient son premier congrès à Calais en 1921 : l'enfant est un sujet et nul ne peut apprendre à sa*
157 *place... [...]* » (19).

158 Plus récemment, le développement des neurosciences cognitives et « *les avancées de la*
159 *psychologie cognitive soulignent le rôle du plaisir et de la curiosité pour stimuler le désir*
160 *d'apprendre* » (20,21). Inversant ce lien de cause à effet, Bourassa et al. expliquent que « *quand*
161 *il y a désir, il y a plaisir anticipé* » (22)(p.209). Selon Bossuat et Lefebvre, « *les neurosciences*
162 *démontrent même que l'addiction au plaisir fait oublier la notion d'effort.* » (23). Le plaisir de
163 l'apprenant semble donc un élément essentiel à prendre en considération par les professionnels
164 de l'enseignement ou de la formation. Dehaene affirmait lui-même récemment « *Il y a urgence*
165 *à développer le plaisir à l'école* » (21). En effet, le plaisir en apprentissage serait paré de toutes
166 les vertus, non seulement en termes de réussite scolaire, mais également d'estime de soi de
167 l'apprenant.

168 **Cadre théorique : neurosciences affectives et cognitives. De l'importance du plaisir des**
169 **étudiantes.** Centrer cette étude sur le plaisir des étudiantes en soins infirmiers nous a paru
170 essentiel pour quatre raisons au moins.

171 La première est que le plaisir est un besoin fondamental de l'animal et de l'homme, qui joue un
172 rôle déterminant dans l'adaptation des espèces, dans les comportements d'attention, ainsi que
173 dans leur reproduction (22,24). Les neurosciences ont en effet identifié les structures cérébrales
174 et les neuromédiateurs biologiques contribuant au circuit de la récompense et aux centres du
175 plaisir. Elles ont également identifié les sources de stimulation pour le cerveau humain du
176 plaisir et du déplaisir sur un même continuum plaisir-douleur (22,24). Bourassa et al. associent
177 les termes neuroscientifiques d'inconfort et de confort avec respectivement les termes
178 psychologiques désagréable/déplaisant et agréable/plaisant (22). Ils démontrent comment, de
179 façon permanente, involontaire et inconsciente, « *l'amygdale [cérébrale] informe notre*

180 *cerveau sur la manière dont notre corps ressent la situation [...] [car] c'est une question de*
181 *survie* » (22)(p.203-204).

182 Les situations déplaisantes provoquent une fuite immédiate puis, ultérieurement, un évitement
183 de tout contexte identique ou proche. A l'inverse, les vécus plaisants génèrent attention,
184 curiosité et engagement dans l'action, et ce de façon instantanée, durable et répétée dans le
185 temps. Ainsi, les ressentis émotionnels primitifs des individus sont en lien étroit avec leurs
186 comportements immédiats et futurs face à une situation donnée, selon que celle-ci soit
187 génératrice de plaisir (sécrétion de dopamine notamment) ou de déplaisir (sécrétion de
188 noradrénaline essentiellement). La dopamine, produite par l'aire tegmentale ventrale lors de
189 situations de plaisir, active le circuit de la récompense, génère des sensations corporelles
190 agréables de détente, oriente et maintient l'attention de l'individu sur les stimuli au « *caractère*
191 *nouveau et plaisant* » et lui donne « *l'impression de faire corps avec la situation* » (22)(p.207).
192 L'hormone du plaisir « *installe en nous une ouverture, voire une curiosité pour ce qui se trouve*
193 *là [...] [qui] constitue la condition essentielle pour s'engager dans quelque chose, et ce même*
194 *quand ce quelque chose pose défi.* » (22)(p.208). Il est également essentiel de retenir que « *cette*
195 *réponse réflexe se renforce à chaque résurgence grâce à un puissant mécanisme de*
196 *conditionnement opérant.* »(22)(p.206). Le plaisir appartenant aux mécanismes cérébraux de la
197 récompense et de l'addiction, quand l'individu prend plaisir, il sécrète différents
198 neurorégulateurs qui vont ancrer durablement en mémoire le souvenir du comportement positif
199 d'une part et qui d'autre part vont amener le sujet à reproduire le comportement favorable ou
200 revivre la situation confortable, afin de retrouver les sensations agréables ressenties
201 précédemment.

202 Dès lors, le défi du formateur consisterait à mettre en œuvre les conditions d'un apprentissage
203 dans lequel l'étudiante trouve puis prenne plaisir. En effet, plaisir et désirabilité de la situation
204 étant intimement liés, il est permis d'imaginer que l'étudiante infirmière qui prendrait plaisir
205 aux activités de recherche en formation, aurait probablement le désir de reproduire ce
206 comportement ultérieurement. La posture de chercheuse développée en formation infirmière
207 pourrait même être pérennisée une fois l'étudiante devenue infirmière diplômée. Mais quels
208 sont les éléments du contexte d'apprentissage qui seraient sources de satisfaction, de confort,
209 de plaisir pour l'étudiante infirmière des années 2020 ?

210 La seconde motivation à s'intéresser au plaisir des étudiantes en soins infirmiers réside dans le
211 fait que les neurosciences affectives (émotions, sentiments, capacités relationnelles, auxquelles
212 le plaisir est rattaché) et les neurosciences cognitives (mémoire, apprentissage, pensée) sont en
213 étroites interrelations et conditionnent les apprentissages. Comme l'indique Michel Lobrot, « *le*
214 *plaisir [est la] condition de l'apprentissage* » (25). « *Le plaisir est non seulement un ingrédient*
215 *de l'apprentissage mais son moteur, l'élément sans lequel il est impossible d'apprendre* » (cité
216 par François Lavie (26)). Les neurosciences cognitives apportent ainsi un éclairage
217 neurobiologique aux théories de l'autodétermination de Deci et Ryan qui proposent que
218 l'activité autotélique – celle où le plaisir est procuré par l'apprentissage lui-même - en étant
219 source de plaisir, s'inscrive dans le plus haut degré de motivation intrinsèque de l'apprenant
220 (27)(p.403). Bourassa et al. expliquent les théories motivationnelles par les neurosciences et
221 démontrent pourquoi et comment seules les perceptions génératrices d'émotions positives
222 « *l'impression de confort, de plaisir, est la clé pour s'engager dans tout apprentissage* »
223 (22)(p.197 et 199).

224 Or, et c'est la troisième raison nous poussant à nous intéresser au plaisir des étudiantes, très peu
225 de recherches françaises semblent s'intéresser au plaisir d'apprendre d'une population
226 universitaire. En effet, si depuis quelques années en France les publications se multiplient pour
227 promouvoir la prise en compte des travaux des neurosciences cognitives et affectives par les

228 professionnels de l'Education Nationale, les études françaises sont menées essentiellement –
229 pour ne pas dire uniquement – auprès d'enfants de maternelle et de primaire (âgés de 2 à 10
230 ans). Dehaene (21), Houdé (28), Meirieu (29,30) mais aussi Gueguen (31), Cyrulnik (32) ou
231 Taddei (33) plaident tous en faveur d'une réforme de l'école (maternelle et primaire) qui
232 intégrerait les « découvertes » neuroscientifiques, tant cognitives qu'affectives. Ils confirment
233 tous les impacts majeurs des émotions dans les apprentissages des tout-petits, l'importance
234 capitale d'une relation éducative et pédagogique bienveillante et le rôle fondamental du plaisir
235 d'apprendre dans le développement de l'enfant.

236 Objectivement, les neurosciences cognitives n'ont pas apporté de découverte révolutionnaire
237 aux sciences de l'éducation mais sont venues confirmer, objectiver, argumenter les théories
238 avancées par les éducations alternatives et notamment le courant de l'Education nouvelle.
239 Lobrot (25), Houdé (34) ou Fournier (20) l'affirment : Freinet, Dewey, Montessori, Decroly,
240 Ferrière et avant eux Rousseau ou Pestalozzi avaient établi de longue date qu'« *un sujet*
241 *apprenant ne peut faire des acquisitions, développer des capacités et des savoirs que dans le*
242 *plaisir, c'est-à-dire dans un contexte de libre choix et d'autonomie* » (25). Les expériences,
243 examens, analyses biologiques, imageries et autres enregistrements électro-encéphalo-
244 graphiques utilisés par les neurosciences cognitives et affectives sont venus apporter des
245 explications biologiques et physiologiques observables, objectives aux savoirs expérimentiels de
246 ces pédagogues d'avant-garde.

247 Ceci étant, étonnamment, très peu d'études se sont intéressées à la population universitaire au
248 regard des affects ou du plaisir d'apprendre des étudiant(e)s. Les recherches menées à
249 l'Université semblent concerner essentiellement la motivation des étudiant(e)s et notamment
250 dans ses liens avec la réussite académique. Les domaines du sport et de l'éducation physique
251 se sont effectivement intéressés au plaisir des élèves plus âgés qu'au primaire, mais leurs
252 populations d'études concernent le plus souvent des élèves entre 10 et 15 ans, et l'objectif de
253 recherche est souvent en lien, là aussi, avec la performance des adolescents. Cependant,
254 Gagnaire et Lavie ont beaucoup étudié et communiqué sur le plaisir dans le processus éducatif
255 en éducation physique et sportive (35). Ils donnent d'ailleurs une définition très étayée du plaisir
256 que nous retiendrons pour la présente recherche.

257 « *Le plaisir [...] est un ressenti positif qui résulte d'une combinaison*
258 *complexe d'affects mise en relation avec l'expérience antérieure et*
259 *l'histoire du sujet ce qui lui confère une dimension sociale et culturelle.*
260 *Intime et personnel, il est conservé dans la mémoire autobiographique ce*
261 *qui permettra des évaluations futures sur l'axe hédonique plaisir-déplaisir.*
262 *Le plaisir a une réalité biologique, il se traduit dans l'organisme par la*
263 *libération de substances comme la dopamine. » (35)*

264 Georges Snyders a bien écrit « *Heureux à l'Université* ». Mais l'ouvrage porte sur la joie et non
265 le plaisir. Il date de 1993 et s'est appuyé sur des biographies écrites et non sur une enquête de
266 terrain (36). Il est donc permis de s'interroger : le sujet du plaisir des étudiant(e)s dans leurs
267 apprentissages serait-il tabou ? Le plaisir d'étudier n'existerait-il pas ? Ou bien serait-il
268 considéré comme allant de soi, les étudiantes ayant choisi leur filière de formation ? Ou bien
269 encore le plaisir serait-il considéré comme relevant de la seule responsabilité de l'étudiante,
270 celle-ci étant majeure, autonome et libre de ses choix ? Snyders propose des pistes de réponses
271 mais rien n'est dit de ce qu'il advient du comportement d'apprentissage, de la curiosité, de la
272 posture de chercheur (s'interroger et rechercher des informations fiables sur lesquelles baser
273 ses pratiques), une fois l'individu sorti du système scolaire et investi dans la vie professionnelle.

274 Ce qui amène à la quatrième raison de s'intéresser au plaisir des étudiantes infirmières :
275 connaître les spécificités, les particularismes, les attentes, les curiosités, les envies, les désirs,

276 les sources de plaisir académiques de ces apprenantes singulières. Le plaisir découlant en partie
277 de la satisfaction des besoins de l'individu et les études (tant neuroscientifiques que
278 psychologiques) s'étant essentiellement intéressées aux populations en âge scolaire, il convient
279 également de s'interroger sur les similitudes et/ou les différences de caractéristiques pouvant
280 exister entre apprenant enfant et apprenant adulte. Il conviendrait également d'apprécier si les
281 éventuelles divergences ont un impact ou non sur le désir et/ou le plaisir ressenti par les
282 étudiantes durant leurs études. Est-ce que, comme les enfants évoqués par Meirieu, les
283 étudiantes « *veulent, bien souvent, savoir, mais [...] préfèrent – et de loin – savoir sans*
284 *apprendre, à l'économie, en allant au plus vite et au plus efficace, sans passer par de longs*
285 *tâtonnements et de difficiles recherches.* » (19) ? Andragogie et pédagogie sont-ils des concepts
286 superposables quand il s'agit du désir de savoir ou du plaisir de l'apprenant ? Etudiantes et
287 élèves ont-ils les mêmes besoins en termes de contexte d'apprentissage pour trouver le plaisir
288 d'apprendre ? Boutinet explique et argumente pourquoi cela reste « *une question très délicate,*
289 *objet de débats au sein même du modèle constructiviste : celle de l'adulte semblable ou différent*
290 *de l'enfant. [...] le paradigme de l'adulte apprenant est un lieu polémique [...], selon que l'on*
291 *reconnaisse une spécificité (Danis & Tremblay, 1985) ou non (Gagnon, 1988) aux*
292 *apprentissages adultes, l'âge adulte ne constituant pas lui-même un bloc monolithique.* » (37).
293 Knowles, à l'origine du concept d'andragogie a défini des besoins spécifiques de l'adulte en
294 formation (38,39). Mais ses principes nous semblent de prime abord s'adresser davantage aux
295 adultes en formation professionnelle continue, en regard de brèves actions de formation
296 ponctuelles, animées pour des groupes très restreints de quelques professionnels. Ce qui n'est
297 pas la situation des étudiantes infirmières, qui suivent une formation certes professionnalisante,
298 mais initiale, d'une durée de trois ans, dont le programme est nationalement et législativement
299 défini, et dont les tailles de promotions sont fréquemment d'une centaine d'individus, laissant
300 peu de latitude à l'individualisation des contextes d'apprentissages.

301 Il a également paru pertinent de s'intéresser aux caractéristiques des adultes autodidactes. En
302 effet, qui de plus autodéterminé et prenant plus de plaisir à apprendre, qu'un individu apprenant
303 de sa propre initiative, par et pour son propre plaisir ? Les écrits de Danis et Tremblay sur
304 l'autodidaxie (40) ont apporté certains éléments. Mais la différence de taille entre adulte
305 autodidacte et étudiante en soins infirmiers (ESI) nous semble résider dans le fait que
306 l'autodidacte apprend ce qu'il souhaite, quand il le veut et à son rythme. La transférabilité aux
307 ESI n'est donc pas spontanément aisée et nécessiterait pour le moins des modifications
308 organisationnelles profondes et institutionnelles de la formation infirmière.

309 Enfin, en lien avec les concepts d'andragogie et d'autodidaxie, il paraît essentiel de prendre en
310 compte la spécificité des promotions d'étudiantes infirmières : ce sont des promotions très
311 hétérogènes. En effet, les études statistiques réalisées sur les étudiantes infirmières en France,
312 démontrent l'hétérogénéité des âges, des profils et des parcours des étudiantes accueillies en
313 IFSI (41). Ainsi, en 2017, 41.1% des étudiant(e)s de 1^{ère} année d'IFSI avaient moins de 20 ans
314 et 26.9% des 27 866 étudiant(e)s de 1^{ère} année d'IFSI (42) étaient des étudiant(e)s en promotion
315 professionnelle ou en reconversion, donc ayant déjà travaillé avant leur entrée en formation.
316 Nous comprenons donc que les besoins, les attentes et le niveau d'autonomie de ces étudiant(e)s
317 ne sont pas les mêmes. Les sources de satisfaction et de plaisir probablement pas non plus. Mais
318 rien à l'heure actuelle ne permet de l'affirmer.

319 Ainsi, les arguments pour s'intéresser au plaisir des étudiantes et aux contextes d'apprentissage
320 agissant positivement sur ce plaisir apparaissent essentiels et déterminants. La présente
321 recherche s'inscrit dans une perspective humaniste, visant à identifier les conditions propices à
322 mettre en œuvre par le cadre de santé formateur et qui amèneraient l'étudiante à passer de
323 l'envie de savoir au plaisir de chercher, de découvrir et de comprendre. Convaincus, dans une
324 démarche socioconstructiviste, que chaque apprenant est influencé dans ses comportements non

325 seulement par ses propres facteurs intrinsèques, mais aussi par le formateur, l'institution, ses
326 pairs et sa famille ou la société, il nous semble essentiel de rechercher comment le formateur
327 peut agir positivement sur le plaisir des ESI à s'investir dans leurs travaux de recherche. Le
328 manque de littérature portant sur ce sujet, l'évolution générationnelle des étudiantes depuis les
329 publications sur les théories de l'Education nouvelle ou de l'andragogie concernant les
330 modalités pédagogiques les plus propices au plaisir d'apprendre de l'étudiante, obligent à
331 consulter les intéressées elles-mêmes.

332 L'objectif, exploratoire, de cette étude serait dès lors de comprendre **comment construire un**
333 **contexte d'apprentissage favorable au développement du plaisir des étudiantes en soins**
334 **infirmiers lors de leurs différents travaux d'initiation à la recherche ?**

335 L'hypothèse sous-tendue étant que si l'ESI trouve plaisir à aller lire et rechercher des
336 informations professionnelles et scientifiques sur lesquelles appuyer ses pratiques soignantes,
337 alors elle pérennisera – au-delà de la formation en IFSI et des exigences institutionnelles – ce
338 comportement d'EBN, favorable à la sécurité et à la qualité des soins.

339

340 **Matériel et méthode**

341 Pour répondre à cette question de recherche, une étude qualitative exploratoire, par entretiens
342 individuels semi-dirigés a été menée auprès de néo-professionnel(le)s français, diplômé(e)s
343 depuis moins de 3 ans et exerçant en tant qu'infirmier(e). Cette recherche avait pour finalités
344 de recueillir et d'analyser le discours des sujets d'intérêt, afin de : 1-apprécier le vécu
345 émotionnel des néo-professionnels(le)s concernant leurs expériences d'initiation à la recherche
346 professionnelle ou scientifique en IFSI ; 2-identifier les modalités pratiques et/ou contextuelles
347 qui sont sources de plaisir lors d'activités de recherches professionnelles ou scientifiques,
348 menées en tant qu'étudiant(e) ou en tant qu'infirmier(e) ; 3-mettre en évidence l'existence de
349 liens entre plaisir pris en formation durant une activité d'initiation à la recherche et
350 pérennisation de cette pratique en tant que professionnel(le) diplômé(e).

351 Pour asseoir la valeur méthodologique de la recherche menée, l'auteure-chercheuse s'est
352 appuyée sur les conseils méthodologiques décrits par Pelaccia (43) pour l'ensemble de la
353 démarche de recherche, par Paillé & Mucchielli (44) pour l'analyse qualitative des données
354 recueillies, par *l'International committee of medical journal editors (ICMJE)* (45) et par les
355 « *lignes directrices COREQ* » (46) pour la rédaction de ce travail de recherche.

356 Celui-ci s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation, mention
357 Pédagogie des sciences de la santé (M2PSS), réalisé par l'auteure-chercheuse au Centre de
358 formation et de recherche en pédagogie des sciences de la santé (Cfrps) de l'Université de
359 Strasbourg. L'ensemble de la démarche a été supervisé par Madame Nicole Poteaux,
360 Professeure émérite de la faculté des Sciences de l'éducation, rattachée à l'Université de
361 Strasbourg. L'auteure-chercheuse est formatrice en formation infirmière depuis 2008, cadre de
362 santé depuis 2010, en co-responsabilité des enseignements relatifs à l'initiation à la démarche
363 de recherche des étudiant(e)s en soins infirmiers depuis janvier 2021. Elle pouvait donc
364 connaître certains des sujets d'intérêt, volontaires pour participer à la présente recherche.

365 Il a semblé pertinent de s'intéresser aux néo-professionnel(le)s diplômé(e)s depuis moins de
366 trois ans, pour au moins quatre raisons. D'une part, n'étant plus étudiant(e)s soumis(es) à
367 évaluation, les participant(e)s pourraient avoir un discours plus libre, sans crainte de
368 quelconques conséquences sur leur formation ou leurs évaluations. D'autre part, leurs souvenirs
369 quant à leur vécu de formation seraient encore prégnants, limitant ainsi les biais cognitifs. De
370 plus, les interviewés devant être en exercice professionnel infirmier, il serait possible
371 d'apprécier la pratique actuelle et le vécu émotionnel à l'égard d'éventuelles activités de

372 recherches professionnelles ou scientifiques. Enfin, compte-tenu d'une période de détachement
373 professionnel dans la fonction publique territoriale de l'auteure-chercheuse de mars 2019 à
374 janvier 2021, les volontaires pour participer à la présente recherche seraient peu nombreux à
375 présenter des critères de non-inclusion.

376 Les critères d'inclusion des participants étaient les suivants : être diplômé(e) en soins infirmiers
377 par l'Etat français depuis moins de trois ans (depuis 2019), exercer en tant qu'infirmier(e) (sans
378 restriction de lieu géographique, de typologie de service ni de durée d'exercice), être volontaire
379 et disponible pour participer à un entretien d'environ une heure en visu (soit en présentiel soit
380 en visioconférence) et accepter de souscrire au formulaire de consentement soumis.

381 N'étaient pas inclus : les volontaires ayant été en suivi pédagogique avec la chercheuse depuis
382 sa réintégration à l'IFPS en 2021 et/ou ayant été supervisé(e) par elle pour la guidance de
383 mémoire de fin d'études. Ceci visait à favoriser la liberté de discours de chaque participant et à
384 limiter les biais, notamment affectifs, induits par une relation pédagogique rapprochée.
385 Finalement il a été ajouté un dernier critère de non-inclusion : les trois volontaires qui se sont
386 fait connaître après que le nombre de participants ciblé fut atteint, ont été remercié(e)s et leur
387 participation a été déclinée.

388 Initialement, il a été fixé une taille d'échantillon comprise entre huit et dix participants. En effet,
389 l'étude menée se voulant exploratoire et ne visant aucunement la généralisation des résultats
390 obtenus, il ne semblait pas nécessaire de solliciter un nombre supérieur de participants. De plus,
391 le temps disponible pour conduire la recherche était contraint par les échéances du calendrier
392 académique du Master 2 PSS. Il fallait donc que les entretiens aient été conduits avant le 31
393 mars 2022. Cependant, les lectures de méthodologie de recherche qualitative, réalisées en
394 parallèle, ont indiqué que la saturation des données recueillies par entretien individuel intervient
395 classiquement à compter de la 12^{ème} interview. La taille de l'échantillon a donc été réhaussée
396 et arrêtée à 12 entretiens.

397 Une trame d'entretien souple, d'une dizaine de questions très ouvertes, a été rédigée. Ce guide
398 support aux échanges visait à inviter chaque participant(e) à l'évocation de ses expériences et
399 de ses affects en regard des différentes activités de recherche réalisées en tant qu'étudiant(e)
400 et/ou en tant que professionnel(le) infirmier(e). Le guide d'entretien n'a pas été testé au
401 préalable. En revanche, il a été décidé que cette trame pourrait être légèrement modifiée entre
402 deux entretiens, afin de s'ajuster au mieux à la réalité décrite par les interviewé(e)s.

403 Les deux Comités d'éthique de la recherche (CER) des Universités de Strasbourg et de
404 Besançon ont été sollicités. Cette recherche n'étant pas concernée par les dispositions de la loi
405 Jardé, les deux CER ont apporté par courriel un accord de principe.

406 Le recrutement des participants s'est fait par échantillonnage de convenance à compter du 21
407 février 2022. Après les approbations respectives du Directeur des soins du CHU de Besançon
408 et de la Directrice des soins responsable de la formation infirmière à l'IFPS de Besançon, un
409 appel à participation a été diffusé par voie d'affichage dans tous les services de soins du CHU
410 de Besançon et par courriel individuel à tou(te)s les ancien(ne)s étudiant(e)s en soins infirmiers
411 (ESI) diplômés de 2019, 2020 et 2021 de l'IFPS de Besançon. De plus, un courriel présentant
412 la démarche de recherche menée et l'affiche d'appel à participants ont été adressés aux cinq
413 autres Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) de la région Franche-Comté. Seul l'IFSI
414 de Pontarlier a indiqué, par retour de courriel, avoir transmis l'appel à participation à ses
415 ancien(ne)s étudiant(e)s concerné(e)s. Enfin, chaque participant(e) était invité(e) à solliciter
416 d'autres sujets d'intérêt, selon la technique dite « de la boule de neige ».

417 Un formulaire de consentement a été soumis à chaque volontaire. Ce document présentait le
418 contexte de la recherche menée, les modalités de participation et précisait l'usage et le devenir

419 des informations recueillies par la chercheuse. Chaque volontaire devait prendre connaissance
420 de ces informations, imprimer et remettre le formulaire de consentement signé avant l'entretien.

421 Les entretiens, prévus d'une durée maximale d'une heure, devaient avoir lieu en face à face. Ils
422 pouvaient se dérouler en présentiel ou par visioconférence, via le logiciel Teams®, si le
423 participant résidait loin de Besançon ou préférait cette modalité pour des convenances
424 personnelles.

425 Tous les entretiens ont été audio-enregistrés sur deux supports différents (téléphone portable et
426 ordinateur portable). Pour garantir la confidentialité des données recueillies, chaque support
427 informatique était protégé par un code d'accès et les documents papiers rangés sous clé. Les
428 supports ont été conservés jusqu'à l'obtention du diplôme de l'étudiante-chercheuse, après quoi
429 ils ont été détruits. Il n'a pas été demandé ni mentionné les noms de famille ni les dates de
430 naissance des participants. Le prénom de chacun a été remplacé par un pseudonyme choisi par
431 l'interviewé lui-même en fin d'entretien. Les noms, prénoms, institutions ou services de soins
432 mentionnés par les répondant(e)s ont également été anonymisés dès la transcription.

433 Les entretiens ont tous été transcrits dans les 24 heures suivant leur réalisation. Chaque *verbatim*
434 a été soumis au participant pour relecture, commentaire, correction, complément éventuel et
435 approbation. Les contraintes temporelles n'ont pas permis d'alterner conduite d'entretien et
436 analyse des discours recueillis. La partie « Résultats » rédigée a également été soumise à
437 l'approbation de chacun des 12 participant(e)s.

438 L'analyse des discours s'est déroulée en trois temps. Les thèmes n'étaient pas définis à l'avance
439 mais ils ont logiquement découlé des questions ouvertes pré-établies par la trame d'entretien.
440 La phase d'analyse thématique, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (44), a débuté par un
441 co-codage de trois entretiens du corpus, réalisé manuellement sur support papier par trois
442 professionnelles de santé : l'auteure-chercheuse, une de ses collègues cadre de santé formatrice
443 dans le même IFSI et co-responsable des unités d'enseignements d'initiation à la démarche de
444 recherche, et une kinésithérapeute brésilienne, Docteure en Activité physique adaptée (APA) et
445 enseignante-chercheuse à l'Université de Besançon. Ce co-codage a permis la conception d'une
446 première liste de codes, guidant la lecture et l'analyse des autres entretiens du corpus. Puis
447 l'auteure-chercheuse a réalisé individuellement et manuellement sur support papier le codage
448 de chaque transcription *verbatim*, selon une « *démarche de thématization continue* »
449 (44)(p.275), enrichissant ainsi progressivement et continuellement la liste de codes initiaux.
450 Enfin, ce codage a été reporté sur un support informatique afin de faciliter l'analyse croisée des
451 12 discours en regard de chaque code identifié. Le recours au logiciel QDA-Miner-Lite®, que
452 l'auteure-chercheuse utilisait pour la première fois, a permis d'identifier aisément les
453 convergences et les divergences de discours au prisme d'un même code. Ainsi, finalement,
454 chaque transcription *verbatim* a fait l'objet de nombreuses relectures, pour un codage et une
455 analyse thématique plus fine et représentative du contenu analysé.

456 La richesse des discours recueillis ne saurait être exploitée avec exhaustivité dans un nombre
457 de pages contraint au format d'une revue. Le choix des thématiques mises en exergue ici s'est
458 opéré via les cribles suivants : 1- les résultats répondant à la question de recherche et
459 correspondant au cadre théorique et 2- les résultats originaux, appelés également « imprévus de
460 la recherche ».

461 Pour faciliter la lecture et la compréhension de ces résultats, il est proposé la présentation
462 suivante. Les données factuelles, objectives, chiffrées, issues de la conduite méthodologique
463 des entretiens et des caractéristiques socio-personnelles des participants sont synthétisées ci-
464 après (tableau 1). Les résultats subjectifs, qualitatifs, issus des analyses des discours des
465 participants et satisfaisants aux cribles ci-dessus seront présentés par thématique. Pour chaque
466 thématique, des extraits de *verbatim* illustreront la notion avancée. Une courte discussion,

467 enrichie chaque fois que possible par des références théoriques sur les thématiques abordées en
468 résultats, viendra proposer des perspectives et clore ce travail.

469 **Résultats**

470 Ainsi 12 entretiens semi-directifs ont été menés entre le 26 février et le 17 mars 2022, trois
471 candidatures à participer ayant dû être refusées car intervenant après la réalisation du 12^{ème}
472 entretien.

473 Les entretiens se sont tous déroulés en visu, huit en présentiel dans le bureau de l'auteure-
474 chercheuse à l'IFPS de Besançon et quatre en distanciel via le logiciel de visioconférence
475 Teams®. Les entretiens ont duré entre 25 minutes et une heure dix, avec une durée moyenne de
476 42 minutes.

477 L'échantillonnage de convenance comptait au final huit femmes et quatre hommes.

478 Les participants ont tous approuvé par écrit la transcription *verbatim* qui leur a été adressée par
479 courriel. Aucun complément, aucune modification ni réserve n'ont été apportés par les
480 interviewé(e)s. La synthèse de l'analyse croisée des *verbatim*, adressée pour avis et aval aux 12
481 participants, n'a généré qu'une seule réponse, sans modification.

482 Cette recherche qualitative exploratoire visait à identifier les éléments d'un contexte
483 d'apprentissage qui favorisent le plaisir des étudiantes en soins infirmiers dans leurs diverses
484 activités de recherches en IFSI. Les résultats seront présentés ici en réponses à chacune des trois
485 finalités décrites en partie matériel et méthode.

486 **Finalité 1- Vécu émotionnel des néo-professionnels(le)s concernant leurs expériences** 487 **d'initiation à la recherche professionnelle ou scientifique en IFSI.**

488 **Importance du contexte d'apprentissage sur le vécu émotionnel des étudiant(e)s.** Les
489 résultats obtenus attestent de liens directs et étroits entre éléments du contexte de formation et
490 ressenti des apprenants. En effet, les vécus négatifs des participant(e)s diplômé(e)s de 2020 sont
491 tous rattachés au Covid et à ses conséquences. L'arrêt des temps de formation en présentiel à
492 l'IFSI a généré un sentiment d'isolement, de solitude, et d'incertitude vécu douloureusement
493 par les interviewé(e)s. Certaines mesures exceptionnelles prises pour faire face à la pandémie
494 ont été perçues comme source d'iniquité entre les étudiant(e)s d'un même groupe TIRSI (travail
495 d'initiation à la recherche en soins infirmières), certain(e)s étant réquisitionné(e)s en service de
496 soins et d'autres « *en vacances* » (Fiona) sur une même période de formation. La distanciation
497 physique interdisant les rencontres a provoqué de fait l'interruption des travaux en groupe
498 TIRSI en présentiel, l'impossibilité de supervision directe et collective du groupe d'étudiant(e)s
499 TIRSI par le cadre de santé formateur guidant de mémoire, la suspension des entretiens auprès
500 de personnes concernées par le sujet de recherche et l'annulation de la soutenance avec ou sans
501 co-jury professionnel. La distanciation physique et ses conséquences sur les relations
502 interpersonnelles semblent être ce qui a été vécu le plus douloureusement par tous les
503 participants concernés.

504 *« Et nous, dans l'contexte sanitaire, on était plutôt éloignés les uns des*
505 *autres aussi bien les élèves chacun chez soi que les profs euh, à distance, et*
506 *c'est cette distance, qui était - en tous les cas pour moi - un peu compliquée*
507 *à vivre... » (Stéphane)*

508 *« Ben j'en ai une qui me vient directement ! parce que c'est encore marqué :*
509 *c'était euh - du coup je suis de la promo d'la première année du COVID -*

Tableau 1 : Tableau de synthèse des données objectives des entretiens et des caractéristiques socio-personnelles des participants.

Pseudonyme choisi par chaque participant	Modalités Lieu Durée de l'entretien	Sexe	Age (ans)	Année d'obtention du baccalauréat	Activité entre bac et entrée IFSI	Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI)	Mois/Année entrée IFSI - Diplôme d'Etat d'Infirmier(e)	Notes obtenues aux UE de la C8	Lieu/type d'exercice professionnel IDE	Souvenir remémoré en lien avec la recherche en formation
Stéphane	Visio Teams 32 min	H	39	? Question non posée (2001 ?)	Faculté + Activité professionnelle	Besançon	septembre 2018 juillet 2021	6.1 S1 : 17,75 3.4 S4 : 13 3.4 S6 : 16,5 5.6 S6 : 16,5 6.2 S6 : 18	USLD périphérie de Besançon	mémoire de fin d'études (GROUPE de 4 ESI)
Clémence	Visio Teams 50 min	F	26	2014	PACES + prépa. CE	Besançon	septembre 2017 juillet 2020	6.1 S1 : 15,25 3.4 S4 : 16 3.4 S6 : 15 5.6 S6 : 14 6.2 S6 : 18	Intérim Lyon et France entière	mémoire de fin d'études (GROUPE de 4 ESI) + DU éthique
Jade	Présence bureau IFPS 40 min	F	24	2016	<i>sans objet</i>	Besançon	septembre 2016 juillet 2019	6.1 S1 : 15 3.4 S4 : 8,5 --> 11,5 3.4 S6 : 14 5.6 S6 : 12 6.2 S6 : 12,5	Santé mentale Grand-Besançon	mémoire de fin d'études (GROUPE de 4 ESI)
Gwaewar	Présence bureau IFPS 25 min	H	25	2015	PACES	Besançon	septembre 2017 octobre 2020	6.1 S1 : 10 3.4 S4 : 13 3.4 S6 : 16 5.6 S6 : 13,5 6.2 S6 : 18	Intérim France entière	mémoire de fin d'études (GROUPE de 4 ESI)
Noémie	Présence bureau IFPS 36 min	F	23	2017	<i>sans objet</i>	Besançon	septembre 2017 juillet 2020	6.1 S1 : 15,25 3.4 S4 : 17 3.4 S6 : 18 5.6 S6 : 10 6.2 S6 : 14,5	Courte durée Médecine Besançon	mémoire de fin d'études (GROUPE de 4 ESI)
Eléonore	Présence bureau IFPS 45 min	F	25	2016	prépa. CE	Besançon	septembre 2017 décembre 2020	6.1 S1 : 13,5 3.4 S4 : 13 3.4 S6 : 15 5.6 S6 : 14,5 6.2 S6 : 12,5	Laboratoire d'analyses médicales Grand-Besançon	Analyse de situation portfolio (INDIVIDUEL)
Roger	Visio Teams 38 min	H	23	2017	<i>sans objet</i>	Besançon	septembre 2017 juillet 2020	6.1 S1 : 12,25 3.4 S4 : 10,5 3.4 S6 : 16,5 5.6 S6 : 17,5 6.2 S6 : 20	Réanimation Lyon	mémoire de fin d'études (GROUPE de 3 ESI)
Myrtille	Présence bureau IFPS 45 min	F	52	2017	ASH Aide-Soignante (promotion professionnelle)	Besançon	septembre 2017 juillet 2020	6.1 S1 : 13 3.4 S4 : 13 3.4 S6 : 15 5.6 S6 : 12,5 6.2 S6 : 20	Santé mentale Grand-Besançon	mémoire de fin d'études (GROUPE de 4 ESI)
Malika	Présence bureau IFPS 70 min	F	25	2014	PACES + Service civique	Besançon	septembre 2017 juillet 2020	6.1 S1 : 10,5 3.4 S4 : 12 3.4 S6 : 16 5.6 S6 : 13,5 6.2 S6 : 20	Réanimation Besançon	Situation en stage - # entre protocoles IFSI et pratiques IDE INDIVIDUEL
Aurèle	Présence bureau IFPS 45 min	F	38	2003	ASH Aide-Soignante (promotion professionnelle)	Besançon	septembre 2018 juillet 2021	6.1 S1 : 13,75 3.4 S4 : 18 3.4 S6 : 18,5 5.6 S6 : 19 6.2 S6 : 17,5	Soins continus Doubs	Rendu écrit de GROUPE sur la gestion des risques + DU éthique
Gustave	Visio Teams 49 min	H	23	2017	<i>sans objet</i>	Pontarlier	septembre 2017 juillet 2020	6.1 S1 : 16,5 3.4 S4 : 18 3.4 S6 : 16,66 5.6 S6 : 10 6.2 S6 : 14	EFS Bretagne	Analyse de situation portfolio => mémoire de fin d'étude INDIVIDUEL
Fiona	Présence bureau IFPS 31 min	F	24	2016	intérim et CDD vente	Besançon	septembre 2017 juillet 2020	6.1 S1 : 8,5 - NR - 16,25 3.4 S4 : 17,5 3.4 S6 : 17 5.6 S6 : 12,5 6.2 S6 : 20	Réanimation Besançon	mémoire de fin d'études (GROUPE de 4 ESI)

C8 : compétence n°8 du référentiel de formation infirmière, intitulée « Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques » et acquise et évaluée via les cinq unités d'enseignements ci-dessous.

6.1 S1 : Méthodes de travail et TIC (Technique d'information et de communication) ; semestre 1

3.4 S4 : Initiation à la démarche de recherche ; semestre 4

3.4 S6 : Initiation à la démarche de recherche ; semestre 6

5.6 S6 : Analyse de la qualité et traitement des données scientifiques et professionnelles ; semestre 6

6.2 S6 : Anglais

511 *Du coup nous notre mémoire c'était en plein pendant la première vague, le*
512 *réquisitionnement et cetera ! ... Et euh, du coup c'était en groupe notre*
513 *mémoire [...] Ce fut assez, euh, laborieux... compliqué et c'est un grand*
514 *souvenir, j pense presque traumatisant d'ces 3 années de formation, parce*
515 *que du coup bah ! on se sent très seul : on est censé l'faire en groupe [...]*
516 *elles avaient détruit mon travail [...] j'm'en souviens bien !! » (Fiona)*

517 **Un plaisir lié à la découverte et aux relations.** Les vécus positifs décrivent « *une partie très*
518 *intéressante [...] fascinante* » (Clémence), « *vraiment agréable* » (Jade), « *un espèce*
519 *d'émerveillement* » (Gustave). Ces émotions agréables sont associées à la découverte
520 d'informations sur un sujet d'intérêt professionnel, « *c'est vraiment la partie découverte* »
521 (Clémence), à leur utilité pour la pratique professionnelle future, « *y'a un espèce de déclic en*
522 *s'disant « Oui ! là j'ai compris c'que j'fais », en faisant la recherche.* » (Gustave), aux relations
523 avec les autres ESI du groupe TIRSI (Roger, Jade) et aux entretiens réalisés auprès d'experts
524 du sujet de recherche (Jade, Myrtille). Ainsi, Jade déclare :

525 *« dans un sujet qui m'intéressait particulièrement [...] c'était vraiment*
526 *intéressant de pouvoir aller au contact des soignants qu'étaient sur le*
527 *terrain [...] avec les autres personnes, échanger et apprendre [...]. C'était*
528 *vraiment agréable, oui vraiment d'avoir ce contact-là. Parce que, euh...*
529 *après on fait un mémoire on n'a que d'la théorie [...] sauf qu'on [...] sait*
530 *pertinemment surtout dans notre milieu, que la théorie n'est absolument pas*
531 *la pratique. » (Jade)*

532 **Un plaisir entravé par le stress lié à l'évaluation.** Les vécus mitigés évoquent l'ambivalence
533 entre plaisir de la découverte et stress lié à l'enjeu évaluatif du mémoire de fin d'étude (Noémie,
534 Myrtille, Malika) ou au jugement qui serait fait de l'ESI en stage (Jade), ou encore au manque
535 de temps alloué pour réaliser les travaux demandés (Gwaewar, Eléonore).

536 *« [...] pour nous c'était hyper important, ça allait valider [...] j'étais*
537 *tellement focalisée là-dessus, pour valider mes années, valider mon diplôme*
538 *et pouvoir avancer, que j'ai pas eu l'ouverture ou le recul de me dire « Ah*
539 *ça va être des données ou des choses qui vont me servir pour l'analyse de la*
540 *recherche » (Malika)*

541 *« Alors ! j'dirais qu'sur le moment, ça pouvait être on va dire... entre*
542 *guillemets « pénible », parce qu'on était en stage et ça prenait déjà*
543 *beaucoup de temps et d'énergie d'être en stage et le soir ou à la fin du stage*
544 *fallait qu'on fasse, euh, ce travail-là... Donc c'était un peu pénible »*
545 *(Eléonore)*

546 Myrtille confirme « *c'est difficile pendant les études je pense que - bien sûr on a du plaisir à*
547 *apprendre - mais on a tellement de pression qu'on le voit pas tout de suite, le plaisir... ».*

548 **Plaisir de mener des entretiens et de soutenir son travail en public.** La frustration ou la
549 déception ressenties sont rattachées par les interviewé(e)s au « *sentiment d'inachevé* » (Roger,
550 Myrtille), à « *l'impression de pas avoir fait un travail abouti* » (Noémie), de ne « *pas [être] allé*
551 *au bout [du] mémoire* » (Gustave, Myrtille), et ce du fait « *de pas avoir eu les entretiens [...]*
552 *de ne pas pouvoir confronter aux témoignages des professionnels qui vivent ça au quotidien* »
553 (Noémie, Roger, Myrtille, Malika) ou induit par l'absence de soutenance orale du mémoire face
554 à un jury professionnel (Gwaewar, Noémie, Roger, Myrtille, Malika), que Myrtille compare à
555 un « *bouquet final* ».

556 *« Alors euh... bon ! du fait euh euh de du contexte sanitaire, moi avec mon*
557 *groupe on n'avait pas pu faire les entretiens. On n'avait fait que la phase*

558 *théorique avec les recherches [...] Le gros côté négatif c'est la frustration*
559 *de pas pouvoir aboutir [...] on n'a pas fait de soutenance ! donc au final en*
560 *fait on a présenté un document papier : je trouve ça dommage ! parce que*
561 *c'est pas [...] révélateur du travail qu'on a fourni » (Noémie).*

562 Myrtille explique sa profonde déception de ne pas avoir pu soutenir son mémoire, par le regret
563 de ne pas avoir eu le *feedback* personnalisé du jury et du public :

564 *« Même s'ils allaient rien nous dire, de voir la réaction des gens c'est super*
565 *intéressant en plus ! [...] on voit dans le regard des autres si on est*
566 *intéressant ou pas ! Là on sait juste qu'il a été lu et puis noté quoi !... parmi*
567 *tant d'autres [...] ouais ! c'est vrai qu'on n'a pas eu de retour hormis la*
568 *note ! » (Myrtille).*

569 Celles et ceux des interviewé(e)s qui ont fait appel à une personne ressource, conduit un
570 entretien et/ou réalisé leur soutenance orale évoquent ces temps en termes positifs. Comme
571 Aurèle qui explique à propos des entretiens *« On avait fait appel à une hypnothérapeute du*
572 *CHU qu'était venue nous rendre visite ici, qui nous avait donné de la documentation, on a*
573 *beaucoup parlé avec elle, fin ! vraiment ça nous a beaucoup, beaucoup apporté ! ».*
574 Concernant la soutenance, elle explique qu'elle *« trouve [que] c'est important [...] C'est*
575 *stressant mais [...] c'est plus un échange, la soutenance. C'est l'aboutissement qui va avec*
576 *aussi. [...] le fait aussi que ça a été lu par quelqu'un d'autre [...] C'est bien aussi d'avoir un*
577 *retour » (Aurèle).*

578 La frustration a également été attribuée à une absence de liberté méthodologique par tous ceux
579 qui déplorent n'avoir pu mener d'entretien, dans le cadre d'une revue de la littérature. Myrtille
580 en tête, mais aussi Aurèle argumentent :

581 *« On avait de la liberté, mais pas tant que ça, parce qu'il y avait vraiment*
582 *une trame quand même rigide donc on peut pas se permettre euh... Rien*
583 *qu'le fait de- nous on a été frustré de pas [...] mettre nos [...] points de vue*
584 *[...] c'est un peu une frustration. » (Aurèle)*

585 **Finalité 2- Modalités pratiques et/ou contextuelles sources de plaisir lors d'activités de**
586 **recherches professionnelles ou scientifiques, menées en tant qu'étudiant(e) ou en tant**
587 **qu'infirmier(e).** En réponse à la question *« Que faudrait-il selon vous pour que les étudiant(e)s*
588 *prennent plaisir aux travaux d'initiation à la recherche en formation infirmière ? »* ou à
589 l'évocation de situations d'apprentissage ou de recherches, vécues comme plaisantes par le/la
590 participant(e), les discours des interviewé(e)s ont mis en évidence de nombreuses sources de
591 plaisir et plusieurs facteurs de déplaisir, qui sont apparus communs aux contextes de formation
592 en IFSI et d'exercice professionnel IDE. En regard de critères de prévalence dans les discours
593 recueillis, il a été fait le choix, arbitraire et discutable, de retenir les catégories suivantes comme
594 éléments d'un contexte d'apprentissage, favorables au plaisir des apprenants : Sens et utilité,
595 Choix du qui, du quoi et du comment, Relations interpersonnelles et autonomie et enfin Espace
596 et temporalité.

597 **Sens et utilité pragmatique et immédiate des recherches entreprises.** Les notions de sens et
598 d'utilité ont été retrouvées dans les discours des participant(e)s, aussi bien en réponses aux
599 sources idéales de plaisir des ESI qu'en tant que facteurs étiologiques réels du plaisir des IDE
600 à apprendre et/ou à rechercher. L'utilité immédiate de l'information recherchée est évoquée
601 comme la première source de motivation à initier une recherche documentaire en tant qu'IDE
602 en exercice et comme étant à l'origine du plaisir ressenti. L'objectif invoqué est de *« savoir »*,
603 *« comprendre »* et/ou *« connaître »*, afin de limiter le stress lié à l'incertitude ou au manque de
604 connaissances mais aussi pour préserver l'estime de soi et le sentiment de compétence du néo-

605 professionnel : « éviter de passer pour un con auprès des étudiants » (Stéphane) ou « se
606 retrouve[r] vite bête » (Fiona), « pouvoir apprendre derrière [aux autres] » (Gwaewar),
607 « savoir un peu, euh c'qui se passe [...] pis qu'on puisse expliquer aussi au pa-tient » (Aurèle).

608 En regard du mémoire de fin d'études en IFSI, Stéphane explique :

609 « Au départ clairement, moi ça m'enchantait pas du tout, en fait, ce travail
610 de recherche. Je savais pas où on allait [...] C'qui a été euh, plutôt, euh,
611 positif, c'est que en cheminant en fait, pendant tout le travail de recherche,
612 on a pu comprendre un petit peu ce qu'était la méthodologie. Ça nous a
613 aidé un petit peu à comprendre comment ça fonctionnait et au fur et à
614 mesure de la recherche on s'est un peu plus investi dans le travail. Et on a
615 compris que notre investissement allait être récompensé parce que derrière,
616 on s'rait un peu plus à même de connaître le sujet qu'on avait choisi. »
617 (Stéphane)

618 Ainsi, pour que les étudiant(e)s prennent plaisir aux différents TIRSI, Stéphane propose
619 d'« essayer de leur faire prendre conscience que c'travail de recherche en fait va leur donner
620 des munitions pour leur future vie professionnelle », Malika de « déjà peut-être leur amener la
621 raison de la recherche en fait ! Pourquoi on fait de la recherche ? », Aurèle « qu'ils voient
622 l'impact déjà que ça peut apporter ! [...] Voir qu'au bout du compte, en fait c'est pour le patient
623 [...] la recherche c'est pour améliorer notre pratique ! ». Clémence propose de « rendre la
624 chose plus concrète ! ». Elle explique :

625 « Si on arrivait à se rendre compte que, euh, ce qu'on recherche là ça va
626 nous servir euh, directement dans notre pratique, peut-être que les étudiants
627 prendraient plus de plaisir. Mais malheureusement, quand on est étudiant,
628 la pratique professionnelle elle est [...] ultra lointaine ! [...] les
629 publications de recherche semblent parfois hyper abstraites ! [...] ça ne
630 nous touche pas forcément. C'est une personne qui a mené sa recherche et
631 qui dit c'qu'elle en a tiré [...] on s'sent pas toujours forcément très touché
632 [...] c'est un peu compliqué d'en retirer [...] quelque chose de personnel
633 dedans, et de s'dire « ah ben tiens, oui d'accord ! j'vais m'en servir
634 demain ! » » (Clémence)

635 Myrtille confirme l'importance de se sentir concerné directement par la recherche faite « la
636 base de partir sur une analyse de la pratique j'ai trouvé ça génial ! Parce que c'est quand même
637 un vécu, notre propre vécu et ça peut partir d'un dysfonctionnement qu'on a vécu NOUS et qui
638 nous a interpellé NOUS et qui nous pose question pour la suite de notre avenir professionnel ». Ce qui renforce les résultats suivants : la nécessité de choisir son sujet de recherche.

640 **Choix du quoi, du qui et du comment.** Les néo-professionnel(le)s interrogé(e)s ont évoqué
641 l'impact sur leur vécu émotionnel de pouvoir ou non choisir des éléments de méthodologie :
642 mener ou non des entretiens, sélectionner des articles ou des livres (Aurèle), donner ou pas leur
643 opinion, réaliser une soutenance ou communiquer sur leurs résultats de recherche, etc. Fiona
644 formule parmi ses propositions pour favoriser le plaisir des ESI aux activités de recherche « il
645 faudrait laisser le choix aussi [...] dans la démarche à faire ».

646 En activités d'initiation à la recherche en IFSI, le choix du sujet à investiguer est cité par huit
647 participant(e)s (Stéphane, Gwaewar, Jade, Noémie, Eléonore, Roger, Myrtille, Aurèle) comme
648 condition *sine qua none* du plaisir de chercher et de travailler. Le choix du thème est associé
649 aux termes « intéressant » par cinq participant(e)s, « envie » (Aurèle), « voulais » (Noémie,
650 Aurèle), « adoré » (Noémie), « motivation à rechercher » (Roger), « apprécié » (Jade, Roger).

651 *« Le premier point je dirais que c'est le choix du thème... Je pense que ça*
652 *fait beaucoup le choix du thème... Parce que je pense qu'un thème imposé,*
653 *ça peut être intéressant dans un travail de recherche autre, mais pour un*
654 *mémoire je pense que choisir son thème, j'y pense que c'est intéressant [...]*
655 *moi [...] j'ai toujours eu du plaisir à lire [...] pendant les 3 années d'école*
656 *c'était surtout ... voilà ! pour les partiels ou euh... voilà ! Mais maintenant*
657 *que j'ai plus le choix, j'y prends encore plus de plus de plaisir... » (Myrtille)*

658 **Gwaewar complète** *« si le thème c'est pas un thème imposé mais un thème qui nous importe un*
659 *minimum, c'est déjà plus intéressant à faire [...] un minimum d'implication de base parce que*
660 *ça nous importe un peu, c'est plus simple ».* Eléonore le rejoint sur l'idée de simplicité, de
661 **facilité de travailler sur un sujet choisi** *« moi je choisissais des situations qui m'avaient marquée*
662 *et interrogée, on va dire, parce que c'était plus facile... bah d'en parler et d'en souvenir du*
663 *coup ».*

664 Il ressort également des discours la notion d'engagement, d'implication personnelle induite par
665 le choix du sujet à investiguer. *« On avait une envie de le faire quoi ! [...] c'était du travail*
666 *qu'on voulait faire nous... » (Aurèle).*

667 Mais le choix qui est évoqué par les interviewé(e)s comme le plus essentiel au plaisir ou au
668 déplaisir ressenti durant le travail de recherche, c'est le choix relatif au groupe de pairs avec
669 lequel(le)s travailler. Pour Clémence, Jade, Noémie, Roger ou Aurèle, le groupe est évoqué
670 comme un souvenir positif, une ressource face à la complexité du travail de recherche demandé.

671 *« Évidemment ce genre de travail fait PEUR mais euh... finalement ça*
672 *allait ! [...] j'avais pas peur parce que j'étais pas toute seule déjà à vivre ça*
673 *[...] y'a d'autres moments où on va avoir un peu plus de mal ! Mais au*
674 *moins on se retrouve pas tout seul face à ce gros travail à faire et je pense*
675 *que c'est ça qui a aidé à garder ça agréable c'est qu'on avait toujours une*
676 *personne dans le groupe à qui se référer. » (Jade)*

677 Pour Myrtille ou Fiona, à l'inverse, le travail en groupe imposé a été vécu douloureusement et
678 associé encore à ce jour à un vécu émotionnel déplaisant voir traumatique. Myrtille affirme que
679 pour elle, *« la plus grande difficulté ça a été le travail en groupe ... Honnêtement j'aurais préféré*
680 *le faire individuellement voir à 2 ».* Fiona évoque

681 *« [...] un grand souvenir, j'y pense presque traumatisant d'ces 3 années de*
682 *formation, parce que [...] en fait elles ont détruit tout le travail que j'avais*
683 *fait [...] C'est à partir de ce moment-là que j'ai dit : « Si un jour je r'prends*
684 *des études ça sera des mémoires seule ! je serai avec mon bordel ! ça sera*
685 *le mien ! Y'aura personne d'autre dedans ! ».* (Fiona)

686 Il est donc logique qu'interrogées sur « ce qu'il faudrait pour que les ESI prennent plaisir aux
687 différents travaux de recherche », Myrtille répond *« pas imposer les personnes avec qui on*
688 *travaille »* et Fiona *« déjà faudrait laisser le choix du groupe ou pas du groupe... ».* Il est plus
689 surprenant d'entendre Noémie évoquer le fait que *« à partir du moment où on travaille, euh en*
690 *groupe [...] y aura toujours un petit peu ce côté euh... compliqué »* ou Roger expliquer *« si*
691 *ça n'tenait qu'à moi [...] j'aurais préféré - même si ça a été quelque chose de très bénéfique -*
692 *j'aurais préféré faire ce travail tout seul [...] pour se mettre soi-même à l'épreuve ! [...] et voir*
693 *de quoi on est capable ».*

694 **Relations interpersonnelles et autonomie.** L'importance des relations entre pairs du groupe
695 TIRSI ainsi qu'entre l'ESI ou l'IDE et les autres professionnel(le)s de santé a été évoquée par
696 chacun des 12 participant(e)s à un moment de l'entretien, en regard du plaisir ou du déplaisir
697 éprouvé en formation ou en service de soins.

698 Pour obtenir les informations recherchées en tant qu'IDE, la majorité des interviewé(e)s disent
699 se tourner en premier vers « *les internes* », « *les médecins* », « *un/les collègue(s)* », « *les*
700 *professionnels qui ont ces connaissances-là* » (Noémie), « *des personnes qui ont de*
701 *l'expérience, vraiment, et qui vont pouvoir me répondre* » (Malika) ou les « *protocoles* »
702 (Noémie, Malika, Gustave) s'ils sont accessibles facilement. Eléonore retourne consulter ses
703 cours d'IFSI et Malika « *le cours [...] d'infirmières [du service] [...] beaucoup de cours de*
704 *médecins [de réanimation] qui sont adaptés aux soignants* ». A défaut, les IDE disent se
705 renseigner sur internet. Les formations professionnelles continues sont également évoquées par
706 Clémence, Gwaewar, Jade, Aurèle et Roger qui les associent à des recherches, sources de plaisir
707 d'apprendre et de comprendre, notamment grâce aux partages avec les autres.

708 « *Et puis quand c'est en groupe, le fait de rencontrer d'autres*
709 *professionnels, aussi, [...] c'est des petits moments conviviaux... C'est vrai*
710 *que c'est plus marrant que d'être toute seule, face à son ordi ou face à sa*
711 *feuille* » (Clémence).

712 Le plaisir des recherches professionnelles menées en tant qu'IDE, est associé par plusieurs
713 participants au fait que des professionnels de santé – médecins (Clémence, Fiona),
714 orthophoniste ou kinésithérapeute (Malika), l'équipe (Gustave) – qui « *ont un savoir que*
715 *[l'IDE] n'[a] pas [...] prennent le temps vraiment de [lui] répondre et d'expliquer* »
716 (Clémence, Malika, Noémie, Fiona). Et quand « *des collègues qui sont contents de nous*
717 *apprendre, de nous montrer des choses et qui sont pas dans le jugement [...] ça nous met dans*
718 *de bonnes conditions et pis ça met une bonne ambiance euh, au travail... on est en confiance* »
719 (Eléonore).

720 Dans le cadre de cette recherche il a également été réalisé un focus sur le vécu émotionnel du
721 participant à l'égard des relations entretenues avec les cadres de santé formateurs (CDSF),
722 responsables du travail de mémoire de fin d'études. C'est-à-dire d'une part le(s) CDSF
723 référent(s) des unités d'enseignements (UE), des contenus méthodologiques, de l'organisation
724 des apprentissages du TIRSI à l'intention de tous les étudiant(e)s d'une promotion. Et d'autre
725 part du CDSF particulier « *guidant de mémoire* » qui supervise spécifiquement quelques
726 étudiant(e)s ou groupes dans leurs travaux de mémoire de fin d'études.

727 Les interviewé(e)s ont des vécus différents et des émotions partagées quant à la qualité des
728 relations établies avec les CDSF référents d'UE. Certain(e)s comme Jade, Gwaewar, Noémie,
729 Eléonore, Myrtille et Fiona n'ont « *pas souvenir du tout* » des formateurs d'UE. Le manque de
730 souvenirs de ces CDSF ou les souvenirs plaisants ont été systématiquement associés à la notion
731 de peu de « *relations* », « *d'échanges* » et d'absence de « *besoin* » de recourir à eux. Pour
732 d'autres comme Stéphane, Clémence, Roger, Malika et Gustave, les CDSF d'UE ont bien été
733 identifiés comme les « *référents [...] [qui] étaient plus là pour euh, nous donner les trames à*
734 *suivre [...] la base en fait ! la base de travail* » (Clémence), qui « *au début [...] apportaient*
735 *toutes les informations [...] des consignes précises, des attendus de rendu* » (Roger), « *c'était*
736 *vraiment ça ! c'était voilà ! de la méthodo...* » (Malika). Malika précise :

737 « *C'qu'était agréable c'est qu'on voyait qu'ils avaient l'habitude de s'en*
738 *occuper, donc ils anticipaient nos questions, ils anticipaient nos problèmes,*
739 *ils anticipaient les soucis qu'on allait rencontrer donc ils avaient*
740 *rapidement la question [lapsus pour « réponse »] ça c'était vraiment ...*
741 *c'était très agréable voilà ! ça c'était c'était top !* » (Malika)

742 En regard de la méthodologie du TIRSI, Stéphane et Malika soulignent l'importance de l'aspect
743 ludique pour stimuler la curiosité, l'envie de savoir et le plaisir de rechercher :

744 « *Et pis même ! la manière dont c'est amené en fait : c'est très scolaire !*
745 *Alors qu'en réalité, même si en soi on est dans une formation avec des*
746 *adultes, la recherche doit amener ces petites curiosités, ces petits trucs*
747 *enfantins de s'dire euh... « Mais ça en fait c'est génial ! pourquoi en fait ?*
748 *comment ? » et cetera. [...] Faut un peu leur amener mais sans trop leur*
749 *euh... Faut leur amener caché ! pour qu'ils aient cette curiosité d'y aller*
750 *quoi ! » (Malika)*

751 « *On peut faire des choses sérieuses sans se prendre au sérieux, quoi ! »*
752 *(Stéphane)*

753 Pour la relation avec le CDSF de guidance, plusieurs caractéristiques sont évoquées par les
754 participant(e)s pour décrire une relation d'accompagnement de qualité, source de satisfaction
755 voir de plaisir : un CDSF « *disponible* » (Stéphane, Jade, Roger, Myrtille), « *accessible* »
756 (Clémence), qui « *apaisait* » ou « *calmait* » (Jade), « *réactive* » (Gwaewar), « *maternant* »
757 (Jade, Noémie), « *bienveillante* » (Roger), « *aidante* » (Stéphane, Noémie, Roger) ou
758 « *soutenante* » (Myrtille, Fiona), dans laquelle il y a des « *échanges libres [...] fluides [...] réguliers* »
759 ou fréquents (Roger, Aurèle, Gustave, Fiona).

760 La métaphore du chemin, piétonnier ou ferré, se retrouve dans les champs lexicaux de tous les
761 interviewé(e)s sans exception. La notion d'être « *orienté dans la bonne direction* » est évoquée
762 par Stéphane, Clémence, Gwaewar, Noémie, Eléonore, Roger, Myrtille et Fiona.

763 « *C'était assez différent ! On n'avait pas la même relation parce que les,*
764 *nos référents [...] ils voulaient nous apporter de la connaissance [...] Qui*
765 *n'est pas du coup le même accompagnement qu'avec la formatrice de*
766 *guidance. [...] j'l'ai vraiment ressentie comme accompagnant dans notre*
767 *mémoire [...] elle voulait pas nous transmettre ou nous fausser nos pistes.*
768 *C'était vraiment, dès qu'on, dès qu'elle sentait qu'on s'éloignait un peu du*
769 *sujet, ou qu'on n'était pas vraiment dans la bonne voie, elle essayait de*
770 *nous guider un peu, pour [...] nous r'mettre dans un chemin qui serait*
771 *meilleur [...]. On était moins dans la transmission de savoirs mais plus*
772 *vraiment dans l'accompagnement parce que du coup c'était à nous de*
773 *forger notre propre savoir sur le sujet. » (Clémence)*

774 La notion de rétroaction, de retours, de restitution ou de *feedback* est également associée à une
775 relation plaisante avec le CDSF, qu'il soit référent d'UE ou guidant de mémoire. Ainsi,
776 « *répondre présente [...] dès qu'on avait besoin* » (Jade), être « *très réactive quand on avait*
777 *des questions* » (Gwaewar), donner des « *encouragements* » (Myrtille) ou « *beaucoup de*
778 *soutien à l'écrit* » (Malika), faire « *toujours [...] tout de suite des retours [...] immédiatement* »
779 (Clémence, Myrtille) ont été très appréciés des interviewé(e)s. Clémence précise : « *dans la*
780 *mesure où on n'a jamais fait ça, c'est un exercice totalement nouveau, on a aucun recul, aucune*
781 *approche, enfin aucune expérience, donc euh forcément il nous faut un retour d'une personne*
782 *qui l'a cette expérience parce que sinon, on n'sait pas où on va... ».* Stéphane la rejoint « *un*
783 *travail de recherche, quand on sait pas tellement à quoi s'attendre, ça mérite d'être guidé, au*
784 *moins d'être orienté et encadré* ».

785 Le CDSF guidant de mémoire est décrit comme « *le point de repère* » (Jade), « *la personne*
786 *ressource* » (Noémie, Roger) et « *un guide* » (Noémie). La posture attendue semble être un
787 habile équilibre entre guidance et autonomie laissée à l'étudiant. En effet, Gwaewar décrit,
788 comme Clémence, Roger, Aurèle ou Fiona :

789 « *Ça s'est très bien passé. C'est-à-dire, la référente a été très réactive,*
790 *quand on avait des questions tout ça et c'était sans trop nous guider [...]*

791 *elle nous laissait travailler, elle nous laissait faire et nous remettre dans le*
792 *droit chemin s'il fallait. [...] nous donner les quelques bribes d'info dont on*
793 *pourrait avoir besoin pour partir du bon côté [...] c'était juste ce qu'il*
794 *fallait ! c'est savoir donner un tout petit peu, sans trop trop forcer mais*
795 *laisser notre autonomie aussi. » (Gwaewar)*

796 Stéphane, Eléonore, Malika ou Gustave, qui ont un souvenir plus mitigé ou franchement négatif
797 de la relation avec leur CDSF de guidance, relie également tous leur vécu déplaisant au
798 manque d'échanges, d'interactions, de rencontres et/ou de *feedback*, ou encore d'investissement
799 de la part CDSF. Stéphane synthétise *« c'est très personne dépendante et il y a certains profs*
800 *d'guidance qui étaient certainement plus investis [...] être disponible [...] j'crois que ça suffit*
801 *pas... Pour ma part, c'était oui, effectivement on avait cette part d'autonomie mais ça avait*
802 *aussi ce revers de médaille de nous laisser un peu trop de distance ».*

803 L'autonomie est d'ailleurs décrite par plusieurs interviewé(e)s en des termes essentiellement
804 négatifs. Le plus souvent en lien avec la crise sanitaire Covid et le ressenti déplaisant d'être
805 isolé. L'autonomie semblant alors confondue avec la solitude et l'isolement de l'étudiante.
806 Gwaewar explique *« On n'a quand même eu énormément de travail en autonomie [...] Donc*
807 *on s'est un peu débrouillé comme on pouvait ».* Stéphane précise *« après c'est difficile d'être*
808 *autonome sur un sujet ou une démarche qu'on connaît pas ... »* et Fiona complète, ironique,
809 *« Au bout du compte vu qu'on était seul chez nous, l'autonomie était complète... ».*

810 **Espace et temporalité.** Disposer de temps dédiés à la réalisation de recherches documentaires,
811 théoriques comme cliniques, encadrés à l'IFSI, est évoqué par plusieurs participant(e)s, comme
812 une nécessité pour promouvoir le plaisir et l'engagement des ESI. Malika et Jade évoquent la
813 volonté de ne pas réaliser de recherches informatives *« à la maison »* pour dissocier vie
814 professionnelle et vie personnelle, et tenter de se protéger de la charge mentale induite par les
815 prises en soins en service hospitalier. Noémie, Eléonore, Roger, Aurèle ou Gustave indiquent
816 faire tout ou partie de leurs recherches professionnelles chez eux, quand ils en ont le temps,
817 comme Aurèle qui explique *"bon je regarde vite fait sur internet, mais le soir ou le lendemain*
818 *moi je regarde plus, j'approfondis... »* (Aurèle).

819 Noémie propose pour améliorer le contexte en regard du TIRSI de *« mettre plus de temps dédiés*
820 *pour ça ! [...] y avait pas assez de temps qu'était dédié exprès pour ça... ».* Eléonore fait la
821 même proposition à l'égard des ASP :

822 *« Consacrer, des plages, enfin du temps spécifique à ce travail-là [...].*
823 *Parce que c'est vrai qu'à la fin de la journée de stage [...], on est fatigué on*
824 *n'a pas forcément envie de se remettre sur l'ordinateur à parler de la*
825 *journée de stages qu'on a passée. Mais après encadré, parce que je sais*
826 *qu'du coup que quand c'est pas des cours obligatoires on vient pas, donc ça*
827 *sert pas forcément du coup »* (Eléonore)

828 Même précision de lieu pour Noémie : *« je pense que ça peut aider parce que d'avoir un temps*
829 *ça veut dire qu'on est ICI donc on a peut-être plus d'outils, plus de personnes à qui on peut*
830 *aller demander de nous guider. ».* Pour l'importance de travailler en présence sur l'IFSI,
831 Myrtille apporte des arguments complémentaires :

832 *« On f'sait des visio avec nos formateurs de suivi. Au début on a pu les*
833 *rencontrer, parce que c'était pas encore, le Covid. Et puis ensuite, on a pu*
834 *en parler en visio, mais c'est pas pareil !... On est tous en groupe, on peut*
835 *pas vraiment se « lâcher » entre guillemets. [...] y avait pas de cadre en*
836 *fait ! Et il y en a qui en ont besoin de cadre... d'être structurés... d'être*
837 *stimulés aussi par moments... »* (Myrtille)

838 Dans la même idée de temporalité nécessaire, Stéphane indique qu'aujourd'hui, s'il ne prend
839 plus de plaisir à apprendre en tant que professionnel, c'est parce que « *Ha, ha (rire) j'ai pas*
840 *l'temps !* ». Jade confirme « *pendant mon service, je vais pas avoir la possibilité de me poser*
841 *et de me dire je vais rechercher... Et puis après je sors et puis je suis plus au travail quoi...* ».

842 **Finalité 3- Liens entre plaisir et pérennisation d'une activité de recherche.** Il n'a pas pu
843 être mis en évidence ici l'existence de liens entre plaisir pris en formation durant une activité
844 d'initiation à la recherche infirmière et pérennisation de cette pratique en tant que
845 professionnel(le) diplômé(e). En effet, les vécus émotionnels décrits par les participant(e)s sont
846 pluriels et s'échelonnent sur l'ensemble du continuum douleur-plaisir, tel qu'évoqué par le
847 cadre théorique. Pour autant, l'ensemble des 12 interviewé(e)s explique qu'aujourd'hui, en tant
848 qu'IDE, les recherches professionnelles « *c'est au quotidien* » (Myrtille, Aurèle), « *tous les*
849 *jours* » (Eléonore, Noémie), « *on en fait tout l'temps* » (Clémence, Eléonore, Fiona), elles sont
850 « *permanente[s]* » (Aurèle). Toutefois, aucune des personnes interviewées pour cette étude ne
851 réalise de travail de recherche au sens universitaire du terme, qualifiées de « *vraie recherche* »
852 par Jade et Aurèle. Roger et Gustave évoquent des recherches professionnelles « *théoriques*
853 *pures* » (Roger) ou « *scientifiques, médicales pures* » (Gustave) effectuées dans des livres. A
854 l'inverse, « *lire des articles ou des revues professionnelles* » Jade et Clémence déclarent ne plus
855 du tout le faire depuis leur fin de formation infirmière. Stéphane, Noémie et Myrtille utilisent
856 encore leur « *petit calepin d'étudiante* » ou « *un p'tit carnet d'travail* » pour noter les résultats
857 des recherches qu'il/elles souhaitent conserver « *en fonction de on va dire l'importance et de*
858 *l'utilité de l'information dont j'veis avoir besoin au quotidien* » (Noémie).

859

860 **Discussion et propositions**

861 Comme évoqué dans le cadre théorique par les neurosciences, les discours des participant(e)s
862 indiquent que le plaisir de la recherche et le plaisir d'apprendre naissent de la surprise, de la
863 découverte, de la nouveauté. Le plaisir ressenti à l'issue des apprentissages réalisés est généré
864 par le fait de savoir, de comprendre, de mémoriser l'information, de démontrer son
865 professionnalisme au jugement des autres et surtout de savoir agir avec compétence à l'égard
866 du patient, de sa famille et/ou des étudiant(e)s tutoré(e)s. Les propos recueillis tendent
867 également à confirmer d'une part que le plaisir éprouvé est étroitement lié à la satisfaction d'un
868 besoin, physique, psychologique, cognitif, social... de l'individu, et d'autre part, que les
869 apprentissages sont favorisés par un contexte plaisant.

870 Ceci étant, les discours corroborent également le cadre contextuel indiquant que la recherche
871 en soins infirmiers revêt différentes réalités, différentes pratiques, telles qu'énoncées par les
872 référentiels d'activités et de compétences infirmières. Elle est bien perçue par les participant(e)s
873 comme nécessaire au développement professionnel de l'IDE et utile à la sécurité et à la qualité
874 des soins. Cependant, elle reste encore mal cernée et dévalorisée par rapport à la recherche
875 médicale et au fait d'être très (trop ?) théorique.

876 **Trouver du sens à ce que l'on fait et percevoir l'utilité pratique de la recherche effectuée.**

877 L'analyse des discours fait clairement apparaître la nécessité pour les participant(e)s de
878 comprendre à quoi va leur servir le travail de recherche demandé en formation, quelle en sera
879 l'application concrète et l'utilité pour leur propre pratique infirmière. Ces données corroborent
880 deux des caractéristiques de l'adulte-apprenant selon la théorie de Knowles (cité par Bourgeois
881 et Nizet) concernant le concept d'Andragogie, à savoir que « *Les adultes ont besoin de savoir*
882 *pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation* » et « *Les*
883 *adultes assimilent d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les*

884 attitudes que celles-ci sont présenter dans le contexte de leur mise en application à des
885 situations réelles. » (Knowles, 1990 in (47)(pp. 10-11)).

886 Il apparaît donc essentiel en formation infirmière, dans le cadre des enseignements de la
887 compétence n°8, d'exposer clairement aux étudiantes les liens entre travail de recherche
888 demandé et utilité professionnelle. Il pourrait être envisagé de faire appel au témoignage d'une
889 IDE réalisant actuellement une recherche inscrite au PHRIP³ de l'hôpital de rattachement de
890 l'IFSI, afin qu'elle partage avec les étudiantes infirmières la question professionnelle qui a été
891 à l'origine de la recherche, les objectifs applicatifs visés par cette démarche, mais aussi les
892 moyens méthodologiques auxquels cette infirmière a eu recours. Ceci afin d'amener l'étudiante
893 à prendre conscience elle-même de la nécessité d'une démarche structurée, de l'intérêt de la
894 recension des écrits et de la plus-value du recours à des ressources humaines ou matérielles
895 (usage de Zotero par exemple).

896 Ceci étant, pour que les TIRSI soient plaisants pour l'étudiante, les informations trouvées
897 devraient idéalement pouvoir être mises en pratique immédiatement pour son propre usage. Les
898 données recueillies par l'ESI ne devraient pas uniquement renvoyer à une pratique future,
899 lointaine, mais pouvoir avoir un usage concret, clinique, dès à présent, notamment en stage pour
900 les travaux demandés les cinq premiers semestres de formation. Le mémoire de fin d'étude,
901 réalisé en sixième et dernier semestre d'IFSI, pourrait quant à lui trouver son application
902 concrète dans le projet professionnel de l'étudiante. Ceci implique que chaque ESI puisse
903 choisir le sujet de chacun des travaux demandés en initiation à la recherche infirmière, en
904 réponse aux attendus évaluatifs du référentiel.

905 **Pouvoir choisir « Quoi ? Comment ? Avec qui ? » favorise le plaisir de chercher.** Les liens
906 entre intérêt, liberté de choix et plaisir ou implication ont été évoqués explicitement par tou(te)s
907 les participant(e)s, à un moment donné de l'entretien. Pouvoir choisir certains éléments du
908 contexte d'apprentissage limite grandement les ressentis de stress ou de frustration, vécus
909 émotionnels opposés à celui du plaisir sur le continuum plaisir-douleur objectivé par les
910 neurosciences. Ces résultats rejoignent une troisième caractéristique évoquée par Knowles au
911 sujet des adultes-apprenants : « *Ils éprouvent un profond besoin psychologique d'être vus et*
912 *traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer* » (Knowles, 1990 in
913 (47)(pp. 10-11)).

914 En activité professionnelle IDE, le choix comme source de plaisir d'apprendre est évoqué par
915 plusieurs répondant(e)s, par exemple dans le fait de pouvoir choisir son domaine d'activité ou
916 de recherche, le thème des formations auxquelles participer, choisir parmi un panel important
917 de thématiques, sans être limité en nombre de formations suivies et en pouvant également
918 choisir parmi différentes modalités techniques pédagogiques.

919 En formation infirmière, le choix de l'étudiante devrait pouvoir porter sur le sujet à investiguer
920 par un travail de recherche. En effet, il ressort des discours des participant(e)s que le choix du
921 sujet est en lien étroit avec l'intérêt personnel porté à la thématique de recherche, conditionne
922 l'engagement et l'investissement dans le travail demandé et détermine le désir/l'envie initial et
923 une partie importante de la satisfaction ou du plaisir éprouvé. Ceci rejoint les conclusions de
924 Pelaccia à l'égard de la motivation qui affirme « *dans le système scolaire au sens large,*
925 *apprendre résulte le plus souvent d'une contrainte [...] déclinée en programmes imposés sur*
926 *le plan des contenus, de la temporalité et des modalités pédagogiques [...] cet environnement*
927 *[...] se révèle peu propice à l'implication active des étudiants.* » (48)(p.184).

928 Parmi les imprévus de la recherche figure l'importance pour le plaisir ressenti par l'ESI de
929 pouvoir réaliser certains choix méthodologiques relatifs au mémoire de fin d'études. De façon

³ PHRIP : Projet hospitalier de recherche infirmière et paramédicale

930 inattendue, la conduite d'entretiens et la soutenance orale sont plébiscitées par une majorité des
931 répondant(e)s. En effet, nombre d'entre elles/eux indiquent que les contraintes
932 méthodologiques les ayant empêché(e)s de donner leur avis sur le sujet ou de rencontrer en
933 entretien des experts du domaine, sont vécues négativement, dans la frustration et/ou la
934 déception. La soutenance orale du mémoire de fin d'études, bien que reconnue comme
935 stressante, apparaît également très attendue, pour ne pas dire désirée, par la plupart des
936 interviewé(e)s, qui l'évoquent comme un rite de passage, l'aboutissement d'un long processus
937 de trois années de formation, un moment d'échange professionnel, source de rétroaction
938 beaucoup plus informative que la seule note obtenue. Il serait donc important de proposer des
939 modalités d'initiation à la recherche qui offrent la possibilité de réaliser au moins un entretien
940 auprès d'une personne ressource du sujet d'intérêt choisi par l'étudiante et une soutenance orale
941 du travail réalisé, qui puisse se tenir en public et avec un co-jury professionnel. Quitte pour cela
942 à organiser ces temps en visio-conférence, si le contexte sanitaire ne permet pas des échanges
943 en présence.

944 D'ailleurs, l'analyse des discours à ce sujet, fait ressortir qu'un fort enjeu évaluatif lié à une
945 activité de recherche altère la spontanéité de l'ESI à poser des questions ou à reconnaître
946 qu'elle/il ne sait pas, confère une sanction négative à l'erreur ou à l'ignorance (bloquant de fait
947 les apprentissages, qui se font par essais et erreurs) et génère du stress, qui nuit au plaisir de
948 rechercher et d'apprendre. Les activités d'initiation à la recherche en formation infirmière
949 comptant actuellement pour 15 ECTS sur les 180 requis pour être diplômé, il est permis de
950 s'interroger sur le plaisir possible face à un tel enjeu certificatif. Faudrait-il penser un contexte
951 d'initiation à la recherche infirmière qui soit dégagé d'enjeu évaluatif et ne propose à l'étudiante
952 qu'envie de savoir et plaisir de la découverte ? Ceci supposerait une refonte complète des
953 systèmes universito-professionnels et un changement profond des mentalités pour accepter que
954 l'apprenant puisse être compétent sans note et le professionnel compétent sans diplôme. De
955 plus, si « *la façon d'évaluer détermine la façon dont les étudiants apprennent* » (48)(p.345),
956 alors il faut maintenir une évaluation des différents TIRSI. Mais pourquoi ne pas plutôt
957 favoriser la coopération entre étudiantes en promouvant l'évaluation entre pairs ou encore
958 soutenir la réflexivité en valorisant l'auto-évaluation à l'égard des différents travaux demandés
959 en formation infirmière ?

960 D'autre part, ces témoignages de diplômé(e)s majoritairement en période de restrictions
961 sanitaires liées au Covid, confirment que le manque crée le désir, entretient l'intérêt et
962 l'attention, à l'origine du plaisir de la découverte, de la surprise ou de la compréhension. Il
963 semble donc important dans les contextes d'initiation à la recherche infirmière, de créer le
964 manque, de susciter l'interrogation, pour stimuler le désir de savoir des étudiantes. Ne pas
965 apporter toutes les informations sur un sujet ou une méthode mais faire se questionner
966 l'étudiante serait donc non seulement propice à la qualité des apprentissages (48), mais aussi et
967 surtout au plaisir ressenti par les ESI en formation.

968 Durant celle-ci, les choix relatifs aux groupes de travail apparaissent également fondamentaux
969 dans le vécu, plaisant ou déplaisant, des activités de recherches réalisées par l'ESI. Les
970 participant(e)s proposent que le choix de l'étudiant(e) puisse porter à minima sur les personnes
971 avec lesquelles réaliser les travaux demandés. Idéalement, il semblerait même encore davantage
972 propice au plaisir de l'étudiante infirmière, de lui laisser le choix de réaliser seule ou à plusieurs
973 le travail de recherche exigé, et dans ce cas lui laisser également choisir la taille du groupe à
974 intégrer. Ces choix relatifs au groupe de travail sont d'autant plus importants que la valeur –
975 positive ou négative – des relations interpersonnelles conditionne grandement le vécu
976 émotionnel et le souvenir plaisant ou déplaisant associé à la recherche, tant en formation qu'en
977 milieu professionnel.

978 **Des relations interpersonnelles déterminantes du plaisir d'apprendre.** Nous entendons par
979 relations interpersonnelles toutes les interactions humaines de l'étudiante durant ses travaux
980 d'initiation à la recherche. Sont donc concernées les relations avec les pairs du groupe de
981 travail-mémoire, les relations avec les professionnels de santé en stage, la relation éducative
982 avec les CDSF des UE de recherche et la relation pédagogique instaurée avec le formateur de
983 guidance du mémoire de fin d'études. Le plaisir de travailler, d'apprendre, de rechercher est
984 majoré voir conditionné par des relations interpersonnelles bienveillantes et non jugeantes.

985 Plusieurs participant(e)s indiquent se tourner prioritairement vers un ou des professionnel(s)
986 compétent(s) pour trouver l'information recherchée. Ils évoquent alors le plaisir d'apprendre
987 un savoir-faire, en étant guidé par un professionnel de santé « expert », qui sache vulgariser et
988 aime partager son savoir, qui soit lui-même passionné, bienveillant et non jugeant et surtout qui
989 prenne le temps de répondre et d'expliquer à l'ESI ou à l'IDE novice. L'idée de considération
990 et de respect à l'égard de l'apprenant est sous-tendue implicitement dans les souvenirs évoqués.

991 Dans les groupes d'ESI décrits par les interviewé(e)s comme ayant bien fonctionné et source
992 d'un vécu émotionnel positif, les notions de consensus de la marche à suivre et de partage
993 équitable des tâches sont mises en avant. Mais ce sont principalement les notions de respect
994 mutuel et réciproque du travail de chacun et de temps de travail commun en groupe qui sont
995 évoquées comme étant à l'origine de la satisfaction et du plaisir éprouvés. De trop grandes
996 disparités entre les ESI à l'égard de l'intérêt porté au sujet, du temps consacré au travail
997 commun ou de la méthodologie à suivre ont été associées à des vécus négatifs par les
998 interviewé(e)s. Le manque d'investissement de certains membres du groupe, l'impossibilité de
999 se retrouver pour travailler ensemble et le non-respect du travail réalisé ont été rapportés dans
1000 l'évocation de souvenirs très déplaisants, voir traumatiques à l'égard du travail de mémoire.
1001 L'importance de pouvoir choisir les pairs avec qui travailler en groupe se confirme donc ici.
1002 Bourgeois et Nizet, expliquent avec force arguments, « *le rôle crucial du climat socio-affectif*
1003 *comme facteur conditionnant le développement d'interactions socio-cognitives et leurs effets*
1004 *sur l'apprentissage* » (47)(p.194). A l'issue de cette recherche, nous pourrions ajouter que le
1005 climat socio-affectif du groupe de pairs et de la relation adulte-apprenant – formateur est tout
1006 aussi déterminant du plaisir ressenti en formation. Comme les enfants-élèves, l'adulte-
1007 apprenant, en formation initiale longue, semble lui aussi avoir besoin de réassurance affective
1008 pour partir à la découverte de son environnement, rechercher, oser poser des questions, et se
1009 développer professionnellement.

1010 Les cadres de santé formateurs responsables des enseignements relatifs au mémoire ont laissé
1011 peu de souvenirs aux néo-professionnel(le)s interrogé(e)s qui n'ont pas eu recours à leurs
1012 services en dehors des cours théoriques en promotion plénière. Ces CDSF ont été plusieurs fois
1013 associés à une posture d'enseignants, dans la transmission de savoirs. Mais les interviewé(e)s,
1014 qui évoquent les CDSF référents d'UE dans le cadre d'un souvenir vécu positivement, mettent
1015 en avant l'importance d'avoir des experts en méthodologie de la recherche, eux-mêmes formés
1016 et chercheurs diplômés, qui puissent de fait être perçus comme des modèles de rôle rassurants
1017 pour les étudiantes infirmières s'initiant à la démarche de recherche. L'importance de la
1018 formation à la recherche des cadres de santé formateurs et leur diplomation à un niveau Master
1019 2 trouvent donc ici des arguments supplémentaires.

1020 Pour favoriser le plaisir des ESI dans leurs apprentissages et l'initiation à la recherche
1021 infirmière, certain(e)s participant(e)s proposent de rendre les enseignements méthodologiques
1022 moins rébarbatifs voire plus ludiques, en stimulant la curiosité des apprenants et surtout en
1023 limitant les apports théoriques au profit de méthodes actives d'apprentissage et de réponses aux
1024 sollicitations des étudiantes elles-mêmes.

1025 A l'égard du cadre de santé formateur responsable de la guidance du mémoire de fin d'études,
1026 des vécus divergents mettent en avant l'importance d'un professionnel bienveillant, réactif aux
1027 sollicitations et qui fasse des retours personnalisés et rapides aux étudiantes accompagnées en
1028 TIRSI. La disponibilité du CDSF apparaît comme une condition nécessaire mais non suffisante
1029 de la satisfaction des interviewé(e)s. En effet, il est attendu du CDSF qu'il soit présent et attentif
1030 aux besoins exprimés par l'étudiante et qu'il apporte une réponse adaptée à chaque situation
1031 singulière. Ceci afin d'aider l'apprenant à gérer les émotions négatives induites par les
1032 situations d'incertitude.

1033 Les champs lexicaux du chemin – pédestre ou ferré – de l'orientation et de l'accompagnement,
1034 employés par tou(te)s les participant(e)s, tendent à renvoyer aux écrits de Maëlla Paul, qui
1035 permettent de mieux cerner ce qu'accompagner veut dire et de « *laisser toute sa place à la*
1036 *personne accompagnée [...] [en sachant] jusqu'où est-il supportable de s'engager avec l'autre*
1037 *en lui laissant toute autonomie* » (49). De nombreuses notions avancées par les interviewé(e)s
1038 concernant leurs attentes vis-à-vis de la relation éducative ou pédagogique sont retrouvées chez
1039 cette auteure. Nous retiendrons que :

1040 *« Si les deux avancent « de concert », si cette avancée est concertée, s'ils*
1041 *cheminent l'un avec l'autre, en se concertant, la relation interpersonnelle*
1042 *pourra être dite « coopérative ». La coopération résulte en effet d'une*
1043 *manière de faire qui procède du partage : la parole est partagée, les*
1044 *objectifs sont partagés, le questionnement est partagé... [...] Pour qu'une*
1045 *relation interpersonnelle se fasse sous le signe de la coopération, les deux*
1046 *personnes doivent se percevoir comme compétentes et percevoir l'autre de*
1047 *la relation comme compétent. » (49)(p.15).*

1048 Ainsi, afin de susciter le désir de savoir et de favoriser le plaisir de l'ESI à rechercher des
1049 informations fiables sur lesquelles baser ses pratiques soignantes, induit par une autonomie
1050 accompagnée, respectueuse des besoins, des choix et du rythme de chaque apprenant, les
1051 relations éducative et pédagogique gagneraient à ce que le cadre de santé formateur adopte une
1052 « *posture éthique, de dialogue, d'écoute, émancipatrice [au service d'] un « accompagnement-*
1053 *visée* » [...] » tels que définis par Paul (49) ou une posture de facilitateur, telle que décrite par
1054 Carré :

1055 *« une alliance de travail [...] en soutien à l'autonomie[...] caractérisé par*
1056 *l'adoption d'une attitude libératrice plus que contrôlante, l'emploi de*
1057 *feedbacks et d'évaluations axés sur l'information plus que sur le jugement,*
1058 *la promotion d'un climat de collaboration harmonieuse, la vigilance aux*
1059 *états émotionnels [...] le soin mis à privilégier les préférences et les choix*
1060 *des apprenants partout où cela se révèle possible. » (50)(p.251)*

1061 **Organiser des temps de recherches sur les temps de formation, à l'IFSI.**

1062 Enfin, les unités de temps et de lieu contribuent très clairement à la valeur plaisante ou
1063 déplaisante du vécu d'une situation d'apprentissage. Les discours des néo-professionnel(le)s
1064 rencontré(e)s évoquent à de nombreuses reprises les liens entre plaisir ou déplaisir ressenti et
1065 temporalité des travaux de recherche, présence encadrée sur l'IFSI et échanges en présentiel
1066 avec les pairs ou les CDSF. Ces éléments contextuels semblent déterminants et donc à prendre
1067 en compte non seulement pour la construction de contextes d'apprentissage favorables au
1068 plaisir des étudiantes infirmières, mais aussi à la pratique de recherches documentaires fiables
1069 de la part des infirmières diplômées. Planifier des temps dédiés à la recherche professionnelle
1070 et scientifique, sur le temps de formation ou de travail, dans des locaux *ad-hoc* permettant aux
1071 personnes concernées d'échanger en face-à-face et en présence, permettrait de faciliter le
1072 recours et l'usage des ESI et des IDE aux ressources humaines et matérielles adaptées à une

1073 pratique professionnelle sécurisée et de qualité. Les modalités organisationnelles allouées à la
1074 recherche professionnelle et scientifique par les Institutions apparaissent donc comme
1075 déterminantes dans le déploiement de l'EBN en France.

1076

1077 **Limites de l'étude**

1078 Sur plus de 500 ancien(ne)s étudiant(e)s sollicité(e)s, seul(e)s 15 néo-professionnel(le)s se sont
1079 porté(e)s volontaires pour participer et l'échantillonnage n'est pas représentatif des
1080 caractéristiques socio-démographiques des promotions infirmières (répartition homme-femmes
1081 notamment) ni des diversités méthodologiques à l'égard des enseignements de la compétence
1082 n°8. En effet, il y a clairement ici une sur-représentation des hommes, des diplômé(e)s de l'IFPS
1083 de Besançon, des apprentis-chercheurs de 2020 en période Covid.

1084 La connaissance des participant(e)s entre eux (qui ont gardé des liens et communiquent
1085 beaucoup encore à ce jour), ainsi que la connaissance de 11 participants sur 12 avec l'auteure-
1086 chercheuse ont sans nul doute influé sur les discours des interviewé(e)s. Mais il n'est pas
1087 possible de déterminer avec certitude ni la nature ni le sens de cette influence.

1088 La somme considérable de données recueillies (299 pages de *verbatim*) a dû être drastiquement
1089 sélectionnée pour ne retenir que les quelques résultats présentés ici. L'intégralité des discours
1090 permettrait sans aucun doute de mener à analyser d'autres données et produire un ou d'autres
1091 article(s) de recherche.

1092

1093 **Conclusion et perspectives**

1094 Cette recherche qualitative exploratoire, menée auprès de 12 néo-professionnel(le)s
1095 diplômé(e)s depuis moins de trois ans en Franche-Comté, visait à identifier les éléments d'un
1096 contexte d'apprentissage qui favorisent le plaisir des étudiantes en soins infirmiers dans leurs
1097 diverses activités de recherches en IFSI.

1098 Si les résultats obtenus ne prétendent ni à exhaustivité ni à représentativité de l'ensemble des
1099 vécus des étudiantes infirmières françaises, quatre éléments contextuels ont été identifiés
1100 comme étant en liens directs et étroits avec le vécu émotionnel des apprenantes : le sens et
1101 l'utilité de la recherche infirmière, la réalisation de choix par l'étudiante infirmière de certains
1102 éléments contextuels, la qualité des relations interpersonnelles (et la posture des cadres de santé
1103 formateurs), et enfin les espaces et les temps alloués à la réalisation de travaux de recherche
1104 professionnelle et scientifique.

1105 Pour susciter le désir, pour limiter le stress induit par l'incertitude et pour soutenir le plaisir de
1106 la découverte, les CDSF gagneraient à adopter une posture de facilitateur et d'accompagnateur,
1107 tout en étant conscients d'être des modèles de rôles pour les ESI.

1108 Afin de favoriser le plaisir des étudiantes infirmières durant leurs différentes activités
1109 d'initiation à la recherche, il paraît primordial qu'elles aient des choix : choix de leur sujet de
1110 recherche, choix de travailler seule ou en groupe, choix des personnes avec lesquelles travailler,
1111 choix méthodologiques et possibilité de réaliser un ou des entretiens de recherche.

1112 Si ces choix peuvent paraître anecdotiques, en réalité ils questionnent profondément le système
1113 de formation infirmière qui demande aux ESI d'être acteurs de leur formation et prône un
1114 accompagnement individualisé mais qui, sous couvert d'équité et d'objectivité d'évaluation
1115 certificative, interdit de fait des modalités évaluatives différentes entre étudiantes d'une même
1116 promotion. Ce qui ne permet donc pas, actuellement, par exemple, d'autoriser que certaines ESI
1117 soient évaluées sur un TIRSI en groupe, quand d'autres seraient notées sur un TIRSI individuel.

1118 A l'heure où se profile une nouvelle réingénierie de la formation infirmière en France, il semble
1119 important de prendre davantage en compte la personnalité des étudiantes, leurs désirs, leurs
1120 émotions et de favoriser leur plaisir, synonyme d'engagement dans l'apprentissage et de qualité
1121 des pratiques soignantes.

1122 Espérons que le futur référentiel de formation infirmière considérera l'étudiante non plus
1123 comme « acteur » mais bien comme « auteur » de sa formation, lui laissant un réel espace de
1124 liberté de choix et lui offrant des ressources humaines et temporelles à la hauteur de la qualité
1125 que nous voulons pour les professionnelles de santé de demain.

1126

1127 **Remerciements**

1128 L'auteure remercie chaleureusement les personnes ayant participé et permis de mener à bien
1129 cette recherche : les néo-professionnel(le)s interviewé(e)s (pour leur temps, leur confiance et
1130 leurs retours positifs), le Professeur Nicole Poteaux (pour sa supervision bienveillante et ses
1131 critiques avisées, toujours constructives), les membres du Comité de la recherche de Besançon
1132 et de Strasbourg (pour leur réactivité et leurs conseils), M. Jean Perrot et Mme Yamina Krouk
1133 (Directeurs des soins au CHU de Besançon, pour leurs autorisations et aides dans la diffusion
1134 de l'appel à participation), les responsables de l'IFSI de Pontarlier (pour leur soutien et leur
1135 relais dans la diffusion de l'appel à participation), Mesdames Karine Lauer et Danièle Peres-
1136 Neves (pour leur temps, leurs encouragements et leur aide précieuse dans le co-codage
1137 d'entretiens), Camille Girard et Mathias Zurbach (pour les recherches documentaires et les
1138 corrections bibliographiques), Mesdames Sophie Bouaouli, Suzanne Bouaouli, Marion Gosatti
1139 et Juliette Prost (pour leurs relectures attentives et leurs propositions toujours constructives),
1140 Marion Andrey (pour ses précieux conseils et indispensables corrections en anglais) et enfin
1141 Damien Prost (pour son soutien indéfectible et ses encouragements constants).

1142

1143 **Références bibliographiques (Bibliothèque Universitaire de médecine – Vancouver** 1144 **français)**

- 1145 1. Organisation mondiale de la santé. [En ligne]. 2020. La situation du personnel infirmier
1146 dans le monde 2020 : investir dans la formation, l'emploi et le leadership [cité le 24
1147 novembre 2021]. Disponible: <https://www.who.int/fr/publications-detail/9789240003279>
- 1148 2. Ministère des affaires sociales et de la santé. Décret n° 2016-1605 du 25 novembre 2016
1149 portant code de déontologie des infirmiers. 2016-1605, AFSH1617652D 25 novembre
1150 2016.
- 1151 3. Ministère de la santé et des sports. Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat
1152 d'infirmier - Titres I, II, III, Annexes I à VI. [En ligne]. Code de la santé publique. Sect.
1153 Santé 15 août 2009 p. 246-383.
- 1154 4. DREES. [En ligne]. 2021. La formation aux professions de santé [cité le 9 décembre
1155 2021]. Disponible: [https://drees2-sgsocialgouv.opendatasoft.com/explore/dataset/491_la-
1156 formation-aux-professions-de-sante/](https://drees2-sgsocialgouv.opendatasoft.com/explore/dataset/491_la-formation-aux-professions-de-sante/)
- 1157 5. Debout C. L'utilisation des données probantes dans le raisonnement clinique infirmier.
1158 [En ligne]. Paris; 2017 [cité le 1 novembre 2021].
- 1159 6. WHO European Region. World Health Organization Regional Office for Europe [En
1160 ligne]. 2017. Facilitating evidence-based practice in nursing and midwifery in the WHO
1161 European Region [cité le 5 novembre 2021]. Disponible:

- 1162 [https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/348020/WH06_EBP_report_comp](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/348020/WH06_EBP_report_complete.pdf)
1163 [lete.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/348020/WH06_EBP_report_complete.pdf)
- 1164 7. Formarier M. Réflexions sur la recherche en soins infirmiers aujourd’hui. *Rech Soins*
1165 *Infirm.* 2010;1(100):111-4. DOI: 10.3917/rsi.100.0111
- 1166 8. Poteaux N. L’émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Rech Prat*
1167 *Pédagogiques En Lang Spéc - Cah APLIUT.* 2015;XXXIV(1):27-45. DOI:
1168 10.4000/apliut.5015
- 1169 9. Ministère de la Jeunesse et des Sports. Circulaire DHOS/MOPRC/RH1 n° 2009-299 du
1170 28 septembre 2009 relative au programme hospitalier de recherche infirmière pour
1171 2010. [En ligne]. Protection sociale, 2009-299 15 novembre 2009 p. 412-21.
- 1172 10. Richard I, Le Bouler S. La création de nouvelles sections du Conseil national des
1173 universités. *Rech Soins Infirm* [En ligne]. 2019 [cité le 12 octobre 2021];4(139):8-11.
1174 Disponible: [https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2019-4-page-](https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2019-4-page-8.htm)
1175 [8.htm](https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2019-4-page-8.htm)
- 1176 11. Limaiem R. Initiation à la recherche en formation initiale infirmière en France : une étude
1177 descriptive transversale. *Rev Francoph Int Rech Infirm.* 2015;1(1):45-55. DOI:
1178 10.1016/j.refiri.2015.01.004
- 1179 12. CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). [En ligne]. ENVIE :
1180 Définition de ENVIE [cité le 5 décembre 2021]. Disponible:
1181 <https://cnrtl.fr/definition/envie>
- 1182 13. Éditions Larousse. [En ligne]. Définitions : envie - Dictionnaire de français Larousse [cité
1183 le 5 décembre 2021]. Disponible:
1184 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/envie/30147>
- 1185 14. Idier N. L’envie. *Etudes.* 2009;410(4):517-26. DOI: 10.3917/etu.104.0517
- 1186 15. Dicophilo [En ligne]. Désir: Définition philosophique [cité le 16 février 2022].
1187 Disponible: <https://dicophilo.fr/definition/desir/>
- 1188 16. Éditions Larousse. [En ligne]. Définitions : désir - Dictionnaire de français Larousse [cité
1189 le 5 décembre 2021]. Disponible:
1190 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9sir/24525>
- 1191 17. CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). [En ligne]. DÉSIR :
1192 Définition de DÉSIR [cité le 5 décembre 2021]. Disponible:
1193 <https://cnrtl.fr/definition/d%C3%A9sir>
- 1194 18. Marzano M. Le désir : un équilibre instable entre manque et puissance. *Anal Freudienne*
1195 *Presse.* 2007;1(15):33-42. DOI: 10.3917/afp.015.0033
- 1196 19. Meirieu P. Peut-on susciter le désir d’apprendre ? Dans: Martine Fournier, *Eduquer et*
1197 *former : Connaissances et débats en Éducation et Formation.* Auxerre: Éditions Sciences
1198 Humaines; 2016. (Synthèse). DOI: 10.3917/sh.fourn.2016.01.0152
- 1199 20. Fournier M. Changer les manières d’apprendre. *Sciences Humaines* [En ligne]. 2020 [cité
1200 le 10 février 2022];*Les Grands Dossiers-Bonheur d’apprendre et d’enseigner(58):6-8.*
- 1201 21. Dehaene S, Viguier-Vinson S. « Il y a urgence à développer le plaisir à l’école ». *Gd Doss*
1202 *Sci Hum.* 2020;58(3):9-11. DOI: 10.3917/gdsh.058.0004

- 1203 22. Bourassa M, Menot-Martin M, Philion R, Cifali M. Neurosciences et éducation : Pour
1204 apprendre et accompagner. 2ème édition revue et actualisée. Louvain-La-Neuve: De
1205 Boeck supérieur; 2021. (Pédagogies en développement).
- 1206 23. Boussuat B, Lefebvre J. Chapitre 3. Prendre ou retrouver le plaisir d'apprendre. Dans:
1207 Former avec le funny learning - De la formation à la facilitation : transformez votre
1208 pédagogie. [En ligne]. Dunod; 2020 [cité le 9 février 2022]. (Hors collection). Disponible:
1209 <https://www.cairn.info/former-avec-le-funny-learning--9782100806522.htm>
- 1210 24. Clarac F, Ternaux J-P. Chapitre 13. Plaisir, peur et douleur. Dans: Encyclopédie historique
1211 des neurosciences. [En ligne]. De Boeck Supérieur; 2008 [cité le 1 février 2022].
1212 Disponible: [https://www-cairn-info.scd-rproxy.u-strasbg.fr/encyclopedie-historique-des-](https://www-cairn-info.scd-rproxy.u-strasbg.fr/encyclopedie-historique-des-neurosciences-2008--9782804158989-page-485.htm?ref=doi)
1213 [neurosciences-2008--9782804158989-page-485.htm?ref=doi](https://www-cairn-info.scd-rproxy.u-strasbg.fr/encyclopedie-historique-des-neurosciences-2008--9782804158989-page-485.htm?ref=doi)
- 1214 25. Lobrot M. Le plaisir, condition de l'apprentissage. [En ligne]. [cité le 29 janvier 2022].
- 1215 26. Lavie F. Mieux prendre en compte le plaisir des élèves en EPS. [En ligne]. [cité le 9 février
1216 2022].
- 1217 27. Fenouillet F, Marro C, Meerschman G, Roussel F. Motivations autodéterminées et lecture.
1218 Enfance. 2009;4(4):397-422. DOI: 10.4074/S0013754509004030
- 1219 28. Houdé O, Meirieu P, Gravillon I. Permettent-elles de mieux apprendre ? L'école Parents.
1220 2018;4(629):56-9. DOI: 10.3917/epar.629.0056
- 1221 29. Meirieu P. Du désir d'apprendre... à l'école du futur. [En ligne]. 2008 [cité le 4 décembre
1222 2021].
- 1223 30. Meirieu P. Le Plaisir d'apprendre. Paris: Autrement; 2014. (Manifeste).
- 1224 31. Gueguen C. Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et
1225 sociales peuvent changer l'éducation. Paris: Les Arènes - Robert Laffont; 2019. (Pocket).
- 1226 32. Cyrulnik B, Van Caemerbèke O. Boris Cyrulnik : « L'affectivité favorise l'apprentissage
1227 "facile" et le plaisir d'apprendre ». [En ligne]. 2019 [cité le 3 décembre 2021].
- 1228 33. Taddei F, Fournier M. « Penser scientifiquement le monde » - Entretien avec François
1229 Taddei. Sciences Humaines [En ligne]. 2020 [cité le 10 février 2022];Les Grands
1230 Dossiers-Bonheur d'apprendre et d'enseigner(58):62-4.
- 1231 34. Houdé O. Chapitre II - Sciences cognitives et sciences de l'éducation. Dans: L'école du
1232 cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives. Mardaga; 2018. (PSY-
1233 Théories, débats, synthèses). DOI: 10.3917/mard.houde.2018.01
- 1234 35. Lavie F, Gagnaire P. Le plaisir au coeur du processus éducatif - Agrégation interne d'EPS.
1235 [En ligne]. Hyères; 2014 [cité le 6 décembre 2021].
- 1236 36. Snyders G. Heureux à l'université : étude à partir de quelques biographies. Paris: Nathan
1237 pédagogie; 1993. (Les repères pédagogiques).
- 1238 37. Boutinet J-P. Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? Savoirs. 2004;4(1):9.
1239 DOI: 10.3917/savo.004.0009
- 1240 38. Miroballi B. Northern Arizona University [En ligne]. juin 2010. Adult Learning Theory
1241 (Andragogy) - Educational Learning Theories [cité le 25 avril 2022]. Disponible:
1242 [https://sites.google.com/a/nau.edu/educationallearningtheories/adult-learning-theory-](https://sites.google.com/a/nau.edu/educationallearningtheories/adult-learning-theory-andragogy-by-barbara-miroballi)
1243 [andragogy-by-barbara-miroballi](https://sites.google.com/a/nau.edu/educationallearningtheories/adult-learning-theory-andragogy-by-barbara-miroballi)
- 1244 39. Averlant P. Sur la formation pour adultes. VST - Vie Soc Trait. 2007;4(96):101-3. DOI:
1245 10.3917/vst.096.0101

- 1246 40. Danis C, Tremblay NA. Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. Rev Sci
1247 L'éducation. 1985;11(3):421-40. DOI: 10.7202/900506ar
- 1248 41. Insee. [En ligne]. 14 octobre 2021. Effectifs d'élèves et d'étudiants : données annuelles de
1249 1980 à 2020 [cité le 28 novembre 2021]. Disponible:
1250 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2387291>
- 1251 42. DREES. [En ligne]. 2017. Les étudiants en formation de santé en 2017 et 2018 | Direction
1252 de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques [cité le 9 décembre 2021].
1253 Disponible: [https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communique-de-presse/les-etudiants-](https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communique-de-presse/les-etudiants-en-formation-de-sante-en-2017-et-2018)
1254 [en-formation-de-sante-en-2017-et-2018](https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communique-de-presse/les-etudiants-en-formation-de-sante-en-2017-et-2018)
- 1255 43. Pelaccia T. Comment réussir son mémoire ? 50 questions/réponses, du choix du sujet à la
1256 soutenance. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck supérieur; 2019. (50
1257 questions/réponses ; Toutes filières).
- 1258 44. Paillé P, Mucchielli A. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. 5ème
1259 édition. Malakoff (France): Armand Colin; 2021. (U).
- 1260 45. International committee of medical journal editors (ICMJE). Recommandations pour la
1261 conduite, la présentation, la rédaction et la publication des travaux de recherche soumis à
1262 des revues médicales. [En ligne]. International committee of medical journal editors; 2022
1263 [cité le 6 juin 2022].
- 1264 46. Gedda M. Traduction française des lignes directrices COREQ pour l'écriture et la lecture
1265 des rapports de recherche qualitative. Kinésithérapie Rev. 2015;15(157):50-4. DOI:
1266 10.1016/j.kine.2014.11.005
- 1267 47. Bourgeois E, Nizet J. Apprentissage et formation des adultes. 3ème. Paris (France):
1268 Presses Universitaires de France (PUF); 2005. (Education et formation).
- 1269 48. Pelaccia T. Comment [mieux] former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences
1270 de la santé ? Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck supérieur; 2016. (Guides pratiques :
1271 former & se former).
- 1272 49. Paul M. L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de
1273 l'éducation thérapeutique du patient. Rech Soins Infirm. Toulouse: Association de
1274 Recherche en Soins Infirmiers; 2012;3(110):13-20. DOI: 10.3917/rsi.110.0013
- 1275 50. Carré P. Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance.
1276 Malakoff: Dunod; 2020. (Éducation sup).
- 1277