

Titre : Deux rôles inédits en formation initiale infirmière : Etudiant-acteur et Tuteur-accompagnateur

Marine DO, Doctorante en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse 2

INTRODUCTION

La réingénierie de la formation infirmière, dans la continuité des accords de Bologne, a initié un changement de paradigme dans la professionnalisation des étudiants infirmiers. Le développement de comportements professionnels efficaces dans les contextes de travail s'appuie désormais sur l'approche par compétences, avec les notions de transférabilité des savoirs et d'analyse réflexive sur l'action comme principes structurants du dispositif d'apprentissage (Le Boterf, 2007 ; Fraysse, 2006 ; Astier, 2005 ; Clénet, 2006). Mais cette approche pose le problème de la mobilisation des connaissances en situation car « mobiliser, ce n'est pas seulement utiliser ou appliquer, c'est aussi adapter, différencier intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner » (Crahay, 2006, p. 100). L'étudiant devient acteur de sa formation et doit « se saisir des opportunités d'apprentissage pour se construire » (Mohib, 2011, p. 58). Cette approche interroge les possibilités données aux étudiants de développer leur autonomie pour construire leurs compétences professionnelles. Cette autonomie ne peut se décréter (Clénet 2006). Développer de l'autonomie, revient à donner de l'importance à la démarche d'accompagnement de l'étudiant pour qu'il puisse appréhender sa manière de comprendre et de construire son apprentissage. Les étudiants doivent pouvoir mobiliser des ressources individuelles pour les appliquer à une situation. Comme le précise Saint-Jean (2002), cela renvoie à « une volonté d'agir, une possibilité d'agir et un savoir agir » (p. 75). Fraysse (2006) souligne également qu', « il n'y aura réellement apprentissage que s'il y a implication personnelle [...], implication que s'il y a sens et il n'y a sens que s'il y a valeur d'usage » (Fraysse, 2006, p. 236). Le pouvoir d'agir de l'étudiant devient fondamental pour aboutir à une maîtrise en responsabilité de ses actions (Crahay, 2006 ; Mohib, 2011). Le professionnel-tuteur n'est pas un modèle à imiter mais un accompagnateur du processus de professionnalisation de l'étudiant. Il doit aider celui-ci à conduire l'ensemble des opérations mentales visant à connecter les connaissances aux situations dans lesquelles l'étudiant est amené à agir. Cette approche pose aussi le problème de la compétence des tuteurs à proposer aux étudiants un chemin d'expériences diversifiées pour les amener à un questionnement leur permettant d'identifier la part de savoirs que la maîtrise des situations professionnelles nécessite. Elle met l'accent également sur la question des capacités des étudiants à conceptualiser leurs pratiques à partir de ces différents savoirs (théoriques, procéduraux, pragmatiques). Chacun des acteurs (étudiants comme tuteurs) doit passer par un processus d'appropriation pour changer ses pratiques, en mettant du sens dans ces logiques de formation.

Notre communication tente d'apporter un éclairage sur le changement amorcé au regard des prescriptions du référentiel de 2009. La recherche qualitative s'appuie sur l'analyse de données discursives, traitées par le logiciel IRaMuTeQ, à partir de cinquante-quatre entretiens semi-directifs (collectifs et individuels), effectués auprès de différents acteurs concernés par l'encadrement des étudiants. Les résultats témoignent des stratégies nouvelles de tutorat pour professionnaliser les étudiants infirmiers dont le profil d'apprenant s'est modifié.

1. REFORME ET CHANGEMENT DE PROFESSIONNALISATION

Le succès de la réforme du dispositif de formation repose sur la compréhension par les acteurs des logiques structurelles. L'apparition de nouvelles pratiques sociales va s'opérer via un processus qui passe parce ce qu'Alter (2000) nomme l'appropriation de la nouveauté, qui va donner sens et efficacité aux pratiques émergentes, ce qui exige des acteurs une remise en question des façons de penser et de faire. La construction d'un professionnel critique, capable

de discernement constitue le point central du processus de professionnalisation. Agir de manière professionnelle ne consiste pas à se limiter à des savoirs abstraits. Le respect des procédures ou des routines est nécessaire lorsque ces dernières constituent des manières de faire adéquates reconnues. Il est cependant important d'amener les étudiants à savoir juger des écarts pertinents. Se professionnaliser, c'est apprendre à gérer les situations régulières en utilisant des procédures mais c'est aussi savoir-faire face à l'exceptionnel (Crahay, 2006).

1.1 Engagement des acteurs et processus d'appropriation pour changer

Les acteurs ont un rôle actif dans la conduite et le développement de l'innovation pour aboutir à un changement durable des pratiques. Plus la nature du changement touche à des orientations, des valeurs inscrites de longue date dans leurs pratiques, plus le changement sera lent et délicat. L'appropriation d'une nouveauté peut ainsi rester superficielle si l'adaptation présente davantage un acte d'obéissance à des formes prescrites qu'un processus d'identification et d'assimilation. Ainsi, des processus d'appropriation d'une innovation peuvent devenir inopérants dans la pratique en l'absence de modification adéquate des habitudes de travail. Ce sont les acteurs qui font le choix de se transformer et de transformer les règles (Alter, 2000). Cela explique qu'il puisse y avoir coexistence d'une diversité de formes de pratiques professionnelles dans une même temporalité avec des logiques et des dynamiques structurelles différentes. Certains auteurs (Saint-Jean et Seddaoui, 2013) définissent deux types de changement, l'un renvoyant à la notion de stabilité, mettant en jeu des changements, sans modification de la logique de la configuration structurale des formes. Des nouvelles pratiques peuvent apparaître sans modifier la logique de la configuration en place. Le changement prendra une deuxième forme lorsqu'il renvoie à des modifications d'ordre structurel du système de pratiques en place. Ce changement implique un saut de logique et représente une discontinuité. L'acceptation de changer l'angle d'interprétation d'une réalité est alors nécessaire. Les tuteurs sont dans ce cas de figure car ils ont à intégrer une nouvelle logique d'apprentissage afin de proposer une restructuration de leur dispositif d'encadrement des étudiants en stage pour être en phase avec les prescriptions du référentiel de formation.

2. LE TUTEUR, ACCOMPAGNATEUR DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Par sa conception autour de la logique de compétences, ce dispositif place la construction d'un professionnel infirmier, doté de capacités d'analyse au centre de l'apprentissage. Il vise à favoriser une meilleure préparation à l'exercice du métier par l'élaboration d'un socle de savoirs et une pratique réflexive permettant d'agir dans des situations nouvelles (Le Boterf, 2007, Fraysse, 2006 ; Astier, 2005). Ainsi, le développement de compétences professionnelles tend à s'articuler à l'activité de travail. Le rôle du tuteur devient fondamental pour faciliter le processus de construction des compétences en situation de travail et amener les étudiants à être en réflexivité critique sur leurs actions. Cela permet de ne pas réduire les temps d'immersion des étudiants dans le monde du travail à des apprentissages sur le tas. Le tuteur doit transformer les situations de travail pour proposer aux étudiants des opportunités de professionnalisation. Les activités en situation de travail ne sont pas là non plus pour que l'étudiant applique ce qu'il a appris en formation, ni même pour imiter un modèle mais pour s'entraîner « à mettre en œuvre des pratiques professionnelles et à mobiliser des combinatoires de ressources dans des contextes réels ». (Le Boterf, 2007, p. 94). Le tuteur doit favoriser le rapport situations de formation/situations de travail pour faciliter la lecture par les étudiants des interactions entre « actes pragmatiques et éclairages théoriques » (Clénet, 2002, p. 9). La formalisation des compétences dans un référentiel tente de rationaliser le rapport au savoir (Fraysse, 2006). Mais les compétences décrites dans ce référentiel apparaissent indépendantes des situations dans lesquelles elles pourraient être activées. Ainsi, les programmes de formation ne font plus directement référence aux savoirs disciplinaires

mais aux situations que les étudiants doivent apprendre à maîtriser. Il s'agit alors pour les tuteurs de savoir repérer les situations de travail servant d'ancrage au processus de professionnalisation. Un décalage peut apparaître entre les activités nécessaires au développement des compétences et les activités réelles exercées par les professionnels dans les contextes de travail, ce qui peut complexifier l'engagement de ces acteurs dans le dispositif de formation et dans l'appropriation de la logique compétence. Chenu, Crahay et Lafontaine (2014) posent la question de savoir si ces compétences inscrites dans les référentiels « correspondent à des capacités réelles effectivement présentes dans le système cognitif des personnes compétentes » (p. 20). L'existence de cultures de pensée encore très présentes en formation, reposant sur l'idée que le savoir théorique prévaut à toute action professionnelle efficace, tend à donner également au savoir théorique une dimension sacrée. C'est une conception encore dominante selon laquelle « le lieu professionnel est un lieu d'application des savoirs issus de la formation » (Wittorski, 2008, p 115). La notion de sécurité est primordiale dans certains domaines professionnels. La réalisation des activités repose sur l'acquisition d'un socle de connaissances théoriques en amont de l'action, même si celles-ci sont insuffisantes pour conduire l'activité professionnelle (Vidal-Gomel et Rogalski, 2007). Nous voyons combien la conception de formation par compétences peut être complexe à mettre en œuvre voire inopérante dans la structuration des savoirs d'action. Elle renvoie à une intention de professionnalisation par le questionnement de l'étudiant sur sa propre démarche et sur ses comportements et aptitudes professionnels émergents. Ceci sous-tend fortement l'engagement des étudiants dans leur processus d'apprentissage, interroge sur les capacités à modéliser leurs pratiques professionnelles à partir de savoirs abstraits et sur les possibilités laissées aux étudiants d'être acteurs de leur formation.

3. LE SAVOIR, VOULOIR ET POUVOIR AGIR DE L'ETUDIANT-ACTEUR

Les étudiants, considérés comme acteurs de leur formation, doivent effectuer des recherches pour comprendre les situations cliniques auxquelles ils sont confrontés en stage et pouvoir développer leurs compétences professionnelles. Être acteur de son parcours de professionnalisation, cela suppose aussi de l'étudiant qu'il sache identifier les compétences à mobiliser dans chaque situation mais aussi comment il va pouvoir les construire. Comme le souligne Mohib (2011), il ne suffit pas de savoir ni même de vouloir agir, « il faut pouvoir agir, [...] s'autoriser soi-même à agir » (p. 56). La compétence suppose de l'individu la mobilisation de ressources personnelles (des connaissances théoriques et empiriques acquises) et une implication professionnelle : « le sujet fonde ainsi une intention porteuse de sens et construit une situation significative » (Saint-Jean, 2002, p. 75). Elle présume également, au-delà de la réalisation effective d'une action efficace et conforme aux pratiques professionnelles, de la capacité d'un individu à s'engager dans l'agir professionnel.

La mise en responsabilité des étudiants en situation de travail est un point fort du processus de professionnalisation. La bonne réalisation de la tâche et la prévention des risques d'erreur constituent des préoccupations majeures des tuteurs qui accueillent les stagiaires (Mayen, 2000). De ce fait, la possibilité de l'étudiant à s'engager dans un agir professionnel, au sein de l'environnement complexe des situations de travail, est délicate. Le manque de savoir et savoir-faire, d'expérience peut limiter le mouvement de l'étudiant dans cet engagement de lui dans l'agir professionnel. En référence aux travaux de Bandura (2003), la croyance dans son pouvoir d'action va faciliter l'engagement de l'étudiant dans l'accomplissement de celle-ci. Nous voyons l'importance de l'étayage du tuteur dans le développement de l'autonomie de l'étudiant à prendre des responsabilités dans la gestion de situation de travail pour que celui-ci puisse progressivement s'affranchir de sa tutelle. L'étayage de la prise de responsabilité et d'autonomie permet la maturation du potentiel d'action de l'étudiant, ce qui augmente aussi le niveau de confiance du tuteur dans la capacité de l'étudiant à gérer des situations de plus en

plus complexes¹ (Kunégel, 2011). Un nombre d'expériences réussies peut renforcer également le sentiment d'efficacité : « la répétition d'expérience de même nature génère des savoir-faire stabilisés » (Mohib, 2011, p. 66). L'autonomie de l'étudiant peut s'accroître également à travers le développement d'habiletés métacognitives, par une gestion de sa démarche mentale dans l'élaboration de ses propres stratégies et le choix de celles qui sont, pour lui, les plus efficaces dans une situation donnée (Loiselle, Lafortune et Rousseau, 2006). Il est cependant nécessaire que les étudiants soient guidés pour faire des choix judicieux qui les poussent à faire des apprentissages significatifs.

3. REPERES METHODOLOGIQUES DE NOTRE ETUDE

Notre étude repose sur des données qualitatives visant à comprendre la manière dont les acteurs se sont saisi des éléments prescrits de la réforme et le sens qu'ils donnent à leurs pratiques émergentes. L'enquête de terrain au sein de deux centres hospitaliers départementaux s'est réalisée sur deux périodes distinctes auprès de différents acteurs (tuteurs, professionnels de proximité, cadres de santé, nouveaux diplômés et médecins). Des entretiens semi-directifs collectifs et individuels ont été menés (cf. tableau 1). Des observations participantes, réalisées en amont de cette enquête, ont permis de mieux identifier les lieux, type de personnes à interviewer pour constituer notre échantillon et les thématiques du guide d'entretien.

Tableau n°1 : caractéristiques des échantillons de l'enquête de terrain

Echantillon « groupe A » 3 ans et demi après la réforme Professionnels non formés au tutorat. Les tuteurs sont désignés par voie hiérarchique.	Echantillon « groupe B » 4 ans et demi après la réforme Professionnels formés au tutorat. Les tuteurs sont volontaires.
4 entretiens de groupe : réalisés en amont des entretiens individuels. 20 entretiens individuels avec chaque personne ayant participé aux entretiens de groupe et avec des médecins et le directeur des soins.	4 entretiens de groupe réalisés en amont des entretiens individuels. 26 entretiens individuels avec chaque personne ayant participé aux entretiens de groupe et avec des médecins, des cadres supérieurs et le directeur de soins.
9 infirmières exerçant régulièrement le rôle de tutrice 3 infirmières nouvellement diplômées 5 cadres de santé et le directeur des soins 3 médecins	5 infirmières tutrices (formées) 6 infirmières de proximité 4 infirmières nouvellement diplômées 7 cadres de santé et le directeur des soins 3 médecins

L'analyse des différents corpus par le logiciel IRaMuTeQ® a permis de repérer des prises de position par rapport aux changements liés à la réforme. Les discours retranscrits ont été traités avec un taux moyen satisfaisant de 83,66% pour l'ensemble des corpus de l'échantillon « groupe A » et de 83,21% pour l'échantillon « groupe B ». Quatre classes de discours ont pu être identifiées pour chaque corpus, avec des thématiques similaires (rôle de tuteur, questionnement de l'étudiant, mise en responsabilité et partenariat IFSI/stage). Nous avons choisi ici de montrer prioritairement les pratiques de questionnements des étudiants et d'analyser le niveau de logique de changement atteint dans le rapport au savoir. Pour cela, nous nous appuyerons principalement sur les classes de discours issues des corpus « tuteur » et « nouveau diplômé » car ces acteurs sont directement concernés par l'encadrement des étudiants en stage, les seconds ayant été formés par la logique compétence.

¹ La double théorie de la tâche et de l'apprenti développée par Kunégel(2011) permet de mieux comprendre cette relation de confiance dans la mise en responsabilité des étudiants en situation de travail.

4. RESULTATS ET INTERPRETATIONS

Nous avons évoqué supra la notion des savoirs théoriques et comment ceux-ci, par la répétition d'expériences, prenaient sens et évolués en savoirs professionnels d'action. La mise en œuvre de la logique compétence n'est pas sans conséquence sur le processus d'appropriation des concepts théoriques et scientifiques par les étudiants (Clerc et Martin, 2012, Chenu, Crahay et Lafontaine, 2014). Comme le soulignent ces auteurs, les savoirs théoriques peuvent être considérés plutôt comme des ressources pour agir que comme des outils permettant la réflexion, compréhension et modélisation de l'action. Les résultats de notre étude montrent ce clivage à propos des savoirs théoriques, au cœur des préoccupations des personnes qui encadrent.

4.1 Analyse des classes de discours de l'échantillon « groupe A ».

Tableau n°1 : stratégies de questionnement. Corpus « tuteur » et « nouveau diplômé ». Échantillon A

Corpus « tuteur » - Échantillon groupe A	Corpus « nouveau diplômé » - Échantillon groupe A
<p>Classe 4 : poser des questions de connaissances (chi2 moyen = 19,03)</p> <p>Les notions de « poser » ($X^2 = 74,68$) des « questions » ($X^2 = 107,5$) ont un chi2 d'adhésion à la classe très élevé, témoignant de la préoccupation de ce sujet de mettre en questionnement les étudiants avec ce « nouveau » ($X^2 = 54,43$) « programme » ($X^2 = 66,21$). Les notions de « compétence » ($X^2 = 39,65$), de « situation » ($X^2 = 37,77$) viennent compléter les traits lexicaux de cette classe.</p> <p>Le sujet de cette classe a compris que l'étudiant doit être capable de montrer qu'il sait faire et qu'il a compris.</p> <p>La finalité des questions posées à l'étudiant s'apparente davantage à un contrôle de connaissances qu'une mise en questionnement de la pratique de l'étudiant : « <i>maintenant, je leur pose des questions sur ce qu'ils savent, pourquoi on donne tel médicament mais avant nous n'avions pas besoin de les questionner, les étudiants savaient</i> » (propos illustratif)</p> <p>Les capacités d'analyse clinique de l'étudiant guident le tuteur pour le mettre en responsabilité dans des situations de soins.</p> <p>La notion de sécurité fait partie du discours: « <i>on a l'impression que les étudiants ont moins de connaissances, certains ne savent pas grand-chose et cela fait peur</i> ».</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Le questionnement vise le développement de connaissances théoriques et cliniques. L'aspect sécuritaire est prégnant.</p>	<p>classe 4 : la recherche de sens par le questionnement (chi2 moyen = 15,50)</p> <p>Des termes comme « pathologies » ($X^2 = 37,13$), « analyse » ($X^2 = 29,3$), « cours » ($X^2 = 26,9$), « démarche » ($X^2 = 22,53$) et « recherche » ($X^2 = 19,64$) posent le contexte de changement amené par la réforme. La notion de « lien » ($X^2 = 15,91$) est pointé.</p> <p>Le sujet de cette classe parle du bénéfice que lui a apporté le fait de réaliser des démarches de soins et des analyses de pratiques pour arriver à faire des liens avec la théorie reçue en cours : « <i>Les démarches de soins nous obligeaient à faire des recherche, cela nous aidait à faire les liens avec la théorie, les pathologies</i> ».</p> <p>La notion de sens est au cœur du discours, ce qui justifie l'intérêt de faire des recherches personnelles pour comprendre.</p> <p>L'ancien programme est analysé comme ayant été d'un abord plus facile pour l'étudiant car structuré en disciplines avec des liens entre certains apports théoriques plus concrets.</p> <p>Le tuteur peut provoquer le questionnement de l'étudiant. Il attend de lui qu'il s'implique dans son apprentissage et qu'il fasse des recherches. L'engagement de l'étudiant dans sa quête de sens émerge de ce discours, avec la notion d'être obligé de faire des recherches : « <i>j'ai trouvé important que l'on m'oblige à me questionner durant ma formation</i> »</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Le questionnement vise la recherche de sens, s'appuie sur le raisonnement clinique. L'étayage de l'apprentissage de l'étudiant est central.</p>

Analyse de la classe du corpus « tuteur » - échantillon « groupe A » : Le sujet épistémique « tuteur » de l'échantillon « groupe A » estime que les étudiants doivent avoir des connaissances théoriques en amont de l'action. Il s'étonne du manque de connaissances des étudiants, ce qui amène ce sujet à leur poser davantage de questions de connaissances. Cette

stratégie a pour finalité de mieux situer la compréhension qu'ont les étudiants des actes techniques qu'ils réalisent et non celle de la situation de soins. Nous sommes ici dans un modèle applicationniste du savoir selon lequel ce dernier est construit antérieurement à l'action. Le discours de ce sujet épistémique montre une inquiétude à mettre en situation les étudiants car ils estiment que ceux-ci n'ont pas les connaissances de base. Nous voyons ici que les tuteurs privilégient la constitution de savoirs théoriques chez les étudiants en lien avec une action, sans véritable maillage des différents savoirs (disciplinaires, procéduraux, pragmatiques). Ils ne les aident pas réellement à construire un savoir pratique en s'appuyant sur des savoirs disciplinaires pour proposer une action efficace et légitime. Cela rejoint l'idée de Clerc et Martin (2012) selon laquelle les savoirs théoriques sont convoqués dans l'unique but de justifier les prescriptions de pratiques produites sans faire l'objet d'une réelle appropriation par les étudiants. Pour Vidal-Gomel et Rogalski (2007), ces connaissances théoriques ne sont pas « pragmatiques » car elles ne s'inscrivent pas dans une sémantique de l'action (p.60). Elles restent juxtaposées à l'action car les tuteurs n'amènent pas les étudiants à réfléchir après l'action à la relation dialectique entre ces connaissances et leur confrontation à la spécificité des situations dans lesquelles elles ont pu être mobilisées. Le choix de convoquer ces savoirs plutôt que d'autres n'est pas explicité. Les ressources personnelles de l'étudiant, ses compétences transversales comme son mode de communication, de relation, les valeurs professionnelles auxquelles il fait référence ne sont pas non plus éclairées par une analyse réflexive.

Analyse de la classe du corpus « nouveau diplômé » - échantillon « groupe A » : Le sujet épistémique de cette classe vise la recherche de sens. Le savoir est davantage vu dans une approche constructiviste : Les étudiants sont amenés à se questionner pour comprendre les situations cliniques auxquelles ils sont confrontés et pour être en responsabilité de prendre des décisions. L'apprentissage est ciblé sur le développement du raisonnement clinique pour comprendre la situation de soins d'une personne. Nous voyons ici la logique du sujet « nouveau diplômé » se détaché de celle du sujet « tuteur ». Il a un rapport au savoir différent, avec plus d'engagement dans son apprentissage. Pour ce sujet, comme le précise Clénet (2006), dans un dispositif alternant, il est important « de comprendre pour faire et de faire pour comprendre ». (p.122). le nouveau diplômé trouve important de faire les démarches de soins demandées par les tuteurs. Cela permet de mobiliser les savoirs disciplinaires, biomédicaux et cliniques pour arriver à construire du sens à partir de la situation vécue. Il y a ici un effort d'appropriation et de construction sélective des connaissances. Le profil d'étudiant-acteur émane de ce discours avec une implication de l'étudiant dans son apprentissage, avec l'idée de « relier pour comprendre, pour concevoir et pour produire et légitimer des connaissances » (Clénet, 2006, p. 123). Cependant, les savoirs produits sont principalement en lien avec les savoirs biomédicaux et cliniques, comme nous l'avons identifié précédemment. Le retour sur l'action n'est pas évoqué dans le discours de ce sujet. L'étudiant n'est pas amené à modéliser sa pratique à partir des savoirs mobilisés. Il demeure difficile de savoir comment l'étudiant construit ses savoirs d'actions à partir des ressources différentes mobilisées.

4.2. Analyse des classes de discours de l'échantillon « groupe B »

Analyse de la classe du corpus « tuteur » - échantillon « groupe B » : les tuteurs s'appuient sur des connaissances déjà construites. Le savoir est davantage support de l'action que ressource. Nous sommes toujours dans un modèle type applicationniste où le savoir théorique demeure princeps. La question sécuritaire fait partie des préoccupations des tuteurs, accentuée par un socle fragile de connaissances des étudiants. La gestion de situations de travail reste une tâche périlleuse pour les étudiants novices. Les tuteurs intègre ce risque dans leur stratégie de mise en situation. Le test de connaissances, réalisé en amont de l'action, permet d'analyser avec l'étudiant, l'écart entre le niveau théorique évalué et le niveau requis

pour agir, ce qui permet à ce dernier de se situer dans son apprentissage. Les tuteurs « groupe B » ont intégré une dimension pédagogique et proposent un étayage de la mise en questionnement. Cet étayage vient soutenir la motivation des étudiants qui pourraient se décourager devant la difficulté à saisir le sens des situations de travail complexes et hésiter à s’y engager. Elle vient aussi encourager l’autonomie de l’étudiant dans son apprentissage. Nous pouvons identifier ici un changement de pratique entre les tuteurs « groupe A » et ceux du « groupe B », avec un rôle plus engagé dans l’étayage du parcours de professionnalisation et dans le soutien de l’étudiant dans son rôle d’acteur de ce parcours. Si cette évolution des pratiques tutorales peut être observées, nos données ne permettent pas de déterminer quelle part peut être liée à la formation reçue, à l’appropriation individuelle ou au soutien institutionnel. Cependant, nous pouvons dire que les stratégies de questionnement des tuteurs dépendent du niveau de connaissances théoriques, de raisonnement et des capacités des étudiants à se questionner.

Tableau n°1 : stratégies de questionnement. Corpus « tuteur » et « nouveau diplômé ». Échantillon B

Corpus « tuteur » - Échantillon groupe B	Corpus « nouveau diplômé » - Échantillon groupe B
<p align="center">Classe 2 : le questionnement de l’étudiant (chi2 moyen : 19,58)</p>	<p align="center">Classe 3 : faire des recherches pour comprendre (chi2 moyen : 10,66)</p>
<p>Les termes « question » ($X^2 = 208,44$) et « poser » ($X^2 = 154,59$) présentent un chi2 d’adhésion à la classe très élevé. Cela témoigne de l’orientation du discours de cette classe. Le tuteur pose des questions de connaissances pour situer l’étudiant dans son apprentissage : « <i>on les pousse à approfondir leurs connaissances en leur posant des questions et on leur demande de faire des recherches</i> »</p> <p>C’est aussi une stratégie pour tester les connaissances de l’étudiant et voir si on peut lui faire « confiance » ($X^2 = 35,77$), « être sûr », ($X^2 = 13,1$) car c’est une « responsabilité » ($X^2 = 12,1$) d’avoir un étudiant à encadrer. Cela renvoie à la notion de sécurité de la mise en situation. Le sujet épistémique de cette classe pointe le « problème » ($X^2 = 52,6$) que fait courir le manque de connaissances des étudiants aux infirmières par rapport aux erreurs et à l’invalidation de leur propre « diplôme » ($X^2 = 17,29$) : « <i>on leur dit de ne pas appliquer bêtement la prescription sans réflexion, on doit former un professionnel qui réfléchit</i> ».</p> <p>Les notions de « relation » ($X^2 = 11,58$) et de « partage » ($X^2 = 9,89$) témoignent de l’importance de la qualité de la relation entre le tuteur et l’étudiant.</p> <p>Le tuteur apprécie un étudiant motivé, intéressé, qui « cherche » ($X^2 = 14,88$) à comprendre et à prendre des initiatives à sa mesure : « <i>on sera en confiance pour le laisser seul si l’on sent que l’étudiant est investi, qu’il vient poser des questions dès qu’il y a quelque chose qu’il ne comprend pas</i> ».</p>	<p>La notion de « situation » présente un chi2 d’adhésion à la classe le plus élevé ($X^2 = 60,2$).</p> <p>Ce sujet épistémique met en évidence les « liens » ($X^2 = 16,02$) que l’étudiant doit savoir faire entre les différentes « pathologies » ($X^2 = 17,86$). Pour lui, des « recherches » ($X^2 = 14,2$) sont à réaliser pour « comprendre » ($X^2 = 8,04$), les situations, les « démarches » ($X^2 = 22,74$), de « soin » ($X^2 = 23,57$) et pour mettre en œuvre le raisonnement clinique : « <i>les étudiants peuvent avoir la théorie mais ne pas arriver à faire les liens avec la pratique. Ils doivent faire des recherches pour faire eux-mêmes les liens mais je me demande si on arrive à voir les liens de la même façon</i> ».</p> <p>Le sujet de cette classe attend des étudiants des « connaissances » ($X^2 = 14,75$) sur les pathologies et « traitements » ($X^2 = 11,02$). Il pointe les « manques » ($X^2 = 18,38$) « théoriques » ($X^2 = 9,1$) des étudiants. La notion « d’envie » ($X^2 = 9,54$) est pointée comme un élément important.</p> <p>Ce sujet pense que le rôle du tuteur est aussi de contrôler si ces recherches ont été faites et quelles connaissances les étudiants ont pu s’approprier. Il positionne le tuteur dans un rôle pédagogique mais aussi d’accompagnateur du processus de professionnalisation : « <i>il est important de voir si les étudiants font des recherches pour comprendre et s’ils sont capables de se poser des questions [...]. Il faut voir leurs démarches de soins pour voir leur raisonnement clinique, comment ils font les liens entre les pathologies et les traitements</i> ».</p>
<p align="center">↓</p> <p>Le questionnement vise le développement de connaissances théoriques pour situer, impliquer l’étudiant et accroître la réflexion clinique.</p>	<p align="center">↓</p> <p>Le questionnement vise la construction de sens, médié par le tuteur qui s’appuie sur le raisonnement clinique. Il y a un étayage de l’autonomie de l’étudiant.</p>

Analyse de la classe du corpus « nouveau diplômé » - échantillon « groupe B » : le sujet épistémique de cette classe construit son savoir en lien avec les situations de travail. Il est, comme le sujet « nouveau diplômé » de l'échantillon groupe A, dans une dynamique constructiviste, dans laquelle la notion de prise de conscience des éléments constitutifs de l'action est déterminante pour la professionnalisation. Selon cette logique, les étudiants sont amenés à se questionner pour comprendre les situations cliniques auxquelles ils sont confrontés et pour être en responsabilité de prendre des décisions. L'apprentissage est ciblé sur le développement du raisonnement clinique. Nous voyons cependant, que si la recherche de sens est centrale avec un étayage de l'apprentissage pour que l'étudiant puisse faire des liens avec les savoirs théoriques (essentiellement disciplinaires et cliniques) la manière dont les liens se construisent ainsi que la modélisation que les étudiants en font reste abstrait pour les tuteurs. Cela rejoint l'idée que souligne Astier (2005) selon laquelle le novice et l'expert ne sont pas dans la même compréhension de la situation, ils ne hiérarchisent ni ne diagnostiquent de la même façon. Il s'avère primordial d'amener à la confrontation de leurs versions. L'importance du rôle du tuteur est pointée dans le travail de retour sur l'action et dans la mise en lumière de la manière dont les étudiants ont construit les liens avec les savoirs théoriques. Le sujet « nouveau diplômé » n'évoque pas cet aspect dans son discours.

DISCUSSION

Dans les deux échantillons, les logiques de questionnements restent centrées soit sur le développement d'un socle de connaissances servant à guider l'action (corpus « tuteur » groupe A), soit sur la réflexion clinique et les ressources que constituent les savoirs théoriques (corpus « nouveau diplômé » groupe A et B et corpus « tuteur » groupe B). Ces logiques d'apprentissage visent prioritairement à construire des savoirs procéduraux en lien avec l'état clinique de la personne soignée. Les tuteurs, qu'ils soient « groupe A » ou « groupe B », y compris les sujets « nouveau diplômé » pourtant formés selon une logique de compétences, attendent des étudiants qu'ils structurent leur actions au regard de la compréhension de la situation clinique, en s'appuyant sur des savoirs disciplinaires très en lien avec la clinique médicale. Cela rejoint l'idée de Vidal-Gomel et Rogalski (2007) selon laquelle les deux types de connaissances nécessaires à l'exercice médical sont des connaissances biomédicales (incluant des connaissances en anatomie, physiologie, biochimie, pathologie et pharmacologie) et des connaissances cliniques ayant trait à l'expression des maladies chez les patients. D'après ces auteurs, qui s'appuient sur les travaux de Schmidt et Boshuizen (1993), la manière dont les connaissances biomédicales sont mobilisées en situation dépend des connaissances cliniques. Par analogie, nous pouvons dire que ce phénomène semble se vérifier également dans la profession infirmière. En effet, une grande partie des connaissances nécessaires à l'exercice infirmier sont issues du domaine à la fois biomédical et clinique, servant à comprendre notamment comment surveiller la sémiologie d'un patient, son évolution et les prescriptions des médecins. Les tuteurs des deux échantillons amènent les étudiants à mobiliser ces savoirs de référence. Plus les étudiants acquièrent de l'expérience en situation clinique et plus cela permet « de réorganiser des connaissances et d'élaborer de nouvelles relations de significations » (p. 60). Ainsi, les pratiques tutorales mises en œuvre dans la mise en questionnement des étudiants infirmiers visent à favoriser la structuration de ces connaissances cliniques mais ne permettent pas pour autant aux étudiants de conceptualiser leurs pratiques professionnelles. Ils ne sont pas mis en position de questionner celles-ci mais uniquement de repérer les savoirs théoriques et cliniques utiles. En nous référant à la définition de la compétence de Saint-Jean (2002), nous pouvons identifier que la part de l'individu, ses savoir-faire relationnels et sociaux, les représentations de sa personnalité, son rapport à l'environnement ne sont pas pris en compte dans la construction de ses compétences professionnelles. Aucun des tuteurs ne s'est approprié la logique réflexive : les actes des étudiants ne sont pas analysés pour comprendre le cheminement de leurs actions ni la manière dont ils structurent les savoirs de référence mobilisés ni la part de

personnalisation et de créativité qu'ils ont pu mettre dans leurs actions. Cela montre que la logique de la pratique réflexive n'est pas facile à comprendre. Comme le souligne Perrenoud (2004), une pratique professionnelle n'est pas réflexive du seul fait de réfléchir avant d'agir ou d'analyser la situation : « comprendre la différence entre un praticien qui pense et un praticien qui réfléchit ne va donc pas de soi » (p. 37). La dimension de transfert des apprentissages à une autre situation n'est pas abordée non plus avec les étudiants. Ceux-ci ne sont pas amenés à identifier dans quelle mesure leurs actions peuvent s'inscrire dans une autre situation de soins.

Le profil des étudiants est différent, obligeant les tuteurs à aborder l'apprentissage autrement et à les questionner différemment. Nous identifions des niveaux de logiques dans la relation que le tuteur construit avec son tuteuré et dans la manière dont il positionne celui-ci dans l'apprentissage. La posture d'étudiant-acteur est davantage soutenue par les tuteurs dans l'échantillon « groupe B », et chez les sujets « nouveau diplômé », apportant une impulsion nouvelle au processus d'appropriation des nouvelles logiques d'apprentissage. L'autonomie des étudiants est accompagnée, avec des tuteurs qui, par le questionnement et la mise en recherche d'éléments théoriques, impliquent les étudiants dans leur processus d'apprentissage. Cela suggère que la formation reçue par les tuteurs de l'échantillon « groupe B » leur permet, plus facilement, de se décentrer du raisonnement antérieur, sans pour autant les amener à s'approprier la logique de la posture réflexive. Comme le dit Perrenoud (*ibid.*), il est complexe, sans accompagnement, d'appréhender la démarche réflexive, car il faut apprendre à dissocier la réflexion sur sa propre action de l'analyse de la situation : « Le praticien réflexif, lorsqu'il analyse son action dans l'après-coup, s'interroge aussi sur l'analyse de la situation qu'il a menée [...]. Il cherche à comprendre pourquoi il n'a pas perçu ou jugé pertinent tel élément » (p. 41). La posture métacognitive que doit avoir le praticien réflexif débute lorsque le praticien « analyse son analyse » (*ibid.*). Mais cette posture ne semble pas non plus comprise par les nouveaux diplômés. La méconnaissance de la pratique réflexive de la part des tuteurs qui les ont encadrés a pu conduire ces diplômés réformés à ne pas avoir complètement compris cette logique.

CONCLUSION

Le dispositif de professionnalisation, mis en place par les tuteurs, ne démontre pas une articulation franche des savoirs théoriques, procéduraux et pragmatiques avec les situations professionnelles. La posture de tuteur-accompagnateur est incomplètement investie car il n'y a pas d'appropriation de la logique réflexive. Les tuteurs n'amènent pas réellement les étudiants à modéliser leur pratique en s'appuyant sur des savoirs scientifiques et en prenant conscience aussi de l'ensemble des ressources mobilisées. Cette posture n'est pas facile à saisir pour les tuteurs, qui doivent d'abord apprendre à se prendre pour objet de réflexion, avant de pouvoir amener l'étudiant à être dans cette posture. Nous voyons ici les limites, sans aide, d'une appropriation de cette logique par les tuteurs. L'accompagnement du tuteur dans la compréhension de la démarche réflexive et de son rôle structurant des savoirs d'action peut favoriser le pouvoir d'agir de l'étudiant, soutenu dans son apprentissage. Cela renvoie à l'autonomie de l'étudiant et à sa capacité de s'impliquer et de montrer en quoi il est possible de lui faire confiance. Professionnaliser les pratiques tutorales dans la démarche réflexive, c'est développer le pouvoir d'agir des tuteurs, c'est aussi inscrire le changement de pratiques professionnelles dans la durée. Cependant, l'aspect sécuritaire du métier légitime la recherche d'un socle de connaissances théoriques et cliniques chez les novices, ce qui vient complexifier la démarche compétence. La mise en responsabilité de l'étudiant est délicate à réaliser en situation réelle de travail lorsque celui-ci manque de connaissances de base pour agir. Cela demande de réfléchir également à un dispositif intermédiaire et complémentaire qui œuvrerait dans le développement d'un socle de compétences initiales, sécurisant davantage la mise en situations réelles et facilitant le travail d'accompagnement des tuteurs.

Références bibliographiques

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Quadrige/PUF.
- Astier, P. (2005). Apprendre le métier « dans », « par » et « hors » les situations de travail, *Analyse du travail et formation : contribution de la didactique professionnelle*. Les cahiers d'études du CUEEP, 56, pp.129-149.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Chenu, F., Crahay, M. et Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Education et Formation*, e-302, 17-29. URL : file:///C:/Users/Windows/Downloads/e302-04%20(1).pdf.
- Clénet, J. (2006). « Autonomie, compétence et ingénierie de l'alternance ». In B. Fraysse (éd.). *Professionnalisation des élèves ingénieurs*. Paris : L'Harmattan, pp. 105-124.
- Clerc, A. et Martin, D. (2012). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 53-72.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique compétence en éducation. *Revue Française de pédagogie*, 154, 96-110. Url : <http://rfp.revues.org/143>.
- Fraysse, B., (2006). « Quelle formation pour professionnaliser les ingénieurs » In B. Fraysse (éd.). *Professionnalisation des élèves ingénieurs*. Paris : L'Harmattan. pp. 233-258.
- Kunégel, P., (2011). *Les maîtres d'apprentissage : Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*, Paris : Ed. D'Organisation.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives, *Recherche et Formation*, 35, 59-73.
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation emploi*, 114, 55- 70. URL : <http://formationemploi.revue.org/3378>.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, 160, 35-60.
- Saint-Jean, M. (2002). *Le bilan de compétences*. Paris : L'Harmattan
- Saint-Jean, M. et Seddaoui, F. (2013). « Le développement : dimension ou processus de changement ? ». In : V. Bedin (éd.). *Conduite et Accompagnement du Changement. Contribution des Sciences de l'Education*. Paris : L'Harmattan, pp. 181-194.
- Schmidt, H-G. et Boshuizen P.A. (1993), On Acquiring Expertise in Medicine, *Educational Psychology Review*, 5, 3, pp. 205- 221.
- Vidal-Gomel-Gomel, C. et Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement de compétences. *@activités*, 4, pp. 49-84.
- Wittorski, R., (2008) « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation emploi*, (1), 101, pp. 105-117.