
Didactiser l'invisible ?

Tutorat et professionnalisation des directeurs des soins en formation à l'École nationale de la santé publique

Marc Nagels*, **Jean-Louis Pourrière****

* CREF EA 1589
Université Nanterre - Paris 10
200, avenue de la République
F - 92001 Nanterre cedex
École nationale de la santé publique
Avenue du professeur Léon Bernard
F - 35000 RENNES
marc.nagels@ensp.fr

** École nationale de la santé publique
Avenue du professeur Léon Bernard
F - 35000 RENNES
jean-louis.pourriere@ensp.fr

RÉSUMÉ. Le dispositif de positionnement des directeurs des soins à l'ENSP est destiné à construire des parcours de formation individualisés. Son observation est centrée sur les paramètres de la relation pédagogique à l'aide d'un cadre de référence sociocognitif. Trois facteurs interdépendants ont pu être identifiés. L'instauration du conflit sociocognitif, l'intersubjectivité de la relation tuteur – élève replacée dans un cadre institutionnel et la création de conditions favorables au développement de l'autoefficacité concourent à faire des entretiens de positionnement la source de la professionnalisation rapide des directeurs des soins. Nous nous interrogeons sur l'activité singulière des tuteurs auxquels il revient d'articuler dispositif de formation et dispositions à apprendre. Une formation originale à l'analyse de l'activité pourrait leur être proposée.

MOTS-CLÉS : Tutorat, compétence, formation supérieure professionnelle, conflit sociocognitif, autoefficacité, analyse de l'activité.

1. Professionnaliser les directeurs des soins en formation initiale

L'Ecole nationale de la santé publique forme les cadres des services centraux et déconcentrés de l'administration sanitaire et sociale, des établissements publics de santé ou à caractère social et, par convention avec leur ministère de tutelle, les médecins de l'éducation nationale. La mise en œuvre des programmes de formation aux dix métiers ainsi représentés supporte des contraintes liées aux modes de recrutement et à la définition réglementaire des parcours de formation et de leur validation. Depuis quelques années, responsables de formation et équipes pédagogiques sont entrés dans une phase de réflexion et de rénovation des pratiques visant à renforcer d'une part la professionnalisation et d'autre part, l'adhésion des élèves aux formations proposées. La reconnaissance des acquis à l'entrée en formation s'est imposée comme une stratégie incontournable d'engagement des élèves en formation professionnelle, s'appuyant sur l'identification des compétences requises.

Les directeurs des soins de la fonction publique hospitalière (corps constitué par décret en 2002) bénéficient d'un recrutement national accompagné d'une obligation de formation. Les concours interne et externe sur épreuves sont ouverts aux professionnels infirmiers, médico-techniques, de rééducation, comptant dix ans d'exercice dont cinq dans une fonction d'encadrement. Les candidats admis sont recrutés sur des postes de direction d'écoles paramédicales ou d'activité de soins, avant une formation statutaire de neuf mois à l'Ecole ; il s'agit d'une formation par alternance comptant dix semaines de stage. La moyenne d'âge est de quarante-deux ans (de trente-cinq à cinquante-quatre ans). Leur expérience est variable dans sa durée et sa nature : majoritairement (80%) les directeurs des soins exerçaient des fonctions d'encadrement d'unités ou de services de soins (cadres ou cadres supérieurs de santé) ; 20% étaient déjà en fonction sur la direction qu'ils occuperont à l'issue de la formation. 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 (suivant leur parcours et leurs perspectives professionnelles). La féminisation du corps est de plus de 60%.

Dans ce contexte, la mise en œuvre du dispositif de positionnement a permis l'individualisation des parcours, l'adaptation des formations aux besoins rendus explicites suite à l'analyse des parcours professionnels et universitaires antérieurs, mais aussi aux exigences très spécifiques des terrains d'exercice.

La gestion du dispositif de positionnement se caractérise par l'intervention d'une pluralité d'acteurs. Les rôles sont prescrits et délimités. L'intersubjectivité, moteur essentiel du dispositif, est partagée et fait l'objet d'analyses et de régulations dans un cadre institutionnel.

Le rôle du tuteur est d'aider à faire progresser l'élève en mettant davantage au premier plan les fonctions de suivi, d'accompagnement plutôt que la capacité à transférer une expertise. Le tuteur détermine avec l'élève des objectifs d'apprentissage qui permettront de définir un parcours de formation individualisé, à partir d'un repérage et d'une analyse des besoins. L'entretien de positionnement avec le tuteur engage une relation pédagogique dyadique entre un pair en exercice et un élève. Le tutorat est perçu comme un moment symboliquement fort du dispositif ; il se présente comme un dispositif d'apprentissage expérientiel.

Le rôle du responsable de formation est d'inscrire les parcours de formation individualisés dans un cadre institutionnel. Il reformule avec l'élève les objectifs d'apprentissage identifiés et détermine les modalités retenues. Il aide à la formalisation du parcours de formation qui sera contractualisé.

Enseignants et maîtres de stage interviennent, dans ce cadre contractuel, pour proposer les activités qui permettront d'atteindre les objectifs fixés.

Après trois ans d'observation de ce dispositif original dans le champ de la formation supérieure professionnelle, notre interrogation peut être formulée ainsi : le positionnement participe-t'il, et en quoi, à la dynamique de professionnalisation et d'acquisition de compétences ? Cette communication tentera de mettre en perspective théorique cette interrogation initialement située dans le champ de l'ingénierie pédagogique.

2. Le tutorat, pensée réflexive et développement cognitif

Le but essentiel du dispositif de positionnement est d'agir sur la professionnalisation des élèves directeurs des soins par le développement des compétences. Dans l'enseignement supérieur professionnel, la notion de compétence est polysémique. A un premier niveau d'analyse, la compétence permet d'agir et de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée (BELLIER S., 2002). Mais nous considérerons que la compétence est toujours référée à une situation ou à une classe de situations professionnelles. C'est dans et par l'analyse du travail et des interactions sociales que les compétences sont repérables et analysables. Finalisées, opérationnelles, apprises, tacites ou explicites, elles expliquent la performance perçue (SAMURCAY R., PASTRE P., 1995). Notre modèle de compréhension et de description des compétences repose sur le concept de schème, où la compétence apparaît comme une « organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée » (VERGNAUD G., 1998). L'activité est organisée de manière remarquable pour articuler invariance et adaptation aux circonstances. L'activité efficace est souple, fluide et non stéréotypée. Elle est régulée par l'individu, ce sont ses schèmes qui génèrent les modes opératoires adaptés pour s'ajuster à la situation, tout en repérant les invariances caractéristiques d'une pluralité de situations évidemment toutes singulières. En formation supérieure professionnelle, nous nous interrogeons sur le développement des schèmes, sur la mobilisation des ressources propres à établir un diagnostic correct de situation et le

choix de règles d'action pertinentes. Pouvons-nous comprendre le processus de genèse des modèles cognitifs et des modèles opératifs (PASTRÉ P., 2005) conduisant les élèves à acquérir des compétences de management de haut niveau ? L'une des conséquences notables résiderait d'ailleurs dans l'évolution rapide de leur dynamique de construction identitaire. Les pratiques de « tutorat », d'accompagnement de la formation, qui ne sont pas conçues explicitement comme un temps d'analyse de l'activité se présentent à bien des égards comme la création d'une situation d'autoconfrontation croisée. L'élève apporte les traces de son activité professionnelle. La pensée réflexive est mise en scène et explicitement encouragée par le tuteur. Lui-même est perçu rapidement comme un pair bienveillant et confiant et son action consiste, sur un premier niveau, à valider ou invalider les explicitations de l'élève. Comment expliquer cette sorte de « conversation avec la situation » (SCHON D, 1983) que les élèves ou les tuteurs considèrent comme favorisant de nouveaux apprentissages ? A l'observation, les tuteurs se positionnent dans le cadre d'une relation d'aide. Ils ont pour but le renforcement de l'autodirection des élèves, ils se centrent souvent sur les aspects conatifs et valorisent la motivation intrinsèque à l'apprentissage (CARRE P., 2005). Pour autant, les désaccords et les controverses sont nombreux et chacun s'accorde sur le caractère dynamique de la relation. Les élèves ressentent avec acuité les transformations à l'œuvre et le développement de leur capacité à agir pour se situer au sein de l'équipe de direction d'un établissement hospitalier. Serait-ce un effet du développement de leur modèle opératif, source de performances nouvelles en situation, ou pouvons-nous considérer que la relation pédagogique de tutorat, comme le « modelage instructif » (BANDURA A., 2002), serait de nature à construire le sentiment d'efficacité personnelle appliqué à la formation et au travail ?

En conséquence, vouloir comprendre les ressorts de la pratique pédagogique d'accompagnement des directeurs des soins en formation nous incite à nous intéresser à trois types de facteurs en interaction. Le tutorat constituerait un mode singulier d'instauration du conflit sociocognitif (VYGOTSKI L., 1997) favorable aux changements de représentations de soi, de ses compétences et du métier. La relation du tuteur et de l'élève serait encapsulée dans un ensemble de relations sociales plus vastes et institutionnalisées au sein d'un dispositif de formation supérieure professionnelle. La triangulation ainsi mise en scène fournirait une partie du sens attaché à la formation. Enfin, les entretiens avec le tuteur et, plus largement l'ensemble du dispositif de positionnement, auraient pour effet de développer l'autoefficacité (BANDURA A., 2002), condition d'une prise de rôles professionnels rapide et réussie.

3. Une démarche à visée compréhensive et d'explicitation

En adéquation avec la nature des questions de recherche, les méthodes d'investigation ont privilégié l'observation dans un premier temps et l'entretien d'explicitation (VERMERSCH P., 2004) dans la phase suivante. L'observation de la

relation pédagogique cumule des données recueillies dès la mise en place du dispositif de positionnement il y a trois ans. Tuteurs et élèves sont placés en situation de faire retour sur leurs pratiques lors de moments spécifiquement dédiés à l'analyse et à la régulation de la formation. Des données ont aussi été accumulées lors de séquences au caractère plus institutionnel mettant en contact l'ENSP, les élèves et les milieux professionnels. Nous avons pu ainsi isoler les quelques facteurs principaux agissant dans la relation de tutorat à condition toutefois d'envisager leur interdépendance mutuelle. Le croisement avec les résultats de l'analyse documentaire des évaluations post-formation à un an confortait les premières hypothèses du rôle du tutorat au vu de la professionnalisation rapide des élèves.

Des entretiens d'explicitation ont ensuite été menés auprès de tuteurs et d'élèves issus de promotions successives. Au plus près des pratiques relationnelles et pédagogiques, écartant les effets de discours et de reconstruction, nous nous sommes attachés à comprendre la relation entre les paramètres de la situation pédagogique et l'efficacité des apprentissages.

4. La pensée réflexive en deux temps et trois mouvements

Les résultats recueillis à l'issue de cette recherche sont à interpréter en lien avec la forme singulière prise par le dispositif de positionnement. En effet, celui-ci suppose que des traces de l'activité soient recueillies par l'élève et qu'il les confronte au référentiel de positionnement (compétences et connaissances attendues à situer sur une échelle d'autoévaluation). La phase suivante poursuit sur le mode de l'autoconfrontation, autoconfrontation croisée cette fois avec le tuteur. Deux temps, autoconfrontation simple et autoconfrontation croisée, mais trois mouvements : la dynamique du conflit sociocognitif, de la relation intersubjective replacée dans un cadre institutionnel et de la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

4.1. Développer des outils cognitifs

En effet, au plan pédagogique, nous pouvons observer une interaction propice au conflit sociocognitif (DOISE W., MUGNY G., 1997). Le but recherché est une réorganisation cognitive de l'élève avec la création de nouveaux instruments cognitifs suite à la coordination de points de vue initialement opposés.

Les entretiens de positionnement servent à aborder deux points essentiels : la construction du parcours de formation individualisé et l'insertion professionnelle, c'est-à-dire le positionnement du directeur des soins à l'intérieur de l'équipe de direction de l'hôpital et auprès de ses collaborateurs directs, cadres de santé et cadres supérieurs de santé. Sur ces deux volets, nous pouvons observer la naissance d'un possible conflit sociocognitif pour quelques cas qui paraissent significatifs.

Premier cas, Richard¹, élève, affirmait en début de formation la très forte nécessité d'être « confronté en stage à des directeurs des soins qui avaient vécu l'accréditation qualité de leur établissement ». L'accréditation représente en effet toujours un enjeu pour les établissements hospitaliers et s'obtient après un travail long mobilisant la quasi-totalité des équipes. Le tuteur lui renvoie à plusieurs reprises son « obnubilation » d'avoir à vivre cette expérience, lui signifiant qu'il possède par ailleurs les connaissances et les compétences suffisantes pour faire face à cette situation, sur le mode : « Vous avez déjà fait le chemin, où se trouve le problème ? » A l'issue de l'analyse du parcours de Richard, le tuteur ne s'oppose pas à un départ en stage conforme aux souhaits de Richard mais il manifeste son incompréhension et argumente sur la pertinence de ces choix. Richard parle de cet entretien comme d'une « révélation ». Il estime que le tuteur lui renvoyant en écho ses perceptions a joué un rôle déclencheur pour réorganiser ses représentations, « J'ai été beaucoup plus relaxe dans mes objectifs, beaucoup plus ouvert » et considère dorénavant que le stage devient un objet de formation « comme un autre ».

Même si la notion de « conflit » ne serait sans doute pas spontanément utilisée par les élèves très sensibles à la « dynamique des échanges », ils estiment la plupart du temps que l'entretien de positionnement est producteur de changements parce que le tuteur et l'élève s'y engagent « comme deux professionnels qui réfléchissent » conjointement. A l'issue de ce processus, l'élève est reconnu « prêt » à assumer ses lourdes responsabilités.

Jacques, élève, met l'accent sur la « relation de confiance » qui se crée ou non dans ce cadre. Cette relation de confiance n'exclut pas la remise en cause. La tutrice identifie rapidement ses acquis et ses lacunes, la mise en scène des contradictions peut alors s'élaborer : « J'arrivais à m'affirmer et à soutenir des points de vue contraires ». L'intervention de la tutrice est perçue plutôt comme de l'explication, de la dédramatisation des logiques de gestion hospitalière et du jeu des acteurs. Elle propose des objectifs qui paraissent alors plus « adaptés et plus raisonnables ». Jacques note l'« humanité et la pédagogie » de sa tutrice et conclue : « J'avais une grande sœur qui m'accompagnait ».

Pour Xavier, également, la relation se noue en un temps très bref autour d'une problématique de renouvellement professionnel : sortir de sa région et découvrir d'autres types d'établissement. Le tuteur, que Xavier juge « très actif et très dynamique » dans les entretiens, s'est livré à une interrogation systématique des pratiques et des acquis dans un cadre qui déborde largement celui de l'expérience immédiate de Xavier. L'effet produit est l'abandon de l'intuition ordinaire pour traiter les problèmes professionnels. Xavier évoquera la métaphore du voyageur qui « endosse de nouveaux habits avant de prendre sa valise pour d'autres horizons ».

Marie, élève, est confrontée à une difficulté sensiblement différente. Affectée en tant que directeur des soins dans l'établissement où elle exerçait en tant que cadre,

¹ Tous les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

elle avait à faire un travail de repositionnement indispensable pour assumer ses nouvelles responsabilités stratégiques de direction. Elle devait aussi faire le deuil de son métier et de sa culture profondément ancrée de soignante. Sa tutrice l'a accompagnée dans les questionnements avec « de la nuance, rien que de la nuance... ». Marie note dans son cahier ses réflexions, ses projections sur son exercice futur de directeur des soins, ce matériel servira de support pour les entretiens. Les désaccords ne manquent pas d'apparaître sans pour autant remettre en cause la sérénité des échanges et la qualité d'écoute de la tutrice. Les messages finissent par passer et Marie estime avoir fait « un bout de chemin » comprenant qu'elle ne serait plus jamais « en capacité d'être opérationnelle sur le registre des soins ».

Du côté des tuteurs, l'usage de la grille de positionnement constitue un point de départ des entretiens de positionnement. Albert évoque un « effet de levier » toujours possible face à des élèves qui s'engagent plus ou moins dans la démarche d'autoévaluation de leurs acquis et de leurs compétences. La grille de positionnement encourage à délaissier les discours généraux pour atteindre un niveau de précision important. Fabienne soutient l'idée que le référentiel de positionnement est nécessaire pour « mettre en sécurité les élèves » au début de leur formation, le référentiel cadrant les efforts d'objectivation des savoirs et des niveaux de compétence. Ensuite, elle « rentre dans ce qui le tracasse en vue de sa future fonction ». Les tuteurs s'orientent ainsi vers une activité de redéfinition partagée des attentes et des besoins des élèves. Il s'agit d'aborder les « vraies questions » même si tous agissent avec prudence pour ne pas se substituer à l'effort d'élaboration et d'assimilation de l'élève, « l'élève reste le maître de sa formation » affirme Félix mais il s'empresse d'ajouter qu'il propose souvent des « décentrement importants » et parfois largement inattendus. Les tuteurs multiplient les points de vue, présentent sans cesse des alternatives aux élèves et, en l'espace de trois rendez-vous, ils estiment que les élèves acquièrent « des schémas théoriques et une réflexivité notable sur leurs pratiques », la condition étant de toujours se situer dans la zone proximale de développement de l'élève, préoccupation constante des tuteurs. La zone proximale de développement est définie par la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé.

Le thème de la pensée réflexive est un leitmotiv : les élèves sont dans l'action surtout en stage, là où ils ont peu d'occasions de réfléchir et d'analyser parce que l'exécution de l'action reste au centre de leurs préoccupations. Les tuteurs se donnent comme mission de les faire réfléchir sur eux en situation et moins sur les situations elles-mêmes. Ils n'hésitent pas, une fois le diagnostic des capacités de l'élève formulé, à argumenter fermement, à confronter des représentations de soi en situation de direction stratégique et à négocier des objectifs de formation forcément décalés par rapport aux attentes initiales. Néanmoins, la finalité est souvent celle de l'« autoformation » et de la formation de l'esprit critique comme le rappelle Jeanne.

A la lumière de ces entretiens, il nous apparaît que l'entretien de positionnement, en tant que situation créée dans un but pédagogique, comporte bien un enjeu social. L'élève et le tuteur sont engagés dans la recherche d'une solution. Des propositions

de parcours de formation individualisés doivent être formulées alors que les logiques des partenaires sont relativement incompatibles. Le conflit sociocognitif est le résultat de la confrontation des réponses socialement hétérogènes dans le cadre d'une relation asymétrique par nature. Les caractéristiques socio-affectives de l'interaction sociale favorisent l'acquisition de nouvelles connaissances sur soi et sur sa trajectoire professionnelle. Jacques se souvient du tutorat pour le qualifier de « compagnonnage bienveillant ». Le tutorat est perçu comme un temps fort de la formation parce que les élèves élaborent de nouveaux instruments cognitifs à l'issue d'une régulation sociocognitive. La structure des entretiens semble assez régulière : mettre l'élève en situation d'explicitier, établir des relations entre des éléments issus de l'expérience de l'élève et du tuteur, confronter ces premiers éléments avec ces nouveaux apports, élargir à une vision prospective du métier de directeur des soins.

Autrement dit, si les élèves sont capables d'une autoévaluation instrumentée de leurs compétences, ils ont néanmoins besoin du tuteur pour engager leur genèse cognitive et identitaire. C'est par l'intervention du tuteur et dans le cadre du conflit sociocognitif que l'identité pour soi se confronte à l'identité pour autrui et rend possible une insertion professionnelle rapide.

4.2. L'intersubjectivité replacée dans un cadre institutionnel

Les élèves qui estiment que la relation avec le tuteur relève d'abord d'une question de confiance accordent moins de poids aux aspects institutionnels du dispositif. Marie qui s'est « sentie bien avec (la tutrice) parce qu'elle était confiante et bienveillante » considère que « rien ne transpirait de nos échanges » en direction du responsable de la formation. Le rôle du responsable de formation est néanmoins d'institutionnaliser les parcours de formation, il reformule les accords qui ont été définis entre le tuteur et l'élève. La communication est indispensable et est tout à fait directe entre lui et les tuteurs. Le responsable intervient en amont pour organiser le dispositif, répartir les élèves auprès des tuteurs et réguler en aval le dispositif tout au long de la formation. Sa position institutionnelle est bien repérée et les élèves développent des croyances sur l'adéquation jugée particulièrement pertinente entre tuteurs et élèves. Si la relation de confiance s'établit si aisément, « c'est le résultat d'une répartition judicieuse en fonction de la connaissance préalable des élèves. Et puis, on imagine tous que si l'institution les a choisis, c'est que ce sont des bons (tuteurs et professionnels) ».

En fait, le « tiers » qui s'immisce dans la relation dyadique est incarné par plusieurs personnages, le responsable de la formation n'étant que l'un d'entre eux. Notons le rôle joué par certains maîtres de stage, quelques enseignants ou autres intervenants. Les élèves évoquent la cohérence d'ensemble du système. Ils perçoivent que c'est la totalité du dispositif qui est « aidant pour les apprentissages ». Les entretiens avec le tuteur apparaissent comme le « pivot » de la formation, sorte de lieu tiers de l'alternance où le développement de compétences est analysé sur un mode réflexif. Le tuteur crée les conditions de l'analyse de

l'activité et le responsable de formation « donne de l'ouverture d'esprit sur le métier ». Il nous apparaît que ce maillage du dispositif est producteur d'apprentissages professionnels solides. En effet, il ne s'agit pas seulement de « donner du sens » selon l'expression communément reprise par les directeurs des soins, c'est-à-dire de fournir une signification à des comportements qui en seraient dépourvus ou de montrer la direction (diriger et gérer l'organisation des soins), l'enjeu de la formation est plutôt de provoquer une réorganisation cognitive de la conduite de l'action, d'enrichir les modèles opératifs des élèves et de leur faire prendre conscience que leurs compétences s'exercent peu à peu dans des classes de situations plus vastes. Ce qui est fondamentalement le propre d'une expertise en construction.

4.3. Le tutorat contribue au renforcement de l'autoefficacité

Les responsabilités managériales et stratégiques des directeurs des soins tant en gestion de soins qu'en centre de formation aux professions de santé sont lourdes. Des anciens élèves s'interrogent encore un an après la prise de poste sur leur capacité à faire face : « On se sent très seul parce qu'on est la personne qui doit décider ». Le tutorat est alors perçu comme une ressource qu'il faudrait pouvoir mobiliser encore après la formation. Certains tuteurs proposent d'ailleurs que les contacts se poursuivent. Le tutorat acquiert ainsi une triple fonction de réassurance, de développement des compétences et de projection vers l'avenir. La construction de l'autoefficacité, « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (BANDURA A., 2002) semble un effet des entretiens de positionnement que les élèves et les tuteurs relèvent conjointement. Le tuteur place l'analyse de l'activité au centre de son intervention mais il prend en charge également les aspects émotionnels de la relation, contribuant à faire de ce lieu d'écoute et de confrontation un lieu de résilience (CYRULNIK B., 2002) face aux difficultés. La capacité à agir en est augmentée d'autant. Par exemple, les élèves estiment prendre conscience de leur compétence à la décision lors du tutorat. Cela suppose que le tuteur identifie correctement la structure conceptuelle des situations de décision (PASTRÉ P. Dir., 2005), contribue à l'analyse des activités de décision par l'élève et organise le rapprochement de la structure conceptuelle de la situation avec le modèle opératif de l'élève.

L'intervention du tuteur ne se limite pas à une réorganisation cognitive de la conduite de l'action de décision, il accompagne le cheminement en régulant la motivation extrinsèque et intrinsèque (DECI E., RYAN M., 1985) en vue de la prise de poste. Xavier note les effets très positifs qu'il a ressentis : « Le positionnement m'a permis d'être efficace très vite dans un nouveau contexte professionnel (...) c'est un coup de bol formidable dans une vie ». L'action des tuteurs est triple : renforcement de la motivation, genèse des modèles opératifs et entraînement des mécanismes métacognitifs d'autorégulation de la conduite, ce sont autant de facteurs favorables à la construction de l'autoefficacité.

La situation de tutorat facilite ainsi à la professionnalisation des directeurs des soins et leur prise de rôles professionnels en début de carrière, le sentiment d'efficacité que les novices manifestent et développent au cours de leur formation professionnelle contribuant au succès de ce processus de socialisation.

5. Du développement des compétences considéré sous l'angle de l'ingéniosité pédagogique

Cette recherche s'inscrit dans un cadre de réflexion emprunt d'une vision socioconstructiviste des apprentissages. Les apprenants construisent leurs connaissances en participant activement aux entretiens de positionnement. Nous sommes ici dans le registre du constat, du visible, du mesurable : les connaissances sont évaluables et évaluées. Mais l'enjeu pédagogique ne réside-t-il pas sur d'autres plans, ceux de l'organisation cognitive des compétences et des affects des apprenants, plans plus secrets et plus intimes mais très déterminants de l'identité professionnelle ?

Nous avons éclairé les effets du tutorat en tant que mode de relation pédagogique singulière. Les tuteurs créent les conditions d'un conflit sociocognitif efficace, c'est-à-dire sans qu'il ne devienne jamais ni brutal ni totalement déstabilisant. Inscrivant leur intervention dans la zone proximale de développement, les tuteurs favorisent les apprentissages et leur autorégulation ainsi que celle des conduites professionnelles, y compris après la formation. Les apprenants ressentent des effets de réassurance. Ils se sont imaginés professionnels avant de l'être. Ils ont développé une vision prospective et ont défini leurs stratégies professionnelles pour accéder à leur nouveau statut de dirigeant. Ils contrôlent mieux leurs affects et leurs émotions en développant une capacité de résilience (LECOMTE J., VANINSTENSDAEL S., 2000) face aux épreuves qui les attendent dès leur socialisation professionnelle. Le niveau de leur sentiment d'efficacité personnelle au travail augmente vraisemblablement avec les conséquences attendues en termes de comportements professionnels pertinents et performants. Leur rapport au risque s'est affirmé, ils se sentent en situation de gérer leur carrière et leur trajectoire professionnelle.

A l'issue de cette recherche, exploratoire à bien des égards, nous avons observé deux facteurs du développement cognitif articulés à une dimension psychosociale qui permettent de mieux comprendre en quoi la professionnalisation des directeurs des soins est rapide et quel est le rôle essentiel tenu par le dispositif de positionnement. En cours d'investigation une autre hypothèse s'est fait jour. Lors des entretiens de positionnement, les élèves connaîtraient-ils un processus de genèse instrumentale (RABARDEL P., 2005) dans lequel, avec l'aide des tuteurs, les élèves se dotent d'« instruments subjectifs » destinés à augmenter leur pouvoir d'agir en situation professionnelle difficile ? Il faudrait alors nous intéresser à l'élève directeur des soins - « sujet capable » - qui se saisit du dispositif de positionnement pour poursuivre une activité constructive (en transformant le monde, je me transforme moi-même). Avec la médiation du tuteur, l'élève se forgerait ses

instruments subjectifs, « organes fonctionnels du sujet capable ». Cette perspective rendrait compte d'observations régulièrement recueillies dans nos entretiens : la tâche prescrite aux tuteurs est de réaliser les opérations de positionnement à trois moments du parcours de formation alors qu'une partie de leur activité consiste à articuler les apports de la formation à l'ENSP ou en stage avec les connaissances et les compétences propres des élèves. Analyser l'activité des tuteurs sous l'angle d'une médiation interpersonnelle ayant pour effet de créer les conditions d'une genèse des instruments subjectifs ouvrirait des perspectives didactiques pour la formation des tuteurs eux-mêmes.

En conclusion, nous noterons que, comme d'autres fonctionnaires en formation statutaire assurés d'être affectés à l'issue de la formation, les élèves se posent tous un jour la question : « Pourquoi faudrait-il travailler dur alors que tout est déjà donné ? » Ils y répondent en structurant leur identité professionnelle pendant le temps de la formation notamment à l'occasion des entretiens de positionnement avec les tuteurs perçus comme des "mentors", des professionnels de référence et non des coachs non impliqués. L'essentiel du processus repose sur les tuteurs. Il leur revient une mission d'ingénierie pédagogique, celle de « didactiser l'invisible », de favoriser la réorganisation cognitive des élèves par le développement des modèles opératifs et des schèmes, de réassurer, et de transmettre leur sens de la responsabilité professionnelle.

- BANDURA A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- BELLIER S. (2002). "La compétence", in CARRE P., CASPAR P. (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- CARRE P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- CYRULNIK B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris, Odile Jacob.
- DECI E., RYAN M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York, Plenum Press.
- DOISE W., MUGNY G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris, Armand Colin.
- LECOMTE J., VANINSTENSDAEL S. (2000). *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience*. Paris, Bayard.
- PASTRÉ P. (2005). "La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action", in RABARDEL P., PASTRÉ P. (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement.*, Toulouse, Octarès.
- PASTRÉ P. Dir. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse, Octarès.

- RABARDEL P. (2005). "Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir", in RABARDEL P., PASTRÉ P. (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement.*, Toulouse, Octarès.
- SAMURCAY R., PASTRE P. (1995). "Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences." *Education permanente*, n° 123.
- SCHON D (1983). *The reflexive practitioner : How professionals think in action*. New-York, Basics Books.
- VERGNAUD G. (1998). "Au fond de l'action, la conceptualisation", in BARBIER J.M., (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- VERMERSCH P. (2004). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.