



HAL
open science

La co-construction de l'évaluation ou le tutorat comme monde commun

Pasquale Chilotti

► **To cite this version:**

Pasquale Chilotti. La co-construction de l'évaluation ou le tutorat comme monde commun. Biennale du CNAM, Jean-Marie Barbier, Jun 2015, Paris, France. <hal-01185479>

HAL Id: hal-01185479

<https://hal.science/hal-01185479v1>

Submitted on 27 Aug 2015

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.



HAL Authorization

Identifiant : COM 328

Atelier N°10 du vendredi 3 juillet – Thème tutorat

La co-construction de l'évaluation ou le tutorat comme monde commun

Type de communication : Compte-rendu de recherche

Chilotti Pasquale

Université Lyon 2 ISPEF – Laboratoire EPIC

Résumé

Cette communication présentera une partie des résultats d'une recherche consacrée à la fonction tutorale telle que définie dans le référentiel de formation en soins infirmiers depuis 2009. Nous focaliserons notre propos sur l'entretien de fin de stage au cours duquel, selon la prescription, l'étudiant et le tuteur doivent co-évaluer le niveau d'acquisition de compétences de l'apprenant. Nous montrerons en quoi cette collaboration nécessite la construction préalable d'un monde commun du soin et celle d'un monde commun du tutorat non pas seulement en tant que représentation partagée de ce que devrait être l'espace tutoral mais comme une création en situation pour orienter leur action. C'est en mettant en discussion leur vision du monde, que peut se créer un monde commun.

Mots clés : co-évaluation ; monde commun ; activité dialogique ; genre professionnel ; théorie instrumentale

Abstract

This paper will present some of the results of research devoted to mentoring function as defined in the nursing education repository since 2009. We will focus our discussion on end of course the interview during which, according to the prescription, the student and the mentor must co-assess the level of acquisition of learner skills. We will show how this cooperation requires the prior construction of a common world of care and that of a common world of mentoring not just as a shared representation of what should be the tutorial space but as a creation in situation guide their actions. It is by discussing their vision of the world that can create a common world.

Keywords: co-assessment ; common world ; dialogical activity ; professional kind ; instrumental theory

L'entretien d'évaluation de fin de stage : quand la collaboration est prescrite

Il convient de présenter brièvement la réforme française de 2009 des études en soins infirmiers. Ce que nous pouvons noter, c'est le passage d'une formation articulée en modules théoriques que nous pourrions qualifier de disciplinaires à un enseignement construit à partir de dix compétences à acquérir. Les stages ont une place prépondérante, puisqu'ils sont les lieux où l'étudiant pourra non seulement mobiliser des connaissances acquises, mais aussi construire des savoirs et acquérir des compétences à visée professionnelle.

L'encadrement de terrain est lui-même structuré autour de trois acteurs : le maître de stage qui a une fonction administrative, le référent de proximité, l'infirmier qui assure l'encadrement au quotidien, et enfin le tuteur qui a une fonction pédagogique. Le terrain doit donc organiser l'encadrement afin de permettre à l'étudiant de comprendre les actions de soins réalisées. En analysant grâce à la médiation du tuteur la situation vécue, le stagiaire identifiera les savoirs théoriques et pratiques qui ont été ou auraient pu être ressources afin de les mobiliser dans les situations de même classe auxquelles il sera confronté. Le référentiel positionne l'étudiant comme sujet de cette réflexivité. Dewey (2012) est à l'origine du courant de l'approche réflexive pour laquelle l'expérience joue un rôle certain dans la construction des savoirs. Pour ce faire, le sujet est amené à réaliser une enquête pour résoudre une situation lui posant problème. Les concepts devenant alors les instruments qui permettent ce retour réflexif sur une expérience vécue. Tel est le cas des travaux en clinique de l'activité qui ont pour but de permettre aux sujets de passer l'action au crible de la pensée pour qu'elle « se transforme en une autre action, qui est réfléchie » (Vygotski, 1997, p. 226) afin de développer le pouvoir d'agir. L'étudiant devra mettre en mots l'activité réalisée durant le stage en s'appuyant à la fois sur les critères du portfolio afin d'une part de donner à voir de sa position d'acteur au sein du service de soins et d'autre part de sa position de sujet réflexif donnant du sens à ses activités de soins, à ses relations avec autrui, à lui-même en tant que futur infirmier. Le texte du portfolio devenant alors un prétexte à l'élaboration. Mais cela implique que l'étudiant se questionne sur ce qu'il pense pouvoir dire et comment le dire car le contenu du discours d'argumentation est la façon dont l'apprenant a agi en situation de soins et la manière dont il présente sa singularité pour répondre au prescrit du critère ou de l'indicateur. C'est tout l'enjeu de cet entretien de fin de stage durant lequel l'étudiant doit avoir la capacité de passer du singulier, de son vécu, au standard du référentiel de compétences.

Or, si le référentiel met l'accent sur le rôle pédagogique du tuteur en précisant que « ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction culturelle ») » (Annexe III de l'arrêté relatif au diplôme d'État d'infirmier, p.119), pour autant, il est intéressant de regarder comment celui-ci sollicitera l'étudiant pour adopter un regard critique sur sa pratique, sur son expérience clinique afin de lui donner sens au regard de cette professionnalité émergente et surtout comment l'apprenant se saisit de la fonction du tuteur pour développer sa capacité réflexive, pour réajuster son auto-évaluation en tenant compte des remarques du tuteur.

Le tutorat comme monde commun

Béguin (2009), en référence à Prieto (1975) définit dans un premier temps le monde commun « comme une saisie par le sujet, de certaines propriétés du réel, dans le cadre de son activité historiquement et socialement située ». *A priori*, l'apprenant et l'infirmier tuteur n'ont pas la même perception de la situation d'évaluation de par leur posture différente dans cet espace, de leurs expériences cliniques inégales, de leur niveau d'appropriation du portfolio, du langage professionnel, des concepts scientifiques de référence pour la profession, des valeurs du métier...

La construction d'un monde commun nécessite de penser le rapport de l'autre dans la construction de l'identité (Ricoeur, 1990). L'identité s'élabore dans une dialectique entre l'idem et l'ipsé, par une mise en récit, véritable reconstitution réflexive du soi dans un rapport à l'autre. Nous pouvons nous demander si l'étudiant dans la construction du monde commun, se revendique dans les actions qu'il a effectuées en se soumettant au jugement de l'autre, le tuteur ?

En référence à Cassirer (cité par Pastré, 2009), le monde commun ne peut être que socialement partagé tout en montrant la manière dont on se l'approprie. C'est cette vision du monde du métier que l'étudiant va devoir expliciter au tuteur lorsque celui-ci va lui demander d'argumenter ses choix en situation, d'expliquer ses activités. L'étudiant peut ainsi se détacher de la situation initialement vécue en lui permettant de s'ouvrir au tuteur pour créer un monde commun. Le novice devient ainsi un futur infirmier parmi tous les infirmiers. Pour paraphraser Clot, à la suite de Tosquelles, nous pouvons dire que l'étudiant de ce fait, produit un monde pour y vivre en tant que professionnel reconnu par ses pairs car la fonction des connaissances acquises est de permettre d'agir avec pertinence sur le monde et de partager avec autrui des représentations sur l'état du monde. Un monde est « un ensemble d'implicites conceptuels, axiologiques et praxiques, qui forment système avec les objets de l'action » (Béguin, 2004, p. 46).

De plus, l'étudiant et le tuteur peuvent également construire un monde commun du tutorat, non pas seulement en tant que représentation partagée de ce que devrait être l'espace tutorial mais comme une création en situation pour orienter leur action. Il va donc dépendre des indices prélevés in situ par chacun des acteurs afin de choisir les règles d'action mobilisées afin que cette action soit pertinente vis-à-vis des objectifs poursuivis : la validation du niveau de compétence de l'étudiant. Le monde de l'entretien d'évaluation du tuteur ne correspond pas forcément à celui de l'étudiant mais peut également varier d'un tuteur à l'autre. C'est en mettant en discussion leur vision du monde, que peut se créer un monde commun. L'activité dialogique devient alors « l'intermédiaire incontournable entre la perception et la conceptualisation » (Pastré, 2009, p. 248). L'étudiant utilise le langage pour structurer la situation en faits, actes de soins réalisés, savoirs scientifiques mobilisés, indices prélevés, valeurs sous-tendant l'action... car « faire le monde consiste à séparer et à réunir, et souvent les deux ensemble : d'un côté, diviser les totalités en leurs parties, partitionner les genres en espèces, analyser les complexes en les traits qui les composent, établir des distinctions ; de l'autre, recomposer les totalités et les genres à partir de leurs membres, parties et sous-classes, combiner les composants en des complexes, et faire des connexions » (Goodman, 1978, p. 23).

L'analyse des situations cliniques par catégorisation au moyen du portfolio est au fondement de la construction de ce monde commun. En effet, les mots utilisés pour représenter, nommer, décrire les situations de soins et les analyser participent à la construction du monde.

A la suite de Béguin nous pouvons dire que l'étudiant n'a pas seulement trouvé le monde de l'analyse réflexive, il l'a construit, et il s'y place durant le déroulé de l'espace tutorial, il s'y situe. Pour que l'activité d'auto-analyse se confronte à l'activité d'hétéro-analyse du tuteur, il conviendra alors de construire un monde commun, par l'activité dialogique, « système de positions différenciées auxquelles chacun pourra se référer » (Béguin, 2004, p. 47). L'analyse de l'activité de l'étudiant permet alors de dire ses actions en référence aux situations analysées mais également de partager par leur verbalisation les choix opérés, les valeurs qui ont influencé ces choix, c'est-à-dire mettre en mots son monde du soin infirmier dans celui du tutorat comme espace de réflexivité et de co-construction de l'évaluation. Notre vision du monde commun se rapproche alors de celle de Béguin et non de celle de Prieto à savoir le monde commun du tutorat n'est pas seulement un point de vue partagé sur ce que devrait être l'espace tutorial mais plutôt une façon spécifique de s'y situer. L'étudiant mutualise son monde par l'explicitation, le tuteur fait de même par la verbalisation des arguments qui orientent son choix de valider ou pas les indicateurs de compétences. Cette mise en exergue des mondes personnels permet de co-construire un monde commun. En référence à Prieto (1964, 1966), nous pouvons dire que le portfolio a été élaboré en fonction d'un univers référentiel connu des deux interactants, le référentiel métier. Cependant la représentation symbolique de cet univers leur semble parfois étrangère, en effet plusieurs tuteurs et les étudiants au début du suivi expriment leur difficulté à comprendre les termes employés dans le portfolio pour exprimer les indicateurs de compétences. Or pour que l'analyse de l'activité de l'étudiant puisse avoir lieu de façon précise, il convient de « pouvoir mettre en relation l'univers référentiel avec l'univers symbolique » (Champion, 2003 p. 69).

Il y a donc des manières différentes de regarder la même situation de travail mais surtout nous l'avons évoqué de décomposer cette situation en sélectionnant certains faits pour construire un savoir. Le monde s'interpose donc entre le fait, la situation et le résultat de l'analyse réflexive. C'est ce qui transforme, ici pour l'étudiant, l'activité de soin en connaissances, ce qui lui donne sens. Le monde de l'étudiant comme celui du tuteur est constitué de concepts, de valeurs, de savoir-faire. À la suite de Pastré, nous pouvons alors affirmer que le monde commun du tutorat articule « action, perception et conceptualisation en rapport à un objet » ici l'évaluation des compétences. Pour autant, à la suite de Béguin (2004) nous pensons que la co-analyse du travail réalisé par le stagiaire afin de valider ses compétences est essentielle dans la construction du monde commun car en se prononçant sur son niveau de compétences, le tuteur le légitime comme futur infirmier. Si les conditions pour dialoguer et co-évaluer l'activité de l'étudiant relèvent de la construction d'un monde commun du tutorat, les résultats du dialogue participent à la construction d'un monde commun du soin.

L'analyse des verbatim nous a permis de mettre en exergue en quoi la non co-construction des mondes du soin et du tutorat nuisent à l'activité d'évaluation. C'est ce que nous allons développer à présent grâce à une étudiante, Zoé.

Comment passer à côté de son stage par la non-appropriation du monde du soin

Nous avons recherché dans le verbatim de l'entretien de fin de stage comparé à celui de la co-analyse simple différentes conditions indispensables à la construction d'un monde commun. Elles sont identifiées par le fait que l'étudiante, Zoé, ne les remplit pas et qu'elles lui sont pointées par le tuteur.

La co-analyse permet à Zoé de prendre conscience qu'elle utilise un vocabulaire du champ sémantique scolaire et non professionnel : emploi du temps des patients versus planification des soins, pour elle la démarche de soins est un exercice scolaire qu'elle ne relie pas à une activité professionnelle. Le chercheur l'amène à regarder autrement la situation d'évaluation en lui demandant de transposer ce qu'elle prend pour un exercice scolaire à une activité professionnelle : de la démarche de soins aux transmissions infirmières, de la planification à l'organisation d'un groupe de patients et ce afin de l'amener à réfléchir à ce que lui a dit le tuteur et ce qu'elle fait de ce qu'il lui dit. Nous l'amenons ainsi à envisager d'autres manières d'utiliser le tuteur dans l'espace tutoral. Les réponses de Zoé témoignent de la confusion entre les termes d'emploi du temps et de planning et confirment son inscription dans un champ sémantique scolaire et non professionnel. Ceci l'a empêché de comprendre ce qu'attendait l'infirmier d'elle en tant qu'étudiante en soins infirmiers dans ce service spécifique, un hôpital de jour en psychiatrie, et également de s'approprier le sens des activités de soins pour ce type de patients. Le tuteur dans une autre séquence lui explique sommairement qu'il existe une différence entre transmission et traçabilité. Nous identifions ici la première fonction du tuteur : la médiatisation des savoirs.

De plus, le tuteur essaie tout au long de l'entretien de lui expliquer le rôle spécifique de l'infirmier en psychiatrie notamment en termes d'engagement vis-à-vis des patients, valeur professionnelle forte dans cette spécialité et ce à partir d'exemples cliniques précis. Nous retrouvons ici ce que nous avons repéré dans l'analyse d'une autre étudiante, Nicole, à savoir une transmission implicite des valeurs et du vocabulaire professionnel par le tuteur. Ayant une définition restreinte du travail, Zoé n'a pas réalisé que les ateliers sont un soin à part entière. Le tuteur adopte une posture pédagogique en tentant d'expliquer à l'étudiante le sens du soin en psychiatrie. Nous identifions la deuxième fonction du tuteur : la médiatisation des valeurs professionnelles. Derrière cette incompréhension, il y a une insuffisance de connaissances théoriques quant à la psychiatrie, à la démarche de soins infirmiers, elle exprime d'ailleurs ne pas avoir compris la théorie de Virginia Henderson, et au-delà les termes du portfolio. Ne maîtrisant pas le vocabulaire, elle ne comprenait pas les remarques faites par l'infirmier notamment quant à la qualité de ses démarches de soins. Ce qu'elle prenait pour un point de détail, le nom du médecin traitant, a une importance cruciale dans ce type de service. C'est le chercheur qui lui permet de le comprendre car non seulement elle ne l'a pas appréhendé en stage, mais elle ne comprenait pas pourquoi le tuteur mettait un focus sur ce type d'informations.

Elle prend conscience au fur et à mesure de l'entretien de co-analyse de ce que l'infirmier a essayé de lui transmettre, à savoir :

- l'importance d'une démarche de soins personnalisée, adaptée au patient et au type de service (un hôpital de jour psychiatrique ici) afin d'être en capacité de faire des transmissions professionnelles adaptées.
- ce qu'est le genre professionnel infirmier en psychiatrie et en quoi il se distingue d'un genre général infirmier en lui donnant des clés de lecture pour chaque compétence de la spécificité de cet exercice professionnel spécifique ;
- la place des activités proposées aux patients en psychiatrie par rapport au projet de soins pour ces patients.
- l'importance d'ancrer ses actions dans un raisonnement clinique et non pas faire pour faire.

Sa représentation du tuteur et de l'évaluation : Le tuteur est celui qui porte un jugement

Zoé a une représentation de l'évaluation en tant que sanction. Là encore, il est intéressant de nous attarder sur les mots employés par l'apprenante. Tout d'abord, alors que le chercheur lui explique pourquoi l'image visionnée bouge, car il manipulait à ce moment-là la caméra pour changer l'angle de vue, elle emploie les termes de se défendre (qu'elle a déjà utilisé dans le dialogue) et de jugement. Elle utilise, également un vocabulaire scolaire parlant de notation pour l'évaluation des compétences. Nous voyons ici un autre jeu avec les mots qui induit une confusion chez l'étudiante : pensant que les termes sont synonymes, elle ne perçoit pas ce qu'on attend d'elle. Il y a alors dans l'interaction avec le tuteur une confrontation de deux mondes de l'évaluation : une évaluation formative pour le tuteur comme nous avons pu le voir précédemment, une évaluation sommative pour Zoé. Par conséquent, elle ne comprend pas ce qui motive le tuteur pour valider ou pas un critère et donc ne peut agir sur lui pour obtenir cette validation. Il y a une opposition des mondes de l'évaluation

Le tuteur lui précise en filigrane ses attentes quant à sa posture d'étudiante, à savoir poser des questions. Nous avons déjà relevé qu'il attendait d'elle qu'elle connaisse la spécificité des soins en lien avec la spécialité du service, la psychiatrie. Zoé prend conscience dans la co-analyse qu'elle avait une attitude passive et qu'elle n'était pas autonome dans ses apprentissages. En effet, « L'expérience de l'activité, contrairement aux apparences, n'est pas « acquise » par le nouveau professionnel. Elle ne l'attend pas. C'est en elle et par elle, en lui appartenant et, simultanément, en s'en détachant, qu'il devient professionnel » (Clot, 2007, p. 90). Elle le verbalise en ces termes :

« Ben il faut absolument en fait que je comprenne tous les termes et ce qu'il y a derrière la compétence pour pouvoir derrière les valider et heu:: et mIEUx prendre en main en fait mon stage. ».

Elle ne connaît pas le prescrit quant à l'attitude à adopter et résumée dans le référentiel comme par l'expression « un praticien autonome, réflexif et responsable ». Le terme même de référentiel lui est inconnu alors que nous savons qu'il est employé par ses formateurs.

De plus, elle ne maîtrise pas l'artefact support de l'entretien, à savoir le portfolio. Le tuteur l'a interpellée dès le début de l'entretien en lui demandant qui doit remplir le portfolio et la feuille de synthèse, précisant que les versions changent en fonction de l'Institut de formation d'appartenance des étudiants. Zoé étant incapable de répondre, le tuteur s'est tourné vers le chercheur qui a interrompu l'enregistrement et lui a expliqué le prescrit. Le chercheur en tentant de savoir si l'étudiante a présenté le portfolio en amont de l'entretien découvre que l'étudiante ne fait pas la différence entre les fonctions de tuteur et de référent de proximité. La différence entre ces deux fonctions est explicitée dans le portfolio. Zoé ne l'a donc jamais lu. Dans une séquence, le tuteur exprime une autre attente quant à la posture requise : la réflexivité. Zoé ne s'est pas questionnée sur sa non-intégration dans le collectif liée au fait qu'elle ait choisi de « suivre » un infirmier qui était lui-même en difficulté et qui est parti au bout de trois semaines. L'équipe n'a pas compris ce choix et cela l'a pénalisée au départ de ce professionnel. Elle n'a donc pu instrumentaliser l'équipe pour comprendre le monde du soin.

Cette non maîtrise de l'attendu et de l'artefact portfolio explique :

- sa passivité, sa non implication dans l'acte d'évaluation dans le sens où elle ne cherche pas à argumenter à partir de situations cliniques précises mais se contente de tenter de répondre aux questions du tuteur et d'attendre son jugement évaluatif ;
- le mode défensif qui transparait dans une mimogestuelle spécifique : elle utilise ses longs cheveux comme un écran lorsqu'elle n'est pas d'accord avec ce que l'infirmier tente de lui transmettre. L'analyse des images montre que c'est une véritable règle d'action qui fonctionne sur le modèle « si... alors » telle que décrit par Vergnaud (1996) « si une question ou une remarque me mettent mal à l'aise, alors je me cache derrière mes cheveux ».

Zoé réalise de plus que cette non-implication verbale dans l'échange dialogique ne permet pas à l'infirmier de pouvoir évaluer son niveau de compétence. Elle ne lui donne pas suffisamment à voir qu'elle s'est appropriée ce qu'il a tenté de lui transmettre. Et ce qui a fait obstacle à cette transmission, c'est le fait de ne pas partager un vocabulaire commun. Lorsque le chercheur lui demande ce qu'est une compétence, elle n'est pas en capacité de l'expliquer. Zoé attend que le tuteur évalue la performance en termes de j'ai fait ou je n'ai pas fait comme nous l'avons vu pour sa participation aux ateliers sans donner du sens aux actions réalisées. Tout ceci peut expliquer ses réactions durant l'entretien qui auraient pu être interprétées par le tuteur comme des FTas (Face Threatening Acts c'est-à-dire des actes menaçants pour la face) en termes de contenu des échanges, de la manière dont elle les formule, du ton employé et du mimogestuel qui accompagne ses dires. Le tuteur ne relève pas l'agacement dans sa voix, voire l'hostilité dans le ton employé, lorsqu'elle lui répond et continue de construire son argumentation en référence à des traces de l'activité de Zoé. De même lorsque le rire de la stagiaire est ironique, qu'elle interpelle le tuteur pour qu'il enchaîne ou qu'elle rompt le canal visuel. Il reste dans une posture formative et lorsqu'il n'a pas souvenir d'avoir vu l'étudiante en situation, d'avoir eu en main des traces écrites (transmissions, démarches de soin), il lui pose des questions pour avoir des arguments lui permettant de poser son évaluation voire de co-construire une évaluation.

Mais Zoé ne peut pas contre-argumenter de manière factuelle ne comprenant pas l'attendu. Elle exprime un FTas en contestant l'argument avancé par le tuteur lors de la séquence concernant sa participation aux différents ateliers :

« Alors en fait y aurait fallu peut-être que je m'inscrive dans toutes les activités / ? parce que là je:: ((Plisse les yeux)) me pose la question ».

Cet acte de langage est menaçant pour la face du tuteur dont elle conteste la posture d'expert dans le domaine et son évaluation en tant que tuteur. Là encore, le professionnel ne fait pas cas de l'attitude de la jeune fille et lui donne même des conseils pour l'avenir manifestant ainsi l'intérêt qu'il porte au développement de la professionnalité de Zoé mais nous savons à la suite de Traverso (2007) que le conseil peut être vécu comme un acte menaçant pour celui qui le reçoit puisqu'il ne place pas l'étudiant dans une posture où il est autonome et acteur.

Ne saisissant pas pourquoi le tuteur ne lui valide pas plus de critères de compétences, elle mobilise comme règles d'action soit « Se défendre » soit « Se taire » et parfois « Acquiescer ».

La co-analyse a été pour elle un véritable révélateur de l'écart entre son activité en stage loin des mondes du soin et du tutorat du professionnel qui l'évalue et dont elle n'a pas saisi l'aide qu'il lui a proposée dans l'espace tutorial pour pouvoir co-construire ces mondes avec lui.

Elle exprime cette révélation à de nombreuses reprises tantôt heureuse d'en avoir pris conscience, tantôt avec un sentiment de honte en se voyant irrespectueuse à l'écran, ou inquiète pour l'avenir au regard du travail à faire. La non appropriation du système d'instruments à sa disposition que ce soit le langage professionnel et le portfolio mais également l'incompréhension des attentes du référentiel en termes de réflexivité et d'autonomie dans les apprentissages ne lui permettent pas de se saisir du tuteur pour développer sa professionnalité.

Nous synthétisons les différentes fonctions mises en évidence par l'analyse des données grâce à la figure suivante, que ce soit les fonctions utilisées par Zoé ou celles mobilisées par le tuteur mais sans que l'étudiante ne les perçoivent *in situ* :

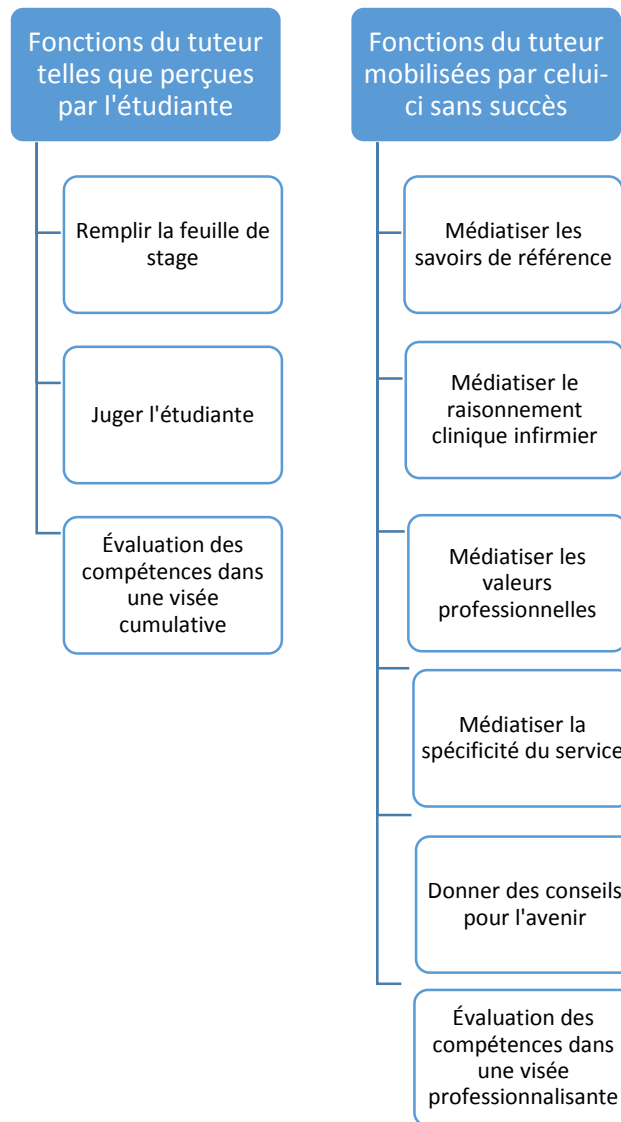


Figure 1 : Les fonctions du tuteur mises en évidence par l'analyse des entretiens de Zoé

Nous pouvons de plus relier ces fonctions aux deux mondes. Nous voyons alors que les fonctions mobilisées par le tuteur relèvent du monde du soin dont le partage apparaît alors comme une condition indispensable pour pouvoir co-construire le monde du tutorat. Zoé, de par sa représentation restreinte de l'évaluation et du rôle du tuteur n'est pas en capacité de co-construire un monde du tutorat et par conséquent d'instrumentaliser le tuteur.

Tableau 1 : La relation entre fonctions du tuteur et les deux mondes chez Zoé

Les différentes fonctions	Mondes	Instrumentation potentielle du tuteur
Remplir la feuille de stage	Le monde du tutorat	La co-construction des mondes comme préalable à l'instrumentalisation du tuteur.
Juger l'étudiante		
Évaluation des compétences dans une visée cumulative pour Zoé		
Évaluation des compétences dans une visée professionnalisante pour le tuteur		
Médiatiser les savoirs de référence	Le monde du soin	
Médiatiser les valeurs professionnelles		
Médiatiser le raisonnement clinique infirmier		
Médiatiser la spécificité du service		
Donner des conseils pour l'avenir	Le monde du soin et le monde du tutorat	

Discussion

Ce travail d'analyse a été mené pour les dix étudiants de la cohorte. Nous avons ainsi identifié la structure conceptuelle de la classe de situation « entretien d'évaluation de fin de stage » et mis en évidence les différents modèles opératifs.

Précisons que selon le référentiel, le degré de complexité de la tâche productive ne varie pas pendant les trois ans. Pour autant nous avons appris grâce à l'analyse des verbatim que de semestre en semestre, la nature de l'évaluation se déplace et se transforme. Dans les semestres 3 et 4, il y a plus de place au contrôle des connaissances et à la transmission et aux semestres 5 et 6 les tuteurs sont plus dans la reconnaissance de la professionnalité.

Le degré de compétence du tuteur influe sur la possibilité de l'étudiant de s'approprier la structure conceptuelle de la situation, tant au niveau de ses compétences professionnelles en tant qu'infirmier, que de ses connaissances relatives au référentiel de 2009 et à l'artefact portfolio, et enfin de ses représentations de l'apprentissage. Il faut également tenir compte des dispositions du tuteur d'une part à laisser la place au stagiaire dans l'interaction pour qu'il puisse oser argumenter et contre-argumenter et d'autre part suffisamment d'humilité de sa part pour tenir compte des éléments de preuve fournis par l'étudiant.

Le degré de compétence de l'étudiant agit selon trois variables :

- sa compétence dans l'activité productive de soins,
- sa compétence dans l'activité « productive » d'analyse réflexive en lien avec sa compétence 7,
- sa compétence dans l'activité constructive d'élaboration de sens in situ modifiant sa manière d'argumenter.

Enfin, le mode d'organisation distingue deux modalités de la relation selon que le tuteur a pour intention d'apprécier l'activité productive ou de comprendre l'activité constructive :

- l'hétéro-évaluation,
- la co-construction de l'évaluation avec ou sans auto-évaluation de l'étudiant en amont.

En fonction du diagnostic que l'étudiant fait de la situation d'échange dans lequel il se trouve avec le tuteur, du régime de situation dirait Pastré (Pastré, 2009, p.76), il a une stratégie spécifique. En effet, selon que l'apprenant pense avoir une marge de manœuvre pour donner son point de vue et ainsi avoir l'opportunité d'aller vers une co-évaluation, il mobilisera des concepts scientifiques et pragmatiques du monde du soin pour argumenter.

Mais si les indices prélevés en situation lui laissent à penser que le tuteur ne partage pas ce monde de l'évaluation, qu'il se situe dans une hétéro-évaluation, il peut décider sciemment de ne rien dire ou de cesser de donner son point de vue, de fournir un argument sur un item précis. C'est d'ailleurs ce que nous voyons pour Caroline dans l'entretien du semestre 3 et qu'elle explicite lors de la co-analyse simple. Elle a compris en situation qu'il serait pour elle contre-productif d'argumenter les critères de compétences en lien avec la gestion d'une situation d'urgence puisqu'elle mettrait en cause les équipes et donc de manière indirecte la gestion du service par la cadre qui assure son évaluation. Florence, quant à elle, au semestre 3 face à la personnalité de l'infirmière qui l'évalue préfère, nous dit-elle dans la co-analyse, ne rien dire même si elle n'est pas toujours d'accord avec ce que la professionnelle affirme. Elle n'ose pas s'exprimer pensant ne pas avoir la légitimité pour le faire, abondant ainsi avec le discours de son évaluatrice qui n'a pas saisi l'attendu du référentiel en termes de réflexivité.

La seconde stratégie utilisée par l'étudiant dépend de la représentation qu'il a de sa capacité à argumenter. Plusieurs étudiantes ont exprimé leur difficulté à mettre en mots ce qu'elles ont fait et les raisons qui ont sous-tendu leurs actions. C'est le cas d'Élodie, Caroline, Estelle. Ceci est particulièrement bien illustré par les différentes façons de faire de Louis entre les semestres 3 et 5 et sa fierté de maîtriser à l'issue du semestre 5 les concepts scientifiques lui permettant de co-construire le monde commun du soin lui permettant de réaliser une co-évaluation où il est en capacité d'illustrer tous les critères, de les expliquer lorsque l'infirmière n'en comprend pas le sens, et d'argumenter.

C'est pourquoi nous nommerions les concepts organisateurs de l'activité des étudiants dans l'entretien d'évaluation permettant en fonction du régime de situation de co-construire ou pas l'évaluation : « l'estimation de l'ouverture d'esprit du tuteur et de son niveau de compétence quant au référentiel » pour le premier et « l'estimation de sa propre capacité à argumenter ».

Conclusion

La co-construction des mondes du soin et du tutorat est un préalable à l'activité de co-évaluation. Elle se réalise par une création en situation tout au long de l'espace tutorial pour orienter l'action des deux interactants, le tuteur et l'étudiant.

La généralisation de la formation des tuteurs, l'arrivée sur le marché du travail de la deuxième génération d'étudiants formés avec ce référentiel vont modifier les pratiques sur le terrain faisant de l'usage du tuteur un objet social. Les schèmes d'utilisation du tuteur vont être partagés par de plus en plus de professionnels. Il sera intéressant d'en suivre l'évolution historico-culturelle et notamment l'usage du tuteur par l'étudiant pour s'approprier le genre professionnel et être en capacité d'argumenter son niveau de compétences.

Bibliographie

- Beguin, P. (2004). Mondes, monde commun et versions des mondes, *Bulletin de psychologie : développement, fonctionnement : perspective historico-culturelle*, 57 (1), 469, 45-48.
- Beguin, P. (2009). Concevoir pour les genèses professionnelles In P. Rabardel. & P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Toulouse : Octarès. (Œuvre originale publiée en 2005).
- Champion, F. (2003). *La non-conformité de Luis J. Prieto est-elle critique ?*, Linx, N° 49. Récupéré le 24 octobre 2012. <http://linx.revues.org/547>
- Clot Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Éducation et didactique*, 1 (1). Récupéré le 6 juin 2012. <http://educationdidactique.revues.org/106>
- Dewey, J. (2012). *Expérience et nature* (J. Zask, Trad.) Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1925).
- Goodman, N. (1978). *Manières de faire des mondes*, Collection Folio Essais, Paris : Gallimard.
- Pastré, P. (2009). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action In P. Rabardel. & P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Toulouse : Octarès. (Œuvre originale publiée en 2005).
- Prieto, L. (1964). *Principes de noologie. Fondements de la théorie fonctionnelle du signifié*, La Haye : Mouton.
- Prieto, L. (1966). *Messages et signaux*, Paris : PUF.
- Prieto, L. (1975) : *Pertinence et pratique. Essai de sémiologie*. Paris : Minuit, Le sens commun.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Points.
- Traverso, V. (2007). *L'analyse des conversations*, Paris : Armand Colin.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (p. 275-292). Paris : PUF.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).