



Pouvoir d’agir et maîtrise des usages professionnels. Le tutorat par les pairs en formation de directeurs des soins.

Marc Nagels

► To cite this version:

Marc Nagels. Pouvoir d’agir et maîtrise des usages professionnels. Le tutorat par les pairs en formation de directeurs des soins.. Le tutorat de pairs dans l’enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels, L’Harmattan, pp.193-215, 2013, 2343004145. hal-00848602

HAL Id: hal-00848602

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00848602>

Submitted on 26 Jul 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nagels, M. (2013). *Pouvoir d'agir et maîtrise des usages professionnels. Le tutorat par les pairs en formation de directeur de soins*. in C. Papi (Ed). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*, Paris: L'Harmattan, chapt.9 pp.193-215.

Pouvoir d'agir et maîtrise des usages professionnels

Le tutorat par les pairs en formation de directeurs des soins

Marc NAGELS

Chercheur en sciences de l'éducation, membre associé du CREAD
Université européenne de Bretagne – Rennes 2 (CREAD, EA 3875)

Le tutorat entre pairs, examiné dans cet article, relève du dispositif de formation des directeurs des soins. L'article montre en quoi la professionnalisation des directeurs des soins est centrée sur l'analyse de situations singulières lors des entretiens de tutorat. Le positionnement professionnel s'apprécie à travers un nombre croissant de jugements pragmatiques émis par le professionnel en formation. Les jugements sont dits *pragmatiques* lorsqu'ils visent à convaincre de la nécessité d'entreprendre une action (Pastré, 2011a).

Nous nous appuyons sur la transcription des trois entretiens de positionnement prévus lors de l'année de formation entre un tuteur et un étudiant directeur des soins à l'École des hautes études en santé publique (EHESP). Nous constaterons en analysant la structure des discours du tuteur et de l'étudiant que le tuteur intervient de moins en moins sur un plan normatif ou méthodologique pour se contenter d'accompagner celui qu'il perçoit de plus en plus comme son collègue. Dans l'interaction, l'étudiant maintient un niveau élevé de réflexivité et émet de plus en plus de jugements pragmatiques. Son auto-efficacité se construit et s'exprime plus fortement. Comme les résultats de notre recherche le montrent, nous accédons ici à une analyse fine du processus de professionnalisation.

Un dispositif de tutorat par les pairs pour des dirigeants hospitaliers

Les directeurs des soins de la fonction publique hospitalière bénéficient d'une formation par alternance post concours. Le concours est ouvert aux professionnels infirmiers, médicotextuels, de rééducation, comptant dix ans d'exercice dont cinq dans une fonction d'encadrement. Ils sont recrutés sur des postes de direction d'écoles paramédicales ou d'activité de soins. Cet article analyse les entretiens de tutorat conduits entre deux directeurs des soins « gestion d'activité de soins ». Nous n'aborderons donc

pas les questions liées à la direction d'écoles paramédicales comme nous avons pu le faire dans d'autres communications.

Plus de la moitié des directeurs des soins ont complété leur formation initiale par des diplômes universitaires, dont 40% en 3ème cycle, dans le champ de la gestion des organisations sanitaires et sociales, ou des sciences de l'éducation. Ils apparaissent toutefois comme les étudiants les moins diplômés de toutes les cohortes de l'EHESP mais ils disposent pourtant de la plus forte auto-efficacité au travail (Nagels, 2008), l'ampleur de leur expérience professionnelle et de leur ascension sociale expliquant ces deux phénomènes. L'auto-efficacité est définie ainsi : « une croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12).

Dans ce contexte, la mise en œuvre du dispositif de positionnement vise l'individualisation des parcours, l'adaptation des formations aux besoins identifiés par l'analyse des parcours professionnels et universitaires antérieurs et par les exigences spécifiques des terrains d'exercice (Nagels & Pourrière, 2006, 2007).

Les tuteurs sont des directeurs des soins dont certains appartenaient à la promotion précédente. D'autres sont plus expérimentés, ils entretiennent une grande proximité avec la formation et sont soucieux du renouvellement générationnel de la profession. Les couples tuteurs – tutorés rassemblent donc des directeurs de soins qui partagent le même statut, voire la même expérience professionnelle : certains étudiants ont fait fonction de directeur des soins depuis plusieurs années. Le tutorat par les pairs concerne donc ici des professionnels, reconnus comme tels, même si certains suivent ponctuellement une formation. La relation est ici bien plus symétrique qu'une relation tuteur-étudiant observée classiquement dans l'enseignement supérieur professionnel. Au-delà de cet épisode de formation, nous noterons que le tutorat entre pairs s'est poursuivi dans un certain nombre de circonstances professionnelles après la formation. Moins formel et moins repérable, il visait toutefois à accompagner des passages délicats, tels que des prises de poste ou des décisions stratégiques risquées.

Les diverses formes de tutorat par les pairs possèdent quelques invariants (Bachelet, 2010) tels que des objectifs d'apprentissage variés portant sur l'acquisition de compétences ou le renforcement de l'auto-efficacité, un accompagnement individuel ou collectif, des inversions possibles de rôles et une formation préalable des tuteurs. L'ensemble de ces caractéristiques est présent dans le dispositif examiné ici.

Le rôle prescrit du tuteur est d'aider à faire progresser l'étudiant en se focalisant sur les fonctions de suivi, d'accompagnement plutôt que sur sa capacité à transférer une expertise. Le tuteur détermine avec l'étudiant des objectifs d'apprentissage qui permettront de définir un parcours de formation, à partir d'un repérage et d'une analyse des besoins. Le tutorat est perçu comme un moment symboliquement fort d'apprentissage expérientiel.

Le dispositif intercale deux périodes de stage entre les trois interventions du tuteur. Un bilan personnel, un « auto-positionnement » sur la base du référentiel de compétences est préalable aux entretiens.

Sur le fond, au-delà des injonctions du dispositif de formation, le tuteur et l'étudiant se trouvent pris dans une situation de travail que l'on peut qualifier de relation de service (Mayen, 2005, 2007; Mayen & Cru, 2008). En ergonomie, une situation de service est définie selon quatre caractéristiques (Cerf & Falzon, 2005) : l'objet de travail est commun aux interactants, ils connaissent une inégalité de moyens et de ressources dans la gestion de l'action mais des moyens complémentaires existent de part et d'autre, la relation d'aide est instituée socialement.

Le tutorat représente une relation pédagogique singulière entre pairs mais c'est aussi un type particulier de situations de service orienté vers le conseil et l'accompagnement. Un directeur des soins, parfois tout juste sorti de l'EHESP, met temporairement à disposition de son collègue ses connaissances, sa capacité à établir un diagnostic stratégique et son expérience du management. Le but est d'aider son collègue à prendre les bonnes décisions pour ses apprentissages en cours mais, plus largement, sur la gestion de sa carrière ou sur son attitude de manager avec l'équipe de cadres ou de cadres supérieurs de santé. L'activité de conseil du tuteur est bornée dans le temps mais elle suppose de s'installer dans la relation pour apporter des ressources au moment adéquat et saisir les occasions de collaboration.

En s'inscrivant mutuellement dans cet espace – temps pédagogique, le tuteur et l'étudiant vont partager une même conception : la compétence est le résultat d'un développement professionnel qui organise des acquis expérientiels mais aussi une réponse adaptative à un environnement de travail en constante modification. La professionnalisation, entendue alors comme un processus, s'enclenche sur un mode collaboratif. L'activité performante, cause et / ou conséquence du développement professionnel, est envisagée dans son rapport à l'organisation de travail. En effet, la professionnalisation peut être comprise sous l'angle « des liens activité – compétence – professionnalisation et développement professionnel et identité » (Wittorski, 2009, p. 149). Ainsi, la professionnalisation articule des trajectoires, des configurations et des espaces d'activité, lesquels rendent compte de ce que fait, effectivement, le professionnel dans une configuration singulière.

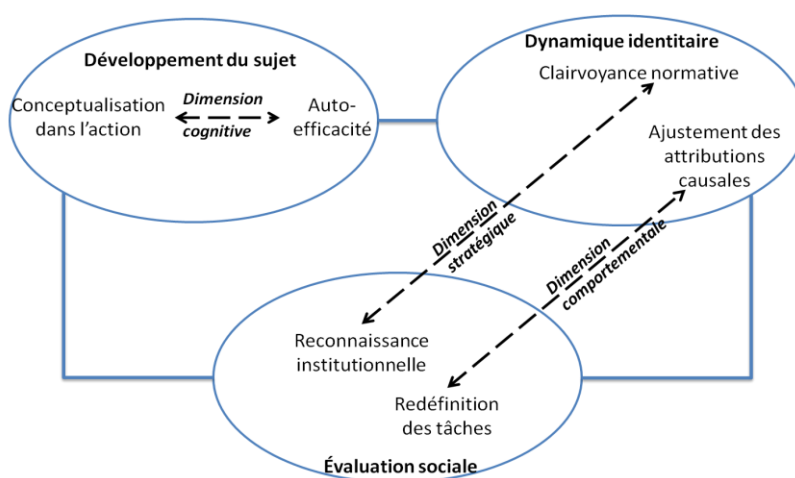
Professionnalisation et compétence sont deux construits, deux concepts pragmatiques (Pastré, 2005) dont la valeur est avant tout sociale avant d'être scientifique. Il s'agirait donc d'éclairer la relation qu'entretiennent ces deux notions. La compétence est aussi une attribution sociale, une « reconnaissance » professionnelle (Jorro, 2009) dévolue par les acteurs de l'organisation qui ont le pouvoir de désigner la compétence et la professionnalisation, cette fois entendue comme le résultat du développement.

Les travaux de Richard Wittorski et d'Anne Jorro reflètent un angle d'attaque de la professionnalisation plutôt « méso » visant à expliquer les interactions entre le professionnel et l'organisation. Pour cette raison, l'activité n'y occupe pas une place prépondérante. Elle permet pourtant de comprendre la performance, laquelle reste le support de l'évaluation sociale. Un plan plus « micro », celui du professionnel et des déterminants personnels de l'activité peut être exploré. Nous avons eu l'occasion de proposer un modèle qui rend compte de la professionnalisation, à la fois processus de développement et résultat : les apprentissages conduisant à l'efficacité de l'action (Albero & Nagels, 2011). Ce modèle d'inspiration socio-

cognitive est celui de la maîtrise des usages professionnels (Nagels, 2010, 2011). Dans cette perspective, la compétence n'est pas réductible à la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011a; Vergnaud, 2006a), pas plus qu'elle n'est restreinte à un jugement social, une attribution ou une inférence sur la performance (Merchiers, 2000; Stroobants, 1993). La compétence suppose des ressources d'agentivité personnelle (Bandura, 2001) pour : 1) développer les schèmes de diagnostic, d'exécution et d'évaluation de son activité indispensables à l'obtention d'une performance, 2) produire les comportements attendus lorsque la situation devient problématique, quitte à construire a posteriori un sens à ses comportements, 3) agir de manière proactive pour détecter les normes avec lesquelles l'environnement évalue le travail et, stratégiquement, faire reconnaître ses performances et son degré de professionnalisation.

Dire d'un sujet qu'il s'est professionnalisé et qu'il a été reconnu comme compétent désigne finalement l'articulation de trois dimensions : un professionnel compétent est capable de produire une performance mais sa performance est reconnue. De plus, il est inséré culturellement dans l'organisation. Nous passons ainsi de la compétence à la « maîtrise des usages professionnels », voir la figure ci-dessous.

Le modèle de la maîtrise des usages professionnels



Dans le cas qui nous occupe ici, celui de la formation managériale des directeurs des soins par leurs pairs, la relation emploi-formation a été pensée en amont par le maître d'ouvrage, le ministère de la santé et ses directions techniques. Le maître d'œuvre, l'EHESP, école d'application du ministère, conçoit et développe les réponses en termes de formation. Le maître d'œuvre prévoit un *design* pédagogique qui permet, dans une certaine mesure, l'émergence de la figure du maître d'usage : l'étudiant est responsable de ses usages professionnels présents et à venir. Le tuteur, et l'École a voulu qu'il s'agisse d'un pair disposant de parfois moins d'expérience professionnelle que les étudiants qui auraient fait fonction de directeur des soins pendant plusieurs années, se trouve en situation d'interface : délégué par le maître d'œuvre, sa mission est de développer une maîtrise d'usage, indice d'une professionnalisation suffisante.

La maîtrise des usages professionnels est finalement une problématique du sujet capable et du pouvoir d'agir (Bandura, 1986; Rabardel, 2005; Ricoeur, 2005). L'étudiant acquiert progressivement un surcroît de pouvoir et une capacité à auto-diriger sa propre formation (Carré & Moisan, 2002).

La compétence est trop souvent examinée sous l'angle unique de la dimension cognitive, facteur de développement personnel et professionnel du sujet. Certes, cette dimension oriente, organise et régule l'activité (Vergnaud, 2006a) en même temps qu'elle indique les chances estimées par le sujet face aux difficultés de l'exercice professionnel. Ceci dit, le développement du sujet est relié à la dynamique identitaire, notamment lorsqu'il s'agit de se positionner face aux phénomènes d'étiquetage et de conforter son identité pour autrui (Dubar, 2002).

La clairvoyance normative, connaissance du système de normes et de contre-normes actives dans l'environnement (Pansu, 1997), explique pour partie la construction identitaire. Un professionnel construit son identité dans le cadre de l'univers normatif dominant, tout particulièrement en lien avec la norme d'internalité (Pasquier & Valeau, 2011). Le biais d'internalité consiste à sous-estimer les causes situationnelles au profit des causes dispositionnelles. Par exemple, un directeur des soins qui constate un mouvement social de soignants qui protestent contre la fermeture d'une unité de soins alors qu'il est chargé de la mettre en œuvre au nom de la stratégie élaborée par la direction de l'hôpital pourrait privilégier les causes internes, « je ne sais pas gérer un conflit » par rapport aux causes externes objectives : l'activité n'était plus rentable et le budget de l'hôpital était déficitaire. Soucieux de montrer sa loyauté à sa direction générale, et attentif à réussir sa mission, le directeur des soins va commencer par redéfinir la tâche confiée. Il va la « mettre à sa main » et décider de ce qu'il se propose de faire avec les ressources et les délais alloués. Le niveau de redéfinition de la tâche dépend à la fois du niveau de conceptualisation du travail et de sa perception des exigences auxquelles il doit répondre. Les comportements dans l'action seront orientés par ces perceptions. Ils peuvent être alors plus ou moins en accord avec les valeurs et les buts que le professionnel entretient ordinairement. Ajuster ses attributions causales, dans un sens interne ou externe, est un moyen de lutte contre la dissonance cognitive susceptible d'apparaître en situation problématique telle que celle d'un directeur de soins fermant une unité alors que sa stratégie managériale était bâtie sur la concertation et le management participatif. Il s'agit aussi de répondre à l'exigence de socialisation professionnelle, de se professionnaliser et de donner à voir une identité conforme aux standards de l'organisation. Se montrer davantage interne qu'externe serait préférable pour bénéficier de jugements positifs (Gangloff, 2010).

Ainsi le modèle de la maîtrise des usages professionnels rend compte de nombreux facteurs de la professionnalisation en intégrant le concept cognitif de compétence, ainsi que les approches psychosociales de la compétence, mais il les met aussi en relation avec une visée plus stratégique des modes de reconnaissance professionnelle.

Le tutorat au cœur du développement professionnel, entre motivation et analyse de l'activité

Le tutorat peut être compris comme une activité de service au cœur de laquelle se trouve d'autres activités de service : les activités professionnelles des directeurs des soins. Or, ces activités « cibles » appartiennent déjà au passé ou sont projetées au titre du plan de formation individualisé qui s'ébauche. Elles sont reliées aux apprentissages en raison de leur caractère potentiellement générateur d'apprentissage et de développement.

Regarder le tutorat comme une relation de service suppose que l'on reconnaisse la place prépondérante du langage dans la gestion de la situation : « l'expérience verbale de l'homme est un processus d'assimilation plus ou moins créatif des mots d'autrui et non pas des mots de la langue en eux-mêmes » (Roger, 2007, p. 24). Le langage exprime les concepts organisateurs qui sont en jeu dans l'interaction et les jugements pragmatiques (Pastré, 2008) témoignent du niveau de conceptualisation, des modes de diagnostic du problème à résoudre, des stratégies de communication ainsi que des jeux conversationnels entre le tuteur et l'étudiant.

Les objectifs du tutorat renvoient explicitement à des attentes de développement des adultes placés en situation professionnelle. Apprendre par et dans le travail est un facteur de développement des adultes qui s'organise dans la durée (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006), l'activité « productive » étant toujours susceptible de se transformer en une activité « constructive » (Rabardel & Pastré, 2005). Les formations professionnelles aident particulièrement à ce processus en instaurant des temps de réflexivité, d'analyse de son expérience, de conceptualisation dans l'action, ce que propose le tutorat.

Si, comme le pense Goethe, « le talent se développe dans la retraite ; le caractère se forme dans le tumulte du monde », alors le développement professionnel requiert l'expérience du retrait du travail, de la distanciation de l'activité productive et de la réflexivité au moment propice, c'est-à-dire après le tumulte de l'action. Encore cela suppose-t-il que la relation situation - sujet soit potentiellement une ressource d'apprentissage et de développement et que la nature de ce lien soit explicite.

En ce qui nous concerne, nous ne pouvons pas penser le développement des adultes uniquement en lien avec la confrontation aux situations de travail et avec la conceptualisation dans l'action. Nous renvoyons à la dynamique du sujet et, notamment, à sa motivation. L'ingénierie de formation « s'arrête généralement à la frontière de l'analyse du travail » (Pastré, 2011b, p. 84) et la didactique professionnelle s'intéresse peu aux facteurs individuels. Pourtant, l'activité ne saurait être une simple réponse à une tâche et une adaptation, même complexe, à une situation de travail. L'activité est certes organisée au plan cognitif (Vergnaud, 2007), il n'en demeure pas moins que l'individu fait preuve d'une capacité stratégique à se situer dans son environnement et à poursuivre ses propres objectifs. L'agentivité du sujet (Bandura, 2003), avec ses dimensions d'autodétermination et d'autorégulation, constitue un précurseur à l'activité. La conation, qui désigne « l'ensemble des observations, des concepts et des théories portant sur le choix

et l'orientation des conduites » (Carré & Fenouillet, 2009, p. 11; Reuchlin, 1990) organise, pour partie, l'orientation dans l'activité. La conation et la motivation (Fenouillet, 2009) s'intéressent aux raisons qu'a l'individu de se mettre en mouvement et d'agir, voire de réguler son comportement. Il ne s'agirait pas de réduire, en didactique professionnelle, le volet conatif à une sorte d'impulsion spontanée de l'individu. Cela ne rend pas compte de la diversité des motivations d'un individu dans la perspective des activités professionnelles et de la formation des compétences.

Bien entendu, le concept de but peut devenir un concept passerelle entre les théories de la motivation et les théories de l'activité. Le but constitue, d'un côté, la partie intentionnelle du schème (Vergnaud, 1998). De l'autre, les buts créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent (Cosnefroy, 2010, p. 17; Elliott & Dweck, 1988). Le but oriente une certaine perception de la situation. Un but de maîtrise engagera vers des apprentissages alors qu'un but de performance, difficile à atteindre, pourra représenter potentiellement une « menace pour l'estime de soi » (Cosnefroy, 2009, p. 95).

En fait, l'activité se traduit par des compromis fréquents entre les différentes actions possibles à un moment donné parce que les buts sont variés et de natures différentes, voire divergentes. S'intéresser à ce qui déclenche l'action consiste, par exemple, à analyser les buts et les sous-but :

« Les acteurs ont toujours un discours à ce propos et celui-ci peut être relevé doublement : du point de vue de celui qui le tient et de ceux à qui il est destiné ; du point de vue des effets qu'il prétend produire et des résultats auxquels il parvient » (Astier, Conjard, Devin, & Olry, 2006, p. 39).

La motivation et le discours sur les buts nous renseignent directement sur les perceptions à l'origine de la motivation en formation, sur l'auto-efficacité, sur la perception du futur et la perception de libre choix (Jézégou, 2010). L'auto-efficacité, en tant que variable clé de l'agentivité (Bandura, 2003), est effectivement susceptible d'orienter les conduites. Dès lors, nous retiendrons cette variable lors de l'analyse des discours du tuteur et de l'étudiant, dont il sera question infra.

De la situation à la situation potentielle de développement

Les situations de travail au cœur du tutorat sont faites d'un ensemble d'objets, de lieux, de relations sociales mais aussi de tâches à accomplir et d'exigences attendues des professionnels.

Une situation est contingente et évolue parfois rapidement, mettant à l'épreuve la part d'invariance et de variabilité pilotée par le schème au plan cognitif (Vergnaud, 2006b). La situation en elle-même préexiste à l'activité du professionnel, elle lui est extérieure, mais son activité va la transformer, ce sera même sa première raison d'être.

Le tutorat par les pairs prend explicitement appui sur les situations de travail, existantes ou à susciter. Les objectifs assignés aux tuteurs directeurs des soins sont d'ailleurs de définir la suite du parcours de formation, stages et modules nécessaires pour parfaire les acquis antérieurs. À charge donc au tuteur de diagnostiquer les situations de travail emblématiques et, au moins, de les signaler à l'étudiant, sinon de

fixer un certain nombre de paramètres pour que l'étudiant s'y confronte plus tard. Ce faisant, le tuteur cherche à diminuer la complexité de situations réelles selon les compétences acquises et les apprentissages à réaliser. Faute de maîtriser les situations que connaîtra l'étudiant lors de son prochain stage, le tuteur tente néanmoins de sélectionner, au sein des situations de travail écologiques, les éventuelles *situations potentielles de développement*. Elles se définissent ainsi : « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus » (Mayen, 1999, p. 66). Dès la deuxième rencontre, le tuteur et l'étudiant analyseront ensemble les situations perçues comme porteuses de développement.

Une analyse des discours du tuteur et de l'étudiant

Un couple tuteur – étudiant a été retenu sur la base du volontariat. En effet, enregistrer les trois entretiens pouvait se révéler particulièrement intrusif à un moment où les tuteurs bénéficiaient par ailleurs d'un appui pédagogique pour améliorer les pratiques. Les étudiants démarraient parallèlement une formation impliquante et visant à mobiliser leurs ressources personnelles de manager.

Les vidéos ont été retranscrites et les *verbatim* validés par les deux protagonistes.

Les interventions du tuteur ont été codées, pour chaque entretien, dans cinq catégories. Empruntées à Olivier Villeret, ces catégories identifient le type de propos tenus (Villeret, 2007) :

- ♣ Normatif : discours injonctif à visée prescriptive ou évaluative ;
- ♣ Conseil : discours qui propose des solutions, qui ouvre des possibles ;
- ♣ Méthodologique : discours où le tuteur informe de ce qui va être discuté ;
- ♣ Accompagnement et attentes : discours qui soutient le positionnement de l'étudiant, non pas sur le fond de la réflexion mais sur sa dynamique ;
- ♣ Invitation à la réflexivité : discours d'invitation à l'analyse et à la recherche de solutions.

Comme pour le tuteur, les interventions de l'étudiant ont été codées dans des rubriques spécifiques, identifiées à la lecture du corpus :

- ♣ Situations d'apprentissage : discours qui nomme et caractérise des situations de travail attendues en stage ou dans la suite de la formation ;
- ♣ Jugements pragmatiques : discours apodictique sur l'action et les comportements professionnels ;
- ♣ Auto-efficacité : expression portant sur l'orientation positive ou négative de l'auto-efficacité au travail ;
- ♣ Parcours antérieur : développements visant à rappeler l'expérience professionnelle ou à remettre en perspective les apprentissages réalisés ou attendus ;
- ♣ Formation : discours qui témoigne du rapport à la formation et de l'élaboration du parcours de formation ;
- ♣ Réflexivité : l'étudiant réfléchit sur sa pratique et sur soi, en tant que professionnel.

L'analyse et la répartition en catégories de codage ont été testées : l'accord inter-juges est de 0,84. Le degré d'accord inter-juges a été mesuré à l'aide du test Kappa – Cohen. La valeur est comprise entre 0 et 1, 1 représentant l'accord maximal. Le seuil de 80% d'accord est retenu comme une mesure suffisante de l'accord inter-juge.

Pour chaque entretien, le nombre d'interventions a été calculé ainsi que le nombre de mots pour estimer la part respective du discours du tuteur et de l'étudiant.

Une interaction, deux dynamiques

Les trois entretiens répartis sur l'année de formation, ont duré respectivement 71, 48 et 45 minutes. La durée prescrite est de 45 minutes mais il est couramment admis par le dispositif que le premier entretien, entretien d'installation de la situation de tutorat, peut-être plus long. Lors du premier entretien, le référentiel de compétences est mis en avant et l'analyse du positionnement de l'étudiant consomme du temps. Dans le deuxième et le troisième entretien, la relation devient moins formelle ; le recours au référentiel de compétences, perçu comme artificiel, diminuerait, selon les tuteurs.

Interventions respectives du tuteur et de l'étudiant

Entretien	Durée	Tuteur		Étudiant	
		Nombre d'interventions	Nombre de mots	Nombre d'interventions	Nombre de mots
1	71 minutes	125	4487	115	5699
2	48 minutes	52	1589	69	5700
3	45 minutes	28	1761	45	4349

Mis à part le premier entretien, les deux suivants respectent la durée prescrite. Le tuteur voit le nombre de ses interventions décroître sensiblement. Il intervient à peu près deux fois moins à chaque entretien. En revanche, ses interventions du troisième entretien sont environ deux fois plus longues que lors du premier et du deuxième entretien. En conséquence, la fréquence de ses interventions diminue fortement.

L'étudiant intervient également moins fréquemment mais plus longtemps, surtout lors du troisième entretien. D'entretien en entretien, l'étudiant augmente proportionnellement son temps de parole.

Ainsi, sur l'ensemble des entretiens, le tuteur laisse de plus en plus la parole à l'étudiant, lequel va s'en saisir et produire un discours toujours plus consistant. De part et d'autre, les deux protagonistes évoluent vers des interventions plus longues, plus construites et moins fréquentes.

Nous y voyons l'indice d'une élaboration conjointe de la relation de tutorat, au moins dans sa forme. Sur le fond, l'analyse du contenu des interventions va nous éclairer.

Analyse des interventions du tuteur

Entretien	Réflexivité	Accompagnement	Méthodologie	Conseil	Norme
1	11	47	33	25	9
	9 %	38 %	26 %	20 %	7 %
2	3	22	10	5	12
	6 %	42 %	19 %	10 %	23 %
3	0	19	1	2	6
	0 %	68 %	4 %	7 %	21 %

Le premier entretien est marqué par une attitude d'accompagnement de l'étudiant (« J'aurais une première question, par rapport à votre long parcours aux urgences, qu'est-ce qui fait que vous avez été autant attiré par les urgences ? »), mais il insiste également sur les points de méthode, ce qui répond à la nécessité de poser le cadre des entretiens et d'installer une manière de faire en orientant l'étudiant vers des points essentiels de la discussion :

« J'ai pris connaissance de votre bilan. Ce que je vous propose, c'est que l'on rentre plus dans le détail. J'ai pu décoder à travers votre bilan que vous avez fait un parcours riche. On va revenir sur les différents points et puis on va surtout essayer de repérer au fur et à mesure les points sur lesquels vous souhaitez travailler et on fera ensemble une synthèse de l'entretien ».

Le ton général est donné : l'accompagnement est possible à l'intérieur d'un cadre explicité par le tuteur.

Les aspects liés à la fonction de conseil sont moins présents et auront tendance à décroître encore dans les entretiens 2 et 3. Exemple : « Là, vous utilisez des mots qui sont importants puisque vous dites que ça peut valoriser une activité. On est là dans la finalité, c'est en effet important de valoriser le travail et c'est important pour les équipes. »

En revanche, les sollicitations adressées à l'étudiant pour produire un retour (réflexivité) sur son expérience ou réfléchir à une ou plusieurs solutions aux problèmes diagnostiqués sont peu nombreuses : « C'est vraiment pas une question anodine parce que derrière ça renvoie à une finalité : quel est l'objectif que je veux atteindre à travers mon évaluation ? ». Elles disparaîtront même lors du troisième entretien.

Les entretiens 2 et 3 marquent une différence sensible avec le premier. Le deuxième, et plus encore le troisième entretien, met l'accent sur l'accompagnement et affirme les aspects normatifs du métier : « Quand on fait une évaluation du dossier de soins, c'est aussi une évaluation du parcours professionnel par l'utilisation du dossier de soins. »

Ces deux entretiens qui constituent vraisemblablement le cœur du tutorat présentent une structure régulière : le tuteur accompagne la réflexion et les prises de position de l'étudiant mais il est très actif aussi sur le plan normatif. La fonction de cadrage change de contenu : cadrage de la forme dans le premier entretien, cadrage du positionnement professionnel ensuite, au moment où l'étudiant est en capacité de le faire émerger. Le tuteur intervient sur le plan normatif et non sur celui du conseil, lequel décroît symétriquement. Ceci traduit une stratégie du tuteur qui met en condition l'étudiant d'exprimer un positionnement pour mieux le ramener à la norme professionnelle. Une alternative aurait consisté à s'exprimer de son point de vue de directeur des soins plus expérimenté en mettant à disposition son expertise et élaborer avec l'étudiant un positionnement original.

La dynamique de l'étudiant pendant les trois entretiens va se révéler d'une autre nature.

Analyse des interventions de l'étudiant

Entretien	Situations d'apprentissage	Jugements pragmatiques	Auto-efficacité	Parcours antérieur	Formation	Réflexivité
1	20	11	12	25	43	4
	18 %	10 %	10 %	22 %	37 %	3 %
2	18	17	7	0	11	16
	26 %	25 %	10 %	0 %	16 %	23 %
3	8	17	7	2	1	10
	18 %	38 %	16 %	4 %	2 %	22 %

Il est attendu que l'étudiant accomplisse un certain parcours grâce à ce dispositif de tutorat, le conduisant à reconsidérer son parcours antérieur pour élaborer un nouveau positionnement, en phase avec les nécessités du métier. Nous l'observons ici, le premier entretien aborde fréquemment le parcours antérieur :

« Je travaillais aux urgences psychiatriques à ce moment là et il y avait un patient qui est arrivé avec un couteau planté sous le cœur, un grand schizophrène, et là je me suis dit qu'on m'appelait infirmière de secteur psychiatrique mais qu'il me manquait vraiment quelque chose. Donc, nous avons pris en charge le patient et après j'ai demandé au chef de service d'aller faire un stage à l'hôpital général, ce qu'il m'a accordé sans aucun problème. Là, j'ai goûté à ce que j'appelais de la gratification».

Le premier entretien se centre également sur le thème de la formation, et celui du rapport à la formation, plus que n'importe quel autre thème avec, par exemple, la question du mémoire de fin de formation :

« Parce que j'avais l'impression qu'on avait pas le droit de faire quelque chose de général. Au départ, j'avais envie de travailler sur le nouveau positionnement des directeurs des soins dans la gouvernance, sur l'ensemble de la France ».

L'étudiant le fera parce que les consignes méthodologiques du tuteur l'y engagent et que le premier entretien porte explicitement sur le bilan de son expérience et la projection sur le parcours de formation individualisé. L'étudiant s'affranchira presque en totalité de ces retours sur le passé lors des deux entretiens suivants. Par ailleurs, le parcours de formation se déroule en même temps que les entretiens de tutorat, il ne reste donc plus grand-chose à élaborer sur ce sujet, d'autant que la réflexion sur la formation continue est absente de ces entretiens. En revanche, l'étudiant continue à intervenir régulièrement sur les situations d'apprentissages, celles qui lui paraissent significatives parce qu'elles sont liées à son vécu en stage ou qu'elles semblent potentiellement déterminantes à l'avenir :

« La problématique insulaire m'intéresse, peut-être que je pourrai la croiser sur le troisième stage. J'ai envie d'aller sur l'île de (...), j'ai envie de voir, quand on est sur une île, comment on gère les moyens, comment on gère les compétences alors que le renouvellement... Peut-être que le recrutement est plus difficile, la formation est plus difficile. Comment on gère quasiment en autarcie, avec quelles stratégies ? A Paris, des établissements, il y en a partout... »

Au-delà de ces questions, la dynamique de l'étudiant réside dans le couplage entre l'analyse réflexive, en tant que processus cognitif et métacognitif d'une part. Un exemple est relevé à propos de pratiques déviantes constatées dans un service :

« On a été creuser un peu cette histoire là, et moi j'étais passionnée, bien évidemment. J'étais très interrogative en disant au directeur des soins : comment vous faites ? Est-ce-que vous convoquez le cadre ? Comment vous travaillez ça avec le chef de pôle ? Ça m'a beaucoup interrogé, ça me ramenait à mes projets ».

D'autre part, l'expression des jugements pragmatiques devient de plus en plus fréquente :

« Un chef d'établissement me disait : quelle est la plus-value d'un directeur de soins ? La vision que j'en ai, c'est l'optimisation des organisations de soins dans l'objectif d'une prise en charge de qualité du patient. Donc, c'est ce que je souhaite faire. »

Nous avons vu que le tuteur réduit ses appels à la réflexivité, voire les annule, lors du deuxième et du troisième entretien. Sans doute, n'en ressent-il plus le besoin puisque l'étudiant se situe maintenant sur ce registre, environ une fois sur quatre ou sur cinq. En fait, l'étudiant perçoit de lui-même la nécessité de conduire une réflexion sur ses acquis : les expériences vécues en stage l'interrogent avec force.

Les jugements pragmatiques relevés portent sur toutes les dimensions de l'exercice professionnel : les modes de communication en situation de management, la transversalité des fonctions auxquelles sont de

plus en plus appelés les directeurs de soins, le calcul des effectifs et de la charge de travail en soins, la visée stratégique de développement des hôpitaux et les contingences opérationnelles du management d'équipe, l'optimisation des organisations de soins et les restructurations hospitalières, la qualité des soins, etc.

Les jugements pragmatiques prennent une importance numérique grandissante dans le discours de l'étudiant et il les énonce avec une force et une certitude grandissantes. Peu à peu, l'étudiant acquiert deux dimensions essentielles : il devient à la fois un bon technicien des organisations hospitalières (un directeur – coordinateur général des soins d'un centre hospitalo-universitaire de 2 000 lits peut gérer environ 1 200 paramédicaux) et il se perfectionne sur la communication et la conviction, autant de qualités indispensables à l'exercice de la profession.

Enfin, il est possible de voir que l'auto-efficacité au travail évolue positivement au cours des entretiens. Par exemple, suite à l'interpellation du tuteur sur le rôle du directeur des soins en tant que facilitateur du travail des cadres de santé l'étudiant va répondre : « En fait, c'est là que j'ai peur de ne pas être à la hauteur. Ce n'est pas dans l'apport des réponses, parce qu'on les trouve toujours et qu'il y a des gens qui peuvent les avoir ».

La construction de l'auto-efficacité au travail

Entretiens	Auto-efficacité positive (nombre d'énoncés)	Auto-efficacité négative (nombre d'énoncés)	Total
1	3	8	11
2	4	3	7
3	6	1	7
Total	13	12	25

Dans chaque entretien, le thème de l'auto-efficacité au travail est présent, souvent en introduction ou en conclusion d'une discussion centrée sur un problème particulier. Il est notable que la proportion s'inverse entre items négatifs, les plus nombreux lors du premier entretien, et les énoncés positifs qui prennent le dessus en fin de processus. L'analyse de ces trois entretiens indique une tendance dans le cadre d'une interaction singulière entre pairs, tendance que nous ne généraliserons pas. Il resterait à vérifier, au delà de cette étude, l'opportunité offerte par le tutorat de renforcer l'auto-efficacité de l'étudiant, laquelle est une variable majeure de l'apprentissage. Les apprenants qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui se fixent plus d'objectifs, ou des objectifs plus ambitieux, utilisent plus de stratégies pour étudier, pilotent attentivement la progression de leurs apprentissages et optimisent leurs efforts en vue d'atteindre les résultats souhaités (Zimmerman, 2000).

La situation de tutorat facilite ainsi la professionnalisation des directeurs des soins et leur prise de rôle professionnel en début de carrière (Bandura, 2003). L'auto-efficacité que les novices manifestent et développent au cours de leur formation contribue au succès de ce processus de socialisation.

L'articulation des discours dans le temps

L'analyse proposée jusqu'alors reste statique dans le sens où les discours du tuteur et de l'étudiant sont présentés séparément. Ils étaient pourtant articulés dans le temps et l'observation des trois entretiens laisse penser que leur structuration était chaque fois différente. Nous nous intéressons ici à l'enchaînement des discours : comment l'étudiant réagit-il aux interventions du tuteur ? Des régularités apparaissent-elles ? Chaque entretien développe-t-il une dynamique propre et dans quel sens ? Nous avons couplé les interventions du tuteur et de l'étudiant : la question ou la relance du tuteur avec la réponse ou le développement de l'étudiant. Les fréquences observées des trois principales interactions sont notées pour l'ensemble de chaque entretien et pour chaque partie d'un entretien, laquelle correspond à un quart du temps total d'entretien. Le tableau suivant permet de comparer les fréquences observées et leur distribution dans le temps.

La dynamique des entretiens appréciée selon la fréquence des principales interactions tuteur - étudiant

	Les trois interactions les plus fréquentes (couplage tuteur - étudiant)			Fréquence dans chaque partie de l'entretien			
	Tuteur	Étudiant	%	1ere	2eme	3eme	4eme
1	Méthodologie	Formation	19	0	7	11	46
	Conseil	Formation	18	0	14	4	21
	Accompagnement	Parcours antérieur	13	77	0	16	0
2	Accompagnement	Jugements pragmatiques	14	0	15	17	15
	Accompagnement	Situations d'apprentissage	13	44	15	8	0
	Accompagnement	Formation	8	22	0	8	10
3	Accompagnement	Jugements pragmatiques	22	8	13	63	17
	Accompagnement	Réflexivité	15	8	13	0	33
	Accompagnement	Auto-efficacité	8	0	38	13	0

L'analyse de la fréquence des interactions apporte des éléments supplémentaires et vient compléter l'analyse séparée des discours. Par exemple, nous avons constaté que le premier entretien était centré sur le rapport à la formation. Nous comprenons maintenant qu'il s'agit d'un choix délibéré du tuteur qui va activer le questionnement en guidant le discours par des interventions portant sur la méthodologie du tutorat (annonce des points à discuter) ou en conseillant, c'est à dire en proposant des solutions sur la suite du parcours. L'étudiant répond dans le sens souhaité en se concentrant sur le thème du suivi de la formation qui débute.

Lors du deuxième entretien, l'étudiant abordera encore le thème de la formation avec ses différents choix de parcours possibles mais il le fera en réponse à des interventions de type accompagnement où le tuteur sollicite sa réflexion et en s'impliquant moins lui-même.

Nous notons que les interactions les plus fréquentes du deuxième et du troisième entretien débutent toujours par une intervention du tuteur de type accompagnement. Nous avons déjà constaté que l'étudiant produisait un discours de plus en plus orienté vers les situations d'apprentissage favorables à son développement et vers les jugements pragmatiques, signe de conceptualisation dans l'action. La réflexivité devenait également une caractéristique forte du discours de l'étudiant. L'analyse des interactions montre que les interactions de type accompagnement du tuteur suffit pour déclencher les réponses variées de l'étudiant, de plus en plus tournées vers les apprentissages et le développement des compétences. Tout semble se passer comme si l'étudiant devenait autonome, le tuteur n'est plus qu'un support facilitant la réflexivité et l'avancée du travail d'analyse. De ce point de vue, la dynamique du premier entretien se différencie nettement des suivants. Le premier vise à installer le cadre de l'interaction et se traduit par des attitudes directives du tuteur mais le travail d'élaboration ne démarre pas vraiment. L'étudiant est ramené à son parcours antérieur et à la formation qui débute. En revanche, dans les entretiens suivants, le tuteur ayant renoncé à des interventions de type conseil, norme ou méthodologie privilégie une attitude d'accompagnement, l'étudiant se met alors sur la voie d'une réflexion autonome et d'une conceptualisation de son action. Nous pouvons penser que ce changement d'attitude du tuteur représente une condition impérative au développement de l'étudiant.

Les conditions d'un tutorat efficace

L'apprentissage par les pairs, en situation de tutorat ou non, et quand il s'agit de cadres ou de dirigeants, est un sujet peu traité. Plusieurs dimensions ont été néanmoins explorées telle que la force des réseaux, notamment chez des cadres à l'international. La communauté de pairs joue un rôle du point de vue de la socialisation ou de la construction identitaire des cadres internationaux (Pierre, 2002, 2003). Lorsque les cadres sont amenés à assister les décideurs internationaux et qu'ils sont amenés à côtoyer des

chercheurs, ils s'appuient sur des modes d'apprentissages spécifiques, orientés vers la recherche collaborative de solutions opérationnelles, à la différence des chercheurs qui se tournent plus volontiers vers la construction du problème à résoudre (Guilmette, 2008).

Nous avons pu observer avec cette étude les mécanismes cognitifs qui accompagnent les apprentissages des cadres et des dirigeants. Nous l'avons fait dans une situation formelle et les observations gagneraient à être multipliées et poursuivies en situation écologique. En effet, quand les cadres collaborent, ils développent l'entraide et la participation de chacun des membres. Ils s'impliquent vis-à-vis d'un même objet, même s'ils n'ont pas le même projet, ce qui est une caractéristique typique d'une relation de service. Ce que le tutorat montre peut-être plus qu'une autre relation de service, c'est l'indispensable volonté d'aider l'autre, motivation nécessaire au maintien de la relation. La motivation dans le cadre d'une relation d'aide suppose par ailleurs une certaine « clarté personnelle » (Orellana, 2002, p. 131) dont nous trouvons trace dans les discours du tuteur et de l'étudiant.

Dans quelles conditions le tutorat est-il efficace ? Le tutorat est reconnu dans une grande variété de situations de formation professionnelles ou académiques (Baudrit, 2007). Pourtant, « même ciblé et obligatoire » à l'université (Borras, 2011, p. 1), il ne saurait présenter à lui seul une condition de réussite.

En nous intéressant spécifiquement à la dynamique interactionnelle et cognitive de l'entretien de tutorat, nous avons montré que l'implication de l'étudiant est une circonstance particulièrement favorable. Le rôle du tuteur est de soutenir la réflexion sur l'expérience accumulée, de créer les conditions de l'analyse de l'activité pour stimuler l'émergence des jugements pragmatiques et de reconnaître une auto-efficacité qui s'affirme. *A contrario*, le tuteur qui délaisserait une attitude d'accompagnement pour renforcer ses interventions normatives, sous prétexte de volonté de transmission du métier, risquerait d'entraver la dynamique de production de l'étudiant. Les jugements pragmatiques de l'étudiant ne sont pas toujours conformes à la norme professionnelle mais leur émergence signe un positionnement personnel.

Le tuteur peut aussi bénéficier directement de ce type de dispositif. Il s'engage vis-à-vis de l'étudiant mais aussi vis-à-vis des membres du corps professionnel. Il prend une part active au renouvellement générationnel et à la formation des novices. Le tutorat s'insère dans un mouvement généralisé de don et de contre-don, aux prolongements individuels et collectifs (Albero, 2003) : dans un certain nombre de dispositifs, il serait intéressant d'examiner la cohérence des aspects sociotechniques avec les aspects cognitifs et métacognitifs considérés ici.

Retours sur la conceptualisation dans la relation de service et la maîtrise des usages professionnels

Cette étude repose sur l'idée que le tutorat avec les pairs est une relation de service. L'objet de travail, la transformation à réaliser, est le positionnement professionnel de l'étudiant. Tuteur et étudiant dispo-

sent d'une expertise spécifique à ce sujet mais nous remarquerons que le positionnement professionnel est d'abord une construction de l'étudiant et représente une ressource utile à son intégration sociale et à sa satisfaction au travail. La transformation du positionnement est donc potentiellement risquée en termes d'auto-efficacité. De ce point de vue, tous les positionnements ne peuvent pas être également assumés et avec le même sentiment de compétence par l'étudiant. Il est donc attendu que l'étudiant veille à maîtriser le processus et prenne de la distance face aux injonctions du tuteur, notamment quand elles sont normatives, pour continuer à élaborer sa propre voie. C'est l'analyse de la co-activité, en tant que telle, qui pourrait faire apparaître cette dynamique langagière à des fins de conceptualisation.

Les normes professionnelles constituent un cadre qui s'impose aux deux protagonistes et nous avons vu le tuteur prendre en charge spécifiquement les éléments de ce cadre. Les repères normatifs, dans une perspective institutionnelle d'ailleurs rarement explicitée en cours d'entretien, interviennent tout particulièrement dans la première phase de l'activité conjointe, celle de l'identification du problème à traiter. Le rappel des normes professionnelles oriente et borne la réflexion des deux protagonistes mais permet également au tuteur de comparer les pratiques déclarées de l'étudiant aux pratiques supposées en vigueur dans la profession.

Dans les autres phases de l'activité de tutorat, celle du diagnostic plus approfondi (si aucune solution n'a été spontanément acceptée lors de l'échange), et celle de la réponse aux attentes de l'étudiant (hors résolution de problème), ce sont les conceptualisations qui sont au centre de l'attention.

Le tuteur cherche à s'accorder avec l'étudiant sur un concept du type *équité des ressources*, la répartition des ressources doit être à peu près équitable pour l'ensemble de l'établissement au regard de la sollicitation de chacune des équipes. Le tuteur fonde sa réflexion sur un jugement pragmatique exprimé de la manière suivante : « si on a un rôle essentiel à jouer, c'est bien à ce niveau-là ». Ce concept provient directement de l'analyse de la complexité du système hospitalier. De niveau général, ce concept entraîne sous sa dépendance un ensemble de concepts plus spécialisés sur le management, les relations avec les directions fonctionnelles, la politique qualité ou la gestion du personnel paramédical.

Ce concept de niveau général n'est pas spécifique aux organisations hospitalières mais ressort de beaucoup d'autres situations de management. Nous noterons néanmoins qu'il suppose des connaissances fines des différents métiers paramédicaux, voire des autres métiers administratifs ou techniques, pour que les indicateurs et variables indispensables à l'opérationnalisation dans des contextes différents soient pertinents et conduisent à l'efficience.

Il nous apparaît que cette relation de tutorat entre pairs, directeurs des soins, repose sur la tension ressentie par le tuteur entre, premièrement, sa perception du positionnement de l'étudiant, lequel ne cadre pas obligatoirement avec le sien, deuxièmement, sa volonté d'introduire la norme professionnelle et, troisièmement, son soutien affirmé à l'étudiant ou, plus exactement son attitude constante d'accompagnement de la réflexion. L'étudiant est perçu comme un sujet capable disposant d'un certain pouvoir d'agir mais les inférences du tuteur convergent, en partie seulement, avec celles de l'étudiant quand il s'agit de

reconnaître les situations potentielles de développement et de mobiliser, dans un but d'apprentissage, ses ressources cognitives, conatives et volitionnelles.

En conclusion, nous nous interrogeons sur la capacité du tutorat entre pairs à renforcer la professionnalisation de l'étudiant, vue à travers son degré de maîtrise des usages professionnels. Il semble, en effet, que le tutorat, en tant que relation de service dédiée à l'analyse du positionnement de l'étudiant, puisse influencer positivement l'ensemble des variables de la maîtrise des usages professionnels. Nous noterons d'ailleurs que le terme "positionnement" recouvre vraisemblablement dans l'esprit de ses promoteurs à l'EHESP un mixte de notions liées à l'identité professionnelle, aux compétences acquises en formation mais aussi aux ressources adaptatives face à la complexité des situations de management et aux capacités de décryptage de la culture hospitalière. Autant de notions mises au travail et articulées au sein du modèle de la maîtrise des usages professionnels.

Nous avons pu constater la tendance à l'augmentation de l'auto-efficacité de l'étudiant et l'accroissement du nombre de jugements pragmatiques au fil des entretiens, ce qui d'ailleurs nous laisse penser qu'un "cercle vertueux" puisse être activé au sein de cette dimension cognitive, conduisant au développement du professionnel.

La situation pédagogique créée par le tutorat entre pairs repose sur des rôles sociaux plutôt symétriques et finalisés par la nécessité d'une insertion professionnelle efficace. La clairvoyance normative du tuteur est une ressource mise au service de l'étudiant dans l'interaction. Tout particulièrement dans le premier entretien, le tuteur intervient sur le plan normatif, il en espère une socialisation rapide. Nous observons qu'il ne se contente pas de décrire et d'imposer un système normatif, il cherche plus exactement à faire partager ses analyses et sa compréhension du système. L'étudiant va d'ailleurs répondre de manière non stéréotypée aux interventions normatives du tuteur en utilisant toute la gamme à sa disposition, y compris des interventions de type réflexif, à l'exception toutefois des interventions portant sur son parcours antérieur.

Ce style d'intervention du tuteur est efficace dans la mesure où l'étudiant est sensible à ces raisonnements, en fait lorsqu'il est disponible pour exercer lui-même sa propre clairvoyance normative. Nous pouvons supposer de plus que le tutorat représente une situation particulière de transmission du biais d'internalité : une sorte d'effet Rosenthal qui ne viserait pas les comportements mais des paradigmes, des visions partagées du monde et de soi dans le monde. La manière du tuteur de se présenter dans l'interaction, de se mettre en scène, va promouvoir la norme d'internalité, norme professionnelle fréquente chez les cadres et les dirigeants. Se présenter comme un modèle possible vis à vis de son collègue active et renforce le discours sur la causalité interne des échecs et des réussites professionnelles. Le mode de présentation de soi du tuteur est marqué par l'internalité et pourrait, dans le cadre du tutorat entre pairs, constituer une prophétie autoréalisatrice que l'étudiant recevra d'autant plus qu'il identifie bien le tuteur à un pair. Il est probable qu'il s'agisse d'une circonstance favorisant la clairvoyance normative et le réajustement causal interne.

Par ailleurs, la situation de tutorat est une situation d'évaluation, toute formative, qu'elle soit. Elle est parfois perçue comme un entraînement aux futurs entretiens annuels d'évaluation avec le supérieur hiérarchique de niveau immédiatement supérieur. Dans un certain nombre de cas, il s'agira du directeur des soins - coordinateur général des soins, l'évaluation sera alors conduite par un pair... Nous comprenons pourquoi, dans cette situation pédagogique qui présente un écart pourtant notable avec la réalité des pratiques, les stratégies autour de la redéfinition des tâches soient si discutées et examinées avec autant d'intérêt de part et d'autre.

Bibliographie

- Albero B. (2003). Autoformation et contextes institutionnels: une approche socio-historique. In B. Albero (Éd.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier, Hermès science.
- Albero B., Nagels M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Éducation et formation*, (296), 13-30.
- Astier P., Conjard P., Devin B., Olry, P. (2006). *Acquérir et transmettre des compétences. Une étude conduite auprès de 10 entreprises*. Lyon: Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail.
- Bachelet R. (2010). Le tutorat par les pairs. In B. Raucant, C. Verzat, & L. Villeneuve (Éd.), *Accompagner des étudiants quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles: De Boeck.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Humanities.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory : an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1 - 26.
- Bandura A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Baudrit A. (2007). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Borras I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref du Céreq*, (290), 1-4.
- Carré P., Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris: Dunod.
- Carré P., Moisan A. (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- Cerf M., Falzon P. (2005). Une typologie des situations de service. In M. Cerf & P. Falzon (Éd.), *Situations de service : travailler dans l'interaction* (1re éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Cosnefroy L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but. In P. Carré & F. Fenouillet (Éd.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 91-105). Paris: Dunod.

- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 11-54.
- Dubar C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Elliott A. J., Dweck C. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Fenouillet F. (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In P. Carré & F. Fenouillet (Éd.), *Traité de psychologie de la motivation* (p.307-338). Paris: Dunod.
- Gangloff B. (2010). *L'internalité et l'allégeance considérées comme des normes sociales : une revue*, <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1630>, (consulté en novembre 2012).
- Guilmette, J.-H., International Development Research Centre (Canada), & Academic Foundation (New Delhi, I. (2008). *The power of peer learning networks and development cooperation*. New Delhi, IN: Academic Foundation.
- Jézégou A. (2010). Diriger, par soi-même, sa formation et ses apprentissages. *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles: De Boeck.
- Jorro A. (2009). *La reconnaissance professionnelle. Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa: PUO.
- Mayen P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, (139), 65-85.
- Mayen P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. In M. Cerf & P. Falzon (Éd.), *Situations de service : travailler dans l'interaction* (1re éd., p.61-85). Paris: Presses universitaires de France.
- Mayen P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, (4), 51-64.
- Mayen P., Cru D. (2008). Comment les professionnels de la formation peuvent-ils contribuer à rendre le travail acceptable? Agir pour l'autre et avec l'autre: tensions dans les situations de relation de service. In M. Gollac (Éd.), *À propos du «travail soutenable» Les apports du séminaire interdisciplinaire «Emploi soutenable, carrières individuelles et protection sociale»* (p. 135-145). Noisy-le-Grand: Centre d'études de l'emploi.
- Merchiers J. (2000). A-t-on besoin de compétence pour travailler ? *Travailler*, (4), 42-72.
- Nagels M. (2008). *Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique*. (Thèse en sciences de l'éducation sous la direction de Philippe Carré). Nanterre.
- Nagels M. (2010). Construire l'auto-efficacité par l'analyse de l'activité en formation des cadres et dirigeants de la santé publique. *Savoirs*, (22), 69-88.

- Nagels M. (2011). Améliorer l'auto-efficacité collective des équipes de cadres formateurs en IFSI par la didactique professionnelle. *Recherche en soins infirmiers*, (104), 30-50.
- Nagels, M., & Pourrière, J.-L. (2006). Le positionnement à l'entrée en formation : source d'engagement en formation. In ENFA (Éd.), Actes du 7eme Colloque européen sur l'autoformation. Faciliter les apprentissages autonomes. Auzeville: ENFA. Consulté en novembre 2012 <http://archives.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/pourriere.pdf>
- Nagels, M., & Pourrière, J.-L. (2007). Didactiser l'invisible ? Tutorat et professionnalisation des directeurs des soins en formation à l'École nationale de la santé publique. In AECSE (Éd.), *Actes du Congrès AECSE. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg. Consulté en novembre 2012 http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_NAGELS_061.pdf
- Orellana I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux* (thèse en éducation sous la direction de Lucie Sauvé). Université du Québec à Montréal.
- Pansu P. (1997). Norme d'internalité et appréciation de la valeur professionnelle : L'effet des explications internes dans l'appréciation du personnel. *Le Travail Humain*, (60), 205 - 222.
- Pasquier D., Valeau P. (2011). Adhésion à la norme d'internalité et clairvoyance normative : un passage par les contingences de la socialisation. *ePTO*, 17, 108-133.
- Pastré P. (2005). Dynamique et métamorphoses des compétences professionnelles. *Psychologie du travail et des organisations*, 11(2), 73-87.
- Pastré P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et apprentissages*, (1), 9-21.
- Pastré P. (2011a). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Pastré P. (2011b). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Éducation Sciences & Society, Competenza e professionalità* (1), 83-95.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Pierre P. (2002). La socialisation des cadres internationaux : stratégies identitaires et mobilisation de l'ethnicité. *Gestion*, 27(1), 65-77
- Pierre P. (2003). Mobilité internationale des élites et stratégies de l'identité. (M. Guillon & M. Martiniello, Éd.) *Revue européenne des migrations internationales*, Numéro ouvert, 19(1), 29-49.
- Rabardel P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Éd.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 11-29). Toulouse: Octarès,
- Rabardel P., Pastré P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse: Octarès.

- Reuchlin M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ricoeur P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, (7), 125-129.
- Roger J. (2007). *Refaire son métier : essais de clinique de l'activité*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Stroobants M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Éditions de l'université de Bruxelles.
- Vergnaud G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Vergnaud G. (2006a). Développement cognitif et évaluation des compétences. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 167-175). Paris: L'Harmattan,
- Vergnaud G. (2006b). Conférence d'ouverture : Une approche cognitive des compétences et de l'activité. Rennes : Compétences, emploi et enseignement supérieur. L'enseignement supérieur prépare-t-il à l'emploi ?
- Vergnaud G. (2007). Qu'est ce qu'apprendre ? *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*. Besançon: Pôle Nord-Est des IUFM.
- Villeret, O. (2007). Régulation du discours d'un formateur pour initier à la pratique réflexive lors des entretiens de conseil. In AECSE (Éd.), *Actes du Congrès AECSE. Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg. Consulté en novembre 2012 http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Olivier_VILLERET_435.pdf
- Wittorski R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, (25), 143-155.
- Zimmerman B. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.