



# Accompagner les tuteurs à expliciter leur connaissance-en-acte

## L'usage de l'instruction au sosie en formation en soins infirmiers

**Comme d'autres auteurs intéressés** par la formation en alternance (Geay, 1998), y compris dans le supérieur (Hahn *et al.*, 2005), nous reconnaissons la place majeure des tuteurs. Nous voudrions insister sur les enjeux de l'analyse de l'activité, en vue de les aider à mieux former leurs apprenants par les situations de travail. C'est ce que propose la didactique professionnelle (Pastré, 2011) que nous adoptons pour identifier le sens de l'activité. Selon cette perspective, l'analyse des situations de travail sert à mieux comprendre le sens de l'activité réalisée, et pas uniquement à la réussir en vue de la reproduire. Il s'agit plutôt d'être en mesure d'adapter son activité en fonction des spécificités, à partir d'un diagnostic cognitif des variables de la situation, dont la variation, parfois infime, n'échappe pas au travailleur expérimenté, même si une part de ces éléments peut lui rester implicite. Car ce diagnostic se fonde en partie sur sa connaissance-en-acte construite dans l'expérience. Mais le professionnel devenu tuteur ne peut se contenter de réussir. Il doit être aussi en mesure de comprendre son activité, tant son activité première – notamment face au référentiel qui lui impose une « posture réflexive » – que son activité secondaire de tuteur.

L'étude que nous présentons relève d'une recherche plus large visant à comprendre comment l'analyse de l'activité peut être utilisée en formation. Une première étude avait montré les apports de l'analyse de l'activité cognitive (Boivin, 2011 ; Boivin et Munoz, 2012), en identifiant les connaissances mises en œuvre en situation : les connaissances scientifiques et techniques et les connaissances-en-acte. Un dispositif de formation a été conçu à partir de cette analyse. Une seconde étude a permis de mieux appréhender les fonctions de l'analyse de

l'activité dans la formation (Munoz et Boivin, 2013). Nous nous intéressons ici davantage aux modalités méthodologiques pour aider à mieux expliciter la connaissance-en-acte déployée en situation de travail.

Après avoir présenté le contexte de cette étude et la méthodologie que nous avons employée, nous discuterons les apports d'auteurs qui ont mobilisé la même méthode en formation dans un contexte similaire (Goudeaux et Stroumza, 2004), pour conclure en esquisant un dispositif de recherche-formation.

## Analyser et faire analyser l'activité

Pour devenir un professionnel compétent, l'étudiant en soins infirmiers doit développer un raisonnement clinique en situation, afin de dispenser des soins individualisés, pertinents et de qualité. La mise en place du référentiel, élaboré selon une approche par compétence, a développé l'implication des tuteurs des milieux professionnels. Comment l'accompagnement tutoral permet-il aux étudiants d'identifier les connaissances qu'ils mobilisent en situation réelle de travail ? Avec la didactique professionnelle (Pastré, 2011), nous émettons l'hypothèse que l'analyse de l'activité doit pouvoir les aider, indirectement, en formant leurs tuteurs à identifier leur connaissance-en-acte (Vergnaud, 1996).

Nous proposons une double réponse. D'abord, il s'agit de faire en sorte que les tuteurs prennent conscience des connaissances qu'ils mettent en œuvre en situation : les connaissances scientifiques et techniques, mais aussi les connaissances-en-acte, plus implicites, « embarquées » dans leur activité. Pour les sensibiliser, nous proposons de les initier à la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), qui peut les inciter à déployer « une posture d'analyse réflexive rétrospective de leur propre activité » (Pastré, 2011). Ensuite, il importe que les tuteurs soient en mesure d'accéder à leurs connaissances implicites et d'y faire accéder les étudiants infirmiers qu'ils accompagnent, c'est-à-dire analyser et faire analyser, grâce à la méthode de l'instruction au sosie. Ces objectifs sont inscrits dans le dispositif de formation.

### ■ L'expérience comme source de connaissance

La didactique professionnelle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud (1996), comme « théorie de l'organisation de l'activité » (Pastré, 2011). A cet égard, à la suite de Piaget (1967), Vergnaud soutient le primat du caractère « opératoire » de la connaissance lié à « l'activité adaptative d'un être dans son environnement ». La connaissance-en-acte construite en cours d'expérience, notamment lorsque les acteurs sont confrontés à des situations critiques, complète la connaissance scientifique et technique acquise en formation initiale ou continue. Les deux contribuent au développement. Vergnaud énonce,



par ailleurs, que « la conceptualisation sous-jacente à l'action ne suffit pas toujours à elle-même, et qu'elle est profondément transformée lorsqu'elle est explicitée, débattue, et organisée en un système cohérent de concepts, de principes et d'énoncés, c'est-à-dire lorsqu'elle prend une forme théorique ». Nous reconnaissons avec lui qu'il « existe, dans les compétences de l'expert, beaucoup de savoir-faire [ou de savoirs d'action] qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous forme explicite » (Vergnaud, 1996). Il est vrai que, pour réussir, le travailleur expérimenté n'a pas à exposer la « théorie » de sa pratique. Mais en est-il de même pour le tuteur ?

Réussir en action ne signifie pas toujours comprendre en pensée. C'est la thèse principale de Piaget (1974) : « Pour une tâche donnée, la réussite à cette tâche et la compréhension de cette réussite ne coïncident pas ; il y a souvent un écart temporel important entre le fait de réussir et le fait de pouvoir comprendre [et expliquer] comment on a fait » (cité par Pastré, 2011). Pour réussir, le sujet mobilise à son insu une coordination agie, alors que, « quand la compréhension rejoint la réussite, la coordination agie est relayée par une coordination conceptuelle » (*ibid.*). En articulant cette distinction avec la dialectique entre activité productive (transformer le réel) et activité constructive (se transformer soi-même pour développer son pouvoir d'agir) de Samurçay et Rabardel (2004), nous avançons l'idée que si l'activité productive se suffit de la réussite, l'activité constructive gagne à s'élever au registre de la compréhension. Pour Vergnaud (1996), « la mise en mots des connaissances-en-acte est difficile » ; d'où le recours à une méthode pour en faciliter l'expression. C'est ce vers quoi doit pouvoir tendre le tuteur, dont la médiation aide l'étudiant en soins infirmiers à construire sa connaissance-en-acte, en vue d'une entrée progressive vers l'activité autonome (Kunegel, 2005).

## ■ L'instruction au sosie pour expliciter la connaissance-en-acte

Cette méthode a été initiée par Oddone et son équipe, au cours des années 1970, pour « redécouvrir l'expérience ouvrière » dans les usines italiennes d'industrie automobile (Oddone *et al.*, 1981). Cette méthode a été reprise et affinée en clinique de l'activité par Clot (2001, 2008). Son principe recourt à l'idée d'un sosie qui, en prenant la place de l'opérateur, cherche à accéder à une part implicite de son activité. À l'origine, Oddone proposait la consigne suivante, dont nous nous sommes inspirés : « S'il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale [ou à d'autres organisations du travail] de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ? » Cette méthode est apparue plus pertinente du fait de la relative facilité de sa mise en œuvre, contrairement à d'autres méthodes d'analyse de l'activité, telle l'autoconfrontation.



## ■ Un référentiel impliquant davantage les tuteurs

Dans la formation par alternance en soins infirmiers, la réforme conduite en 2009 a renforcé la place des infirmiers dans la construction des compétences des étudiants. A cet effet, le référentiel déploie quatre niveaux de responsabilité dans leur encadrement : maître de stage, tuteur de stage, professionnels de proximité et formateur référent de stage. Le tuteur s'est vu attribuer la fonction pédagogique du stage : il accompagne l'étudiant dans ses apprentissages et évalue sa progression, lors d'entretiens en cours et en fin du stage, à partir de l'avis des professionnels de proximité. En liaison avec le maître de stage, il l'accueille et lui favorise l'accès aux services en vue de comprendre l'ensemble du processus de soin.

## ■ L'analyse de l'activité pour dévoiler la connaissance-en-acte

L'analyse de l'activité présentée dans le cadre de la formation des tuteurs se base aussi sur l'instruction au sosie. Relative à la réalisation d'un mémoire de master (Boivin, 2011), elle a permis d'identifier une part de la structure conceptuelle de la situation « cathétériser une veine » (introduire une aiguille dans une veine afin d'injecter un produit médicamenteux ou de prélever du sang), et de mettre en lumière le concept pragmatique de « diagnostic du capital veineux », en comparant les modèles opératifs d'étudiants avec celui d'une infirmière confirmée (Boivin et Munoz, 2012). Cette étude montre qu'une activité fréquente du métier mobilise une connaissance-en-acte restée implicite sans analyse.

## Le dispositif de formation de tuteurs

La formation des tuteurs en soins infirmiers se déroule sur quatre jours, répartis en deux fois deux jours, séparés par une période de six à huit semaines, qui permet aux tuteurs de réaliser une instruction au sosie avec leur étudiant. Lors de la seconde partie, ils sont invités à rapporter des notes issues de leurs essais d'instruction au sosie, car leur travail ne leur permet pas toujours de réaliser un enregistrement, pour des questions d'anonymat des patients, ni même une transcription d'une instruction enregistrée, du fait de leur activité chargée, soulignée par ailleurs (Molinié et Volkoff, 2013).

Notre méthodologie repose sur un entretien semi-directif d'approche compréhensive d'environ quatre-vingts minutes, mené auprès de la formatrice-conceptrice du dispositif, dans le cadre d'une collaboration entre chercheur et professionnel (Vinatier *et al.*, 2012). Après avoir exercé pendant dix ans le métier d'infirmière, elle est formatrice depuis onze ans. Elle a réalisé l'analyse de la situation préalable à la formation et a mis en place le dispositif ; elle a animé plusieurs sessions de tuteurs avec d'autres formateurs depuis trois ans. Un dispo-



sitif proche est dispensé aux étudiants de deuxième année, au sein de l'unité d'enseignement « encadrement des professionnels de soins pour les préparer à leur future fonction de tuteur », anticipée par la profession.

A partir d'extraits de cet entretien, nous montrons comment le dispositif peut aider à dévoiler une part de la conceptualisation dans l'action. Puis, nous discutons, avec Goudeaux et Stroumza (2004), de la question des places respectives de l'étudiant et du formateur dans le cadre de l'instruction au sosie.

## ■ Aider à expliciter la connaissance-en-acte

L'après-midi de la première journée de formation est consacrée à une séance d'initiation à l'instruction au sosie. Certains tuteurs sont invités à devenir instructeurs pour énoncer leurs connaissances-en-acte relatives à une activité hors champ professionnel, auprès de leur formatrice qui prend la place du sosie, devant l'ensemble du groupe. Les tuteurs du groupe ont pour consigne d'observer le questionnement du sosie et les réponses de l'instructeur.

Voici ce que dit la conceptrice lors de l'entretien de retour : « Ensuite, pour montrer l'importance des savoirs dits d'expérience à mettre en avant pour l'apprenant, ils sont sensibilisés, ils pratiquent la méthode d'instruction au sosie. C'est à ce moment-là qu'*ils se rendent compte que tous les petits trucs et les astuces, c'est tellement incorporé, eh bien, que l'on ne pense pas à les décrire*<sup>1</sup>. Et de manière à ce que ce ne soit pas erroné, l'instruction au sosie, on ne la fait pas sur une activité de leur métier. On va leur demander de décrire, en fait, du coup de jouer le jeu sur une activité autre qu'ils maîtrisent bien. Alors, pour certains, c'est un sport ; pour d'autres, c'est une recette. Enfin, des choses comme ça, dont les autres n'ont pas connaissance, pour bien *montrer à quel point tous les petits trucs et astuces, dont on n'a plus conscience, sont importants et que cela ne va pas de soi de les transmettre et de les deviner* ».

Selon elle, il s'agit de mettre les tuteurs dans une posture de difficulté pour se faire comprendre, du côté de celui qui explique ; et devant l'obstacle, d'avoir à comprendre du non-connu pour celui qui écoute. Ils se retrouvent ainsi à vivre ce que vivent leurs apprenants.

Durant l'entretien, la conceptrice revient sur les séances d'instruction au sosie, en présentant la façon dont l'étude préalable est mobilisée : « Quand je fais l'instruction au sosie sur une activité qui est tout autre que l'activité en soins infirmiers, je viens faire le parallèle avec l'activité [...] Je ramène ça dans leurs pratiques au quotidien sur le bilan sanguin, en leur expliquant que... Voilà ! A partir de cette activité qui paraît très simple, puisque, eux, ils ont l'expertise, eh bien comment je vais *amener l'étudiant à décortiquer les choses*. Donc à le ques-

1. C'est nous qui soulignons.

tionner sur les invariants opératoires, qui font lien avec les connaissances à mobiliser. Et du coup, après, sur ce qu'on va voir le moins, *ce qui est le moins visible, c'est-à-dire la capacité à repérer une veine. Parce que là, on est sur des savoirs pleinement incorporés et expérientiels* de l'infirmière. Et leur faire comprendre que, moi-même, je les mets en posture et je leur demande : *“Expliquez moi comment vous repérez une veine ?”* Eh bien, ils utilisent le vocabulaire qu'ils utilisent toujours auprès de l'étudiant : *“Tu vois bien, tu sens bien, c'est comme ça...”* Et moi je leur dis : *“Mais qu'est-ce qui est comme ça ? Qu'est-ce que tu vois bien ? Qu'est-ce que tu sens bien ?”* Et là, ils me disent : *“Mais enfin, tu es infirmière, quoi, tu as été infirmière !”* Je réponds : *“Oui ! Mais là, je vous dis que je suis étudiante.”* Et donc *je leur fais prendre conscience de ces savoirs d'expérience*, je les amène à dire, comme disait Pastré, *c'est-à-dire à mettre des mots dessus* pour pouvoir transmettre ces savoirs-là à l'étudiant, pour qu'ensuite, il puisse se débrouiller dans des situations similaires. Du coup, je fais exprès d'être dans une activité hors contexte de soin, pour leur montrer que la personne qui est mon instructeur, eh bien, *elle connaît tellement bien son truc qu'elle en oublie de me donner des choses très précises*, et je la questionne. »

Notons que la conceptrice insiste sur le fait de renvoyer les tuteurs en tant que professionnels expérimentés à leur illusion d'être clairs dans leurs explications « lacunaires », valorisant la difficulté, redoutable selon Vergnaud (1996), des experts à expliciter leur savoir-faire.

## ■ La place des acteurs dans l'instruction au sosie

Voyons ce que dit la conceptrice à partir d'une question du chercheur.

– *Chercheur* : « Par exemple pour ceux qui ont repris le prélèvement sanguin, qu'est-ce qu'ils ont fait... ?

– *Conceptrice* : Alors, moi, je leur dis, ça dépend de comment ils s'y prennent. Je leur dis que cette instruction au sosie peut avoir deux axes. Soit, je leur dis, si vous mettez l'étudiant en posture d'instructeur et vous de sosie, cela va permettre, du coup, de comprendre. Enfin, cela va nous permettre d'identifier où en est l'étudiant dans la compréhension du soin, et d'évaluer où il en est dans ses apprentissages. Si l'infirmier est l'instructeur, *a contrario*, il va pouvoir peut-être davantage donner ses trucs et ses astuces, et expliquer ses savoirs expérientiels à l'étudiant. Tout dépend comment on se place en fait.

– *Chercheur* : Et les deux sont intéressants ?

– *Conceptrice* : Oui, les deux sont intéressants.

– *Chercheur* : Bon, est-ce qu'on peut penser que le deuxième cas devrait être avant ? Il vaut mieux qu'il donne ses trucs et astuces...

– *Conceptrice* : Non. Moi, je ne suis pas sûre. Parce que le fait de mettre l'étudiant en posture d'instructeur permet de voir où il en est dans ses apprentissages. Et moi,



je leur dis, après, de le mettre en posture d'instructeur, ça va pouvoir venir orienter votre projet d'encadrement de cette activité sur laquelle vous avez mis en place l'instruction au sosie. Ça va pouvoir vous permettre, cette instruction au sosie, de faire un diagnostic pédagogique, d'où il en est dans l'apprentissage de cette activité, et de pouvoir cibler au mieux les axes d'apprentissage de cette même activité. Et peut-être de ne pas perdre du temps à réexpliquer et à retravailler des points qui sont complètement acquis, et aller dans des choses qui le sont beaucoup moins ».

Penser les deux possibilités quant aux places, telles que les évoque la formatrice-conceptrice, semble heuristique du point de vue didactique qui est le sien. Dans le dispositif expérimental, proposant « une professionnalisation accélérée » (Goudeaux et Stroumza, 2004), l'instruction au sosie est déployée *via* un formateur, et non pas par l'intermédiaire de tuteurs, auprès d'un groupe d'étudiants de première année. Le sosie-formateur questionne l'étudiant-instructeur, opérant une « inversion des places et fonctions habituelles » ; même si l'étudiant-instructeur reste orienté « vers des choix d'énonciation plutôt conformes à la dimension normative du soin » (*ibid.*). Ce que ne corroborent pas nos observations car, dans notre cas, l'instruction au sosie est menée entre le tuteur-infirmier et l'étudiant, et non pas en groupe, comme chez Goudeaux et Stroumza, où l'instruction au sosie mobilise le formateur en tant que garant des « bonnes pratiques ».

## Vers un dispositif de recherche-formation

Malgré le changement de référentiel, les tuteurs restent dans une continuité d'activité ; ils sont expérimentés dans leur métier, et parfois dans leur rôle d'accompagnement. La rupture leur impose d'en prendre conscience. Cette injonction à la réflexivité devrait aussi procurer une formation méthodologique le permettant. L'instruction au sosie semble une bonne formule pour y accompagner les tuteurs.

Pour aller plus loin, esquissons l'idée, issue de l'ergonomie constructive, d'inciter les tuteurs à l'autoanalyse du travail (Six-Touchard et Falzon, 2013), pour constituer un dispositif de recherche-formation permettant une alternance plus intégrative, en prenant en compte le point de vue des tuteurs, en tant qu'utilisateurs de la formation, en plus de celui du concepteur. Pastré (2011) indique que « trois appuis sont nécessaires pour que le travail génère du développement : des situations, des dispositifs et des hommes ». Les situations proposées lors des stages en milieux professionnels permettraient des genèses conceptuelles chez les acteurs sous conditions de prise de conscience. Le second appui « pour le développement dans le travail est constitutif des dispositifs qu'on invente pour permettre aux acteurs de mieux apprendre des situations », d'où le recours méthodologique. Pour le troisième appui, il « n'y a pas de développement possible s'il n'y a pas reconnaissance d'autrui » (*ibid.*), d'où la nécessité d'impliquer tous les acteurs.



« La didactique professionnelle consiste à tenter de trouver, dans le travail analysé, des moments où quelque chose s'invente, se transforme » (Mayen, 2006). Le tutorat, qui se joue entre accompagnateurs et novices dans le métier, peut comporter de tels moments d'invention, pour les acteurs en présence et pour le métier. C'est pourquoi il semble primordial de concevoir un dispositif de recherche-formation (Boivin, 2014), en lien avec l'ensemble des acteurs, capable de capter et d'analyser une part de ces moments. ◆

## Bibliographie

- BOIVIN, S. 2011. *La conceptualisation dans l'action, une valeur sûre dans la construction des compétences en soins infirmiers*. Université de Nantes, mémoire de master « formation de formateurs par l'analyse des situations de travail ».
- BOIVIN, S. 2014. *Proposition d'un dispositif de recherche-formation en institut de formation en soins infirmiers pour contribuer aux sciences infirmières*. Caen, 3<sup>e</sup> colloque international de didactique professionnelle « Conception et formation », 28-29 octobre.
- BOIVIN, S. ; MUNOZ, G. 2012. *La conceptualisation dans l'action dans la formation en alternance des étudiants en soins infirmiers : esquisse d'une structure conceptuelle de la situation « cathétériser une veine »*. Nantes, 2<sup>e</sup> colloque international de didactique professionnelle « Apprentissage et développement professionnel », 7-8 juin.
- CLOT, Y. 2001. « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie ». Dans : M. Santiago Delefosse, G. Rouan (dir. publ.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris, Dunod, p. 125-147.
- CLOT, Y. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, Puf.
- CLOT, Y. ; DANIELLOU, F. ; JOBERT, G. ; MAYEN, P. ; OLRV, P. ; SCHWARTZ, Y. 2006. « Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante ». *Education permanente*. N° 165, p. 139-160.
- GEAY, A. 1998. *L'école de l'alternance*. Paris, L'Harmattan.
- GOUDEAUX, A. ; STROUMZA, K. 2004. « De l'usage de l'instruction au sosie en formation initiale : les normes comme tiers dans le dialogue entre le sosie et l'instructeur ». Dans : P. Rey et al. (dir. publ.). *Ergonomie et normalisation*. Toulouse, Octarès, p. 493-502.
- HAHN, C. et al. 2005. *L'alternance dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.
- KUNÉGEL, P. 2005. « L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs ». *Education permanente*. N° 165, p. 127-138.
- MOLINIÉ, A.-F. ; VOLKOFF, S. 2013. *Avoir un rôle de tuteur... : qui et dans quel travail ? Une exploration à partir des données 2010-2011 du dispositif Evrest*. [http://evrest.istnf.fr/\\_admin/Repertoire/fckeditor/file/Docs\\_PDF/Evrest%20resultats/4PAGES\\_tutorat\\_v2d%20-%20204%20pagesA4.pdf](http://evrest.istnf.fr/_admin/Repertoire/fckeditor/file/Docs_PDF/Evrest%20resultats/4PAGES_tutorat_v2d%20-%20204%20pagesA4.pdf)
- MUNOZ, G. ; BOIVIN, S. 2013. *La place de l'analyse de l'activité dans une formation de tuteurs en soins infirmiers : vers l'explicitation de savoirs d'action*. Nantes, Colloque international « Questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada », 5-7 juin.





- ODDONE, Y. ; RÉ, A. ; BRIANTE, G. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre pédagogie du travail*. Paris, Editions sociales.
- PASTRÉ, P. 2011. *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, Puf.
- PIAGET, J. 1967. *Biologie et connaissance*. Paris, Gallimard.
- PIAGET, J. 1974. *Réussir et comprendre*. Paris, Puf.
- SAMURÇAY, R. ; RABARDEL, P. 2004. « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». *Dans* : R. Samurçay, P. Pastré (dir. publ.). *Recherches en didactiques professionnelles*. Toulouse, Octarès, p. 163-180.
- SIX-TOUCHARD, B. ; FALZON, P. 2013. « L'auto-analyse du travail : une ressource pour le développement des compétences ». *Dans* : P. Falzon (dir. publ.). *Ergonomie constructive*. Paris, Puf, p. 237-249.
- VERGNAUD, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». *Dans* : J.-M. Barbier (dir. publ.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Puf, p. 275-292.
- VINATIER, I. ; FILLIETAZ, L. ; KAHN, S. (dir. publ.). 2012. « Enjeux, forme et rôle des processus collaboratif entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? ». *Travail et apprentissages*. N° 9.