

vous avez dit ...

pédagogie

**Le tutorat entre pairs dans
une école de soins infirmiers**

Florence Hirschy Perrin

**n° 52
mai 1999**

Sciences de l'éducation *Université de Neuchâtel*
Espace Louis-Agassiz, 2000 Neuchâtel
(032) 720 86 06 & 720 83 41 FAX (032) 721 37 60
E-mail: marc@lettres.unine.ch
Internet <http://www.unine.ch/sed/>

VOUS AVEZ DIT . . .

PÉDAGOGIE

**Le tutorat entre pairs dans
une école de soins infirmiers**

Florence Hirschy Perrin

**n° 52
mai 1999**

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
Tél. (032) 720 86 06 & 720 83 41 Fax (032) 721 37 60
E-mail : pierre-marc@lettres.unine.ch
Internet <http://www.unine.ch/sed/>**

LE TUTORAT ENTRE PAIRS DANS UNE ECOLE DE SOINS INFIRMIERS

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCTION | |
| 1.1. Le tutorat entre pairs, mode du faire ou accès à l'être ? | 3 |
| 1.2. Quelques mots d'histoire à propos du tutorat et de l'entraide mutuelle en pédagogie | 3 |
| 1.3. Le tutorat à l'Ecole La Source | 5 |
| 1.4. Définitions | 6 |
| 2. LES REFERENCES THEORIQUES | |
| 2.1. Les concepts principaux | 7 |
| 2.2. Hypothèses | 9 |
| 3. CHOIX DE LA METHODE ET RECUEIL DE DONNEES | |
| 3.1. Cadre de l'expérience | 9 |
| 3.2. La méthodologie | 11 |
| 3.3. Limites de l'expérience | 13 |
| 4. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION DU TUTORAT ENTRE PAIRS | |
| 4.1. Les étudiantes-expertes et leurs compétences | 14 |
| 4.2. Les étudiants-novices, acteurs actifs ou adaptés ? | 20 |
| 4.3. Les particularités de la relation expert/novices | 25 |
| 4.4. Les enseignants et leur rôle de formateur | 31 |
| 4.5. Attentes individuelles et contexte institutionnel | 33 |
| 5. CONCLUSION : Pistes de réflexion pour un apprentissage par les pairs porteur de sens | 34 |
| BIBLIOGRAPHIE | 36 |
| <i>Vous avez dit pédagogie</i> | 38 |

1. INTRODUCTION

Il faut plusieurs hommes pour faire un homme
A. Jaccard

1.1. Le tutorat entre pairs, mode du faire ou accès à l'être ?

"Il n'y a pas de projet sans sujets... Il n'y a jamais de pédagogie sans projet..."

Par cette citation de Vassileff (1997), le lecteur est d'emblée convoqué à prendre connaissance et conscience de l'orientation dominante des pages qui vont suivre. L'expérience pédagogique présentée ci-après est le fruit d'une recherche¹ visant à créer un espace dynamique de réflexion dans lequel les étudiants tiennent le rôle principal. Dans un esprit d'exploration du réel, la tâche consistait à se placer du point de vue de chaque acteur (étudiants de différents niveaux de formation puis enseignants) pour analyser, en terme d'apprentissage, l'impact d'une situation expérientielle précise, à savoir **le tutorat entre pairs**. Comment des étudiants de différents niveaux de formation peuvent-ils se transmettre des savoirs et des savoir-faire ? Quelles compétences solliciteront-ils et développeront-ils principalement ? Quel type de dynamique verrons-nous apparaître ?

Le tutorat entre pairs pourrait-il alors devenir un lieu de formation expérientielle qui porte non pas sur le savoir en soi, mais plutôt sur le sens des apprentissages réalisés ou projetés, en questionnant tout particulièrement la nature de l'engagement et de la motivation des étudiants ?

Face à de jeunes adultes que nous encourageons tout au long de leurs études à devenir sujets-acteurs de leur formation, favorise-t-on de leur point de vue, au cours de cette expérience, l'accès au sens de leurs actes en les éveillant à la pensée critique ?

Mais tout d'abord, à qui profite réellement l'expérience ? Les bénéficiaires de cette modalité pédagogique seront-ils vraiment porteurs d'évolution pour tous les acteurs, tuteurs, tutorés, enseignants, et à quel titre ?

De manière plus pointue, en quoi reconnaît-on un tuteur ? Chacun peut-il devenir tuteur ? Et encore, l'expert, le novice sont-ils dans la réalité toujours ceux qui sont désignés par ces termes ? Puis, comment va évoluer le rôle de l'enseignant dans une dynamique d'entraide et d'apprentissage par les pairs ?

Face à ce type d'expérience, ces questions appellent une analyse approfondie pour comprendre les phénomènes en jeu en tenant compte de l'interdépendance de multiples variables repérables. Aussi cette réflexion concernera-t-elle, par l'intermédiaire de l'expression des sujets, les différents types d'apprentissage (cognitif, socio-relationnel, affectif) qui émergeront de l'expérience du tutorat entre pairs. Ce travail permettra alors de saisir le rôle du contexte social et de la dynamique engendrée, non seulement dans l'élaboration des savoirs des différents protagonistes mais aussi dans la construction de leur identité. Pour ce faire, la psychologie sociale ainsi que les approches phénoménologique et andragogique seront de précieux guides référentiels.

L'air du temps exige des attitudes de rendement, de performance, de compétitivité. L'expérience du tutorat entre pairs offre une alternative d'avenir à cette mode du faire parce qu'elle ouvre à la compréhension du monde de l'autre et développe un esprit de solidarité. C'est dans cette perspective idéologique que le lecteur aura à situer cette réflexion.

1.2. Quelques mots d'histoire à propos du tutorat et de l'entraide mutuelle en pédagogie

Le tuteur, en horticulture, est un bâton qui permet à une plante de grandir et de parvenir à maturité tout en étant soutenue dans sa croissance.

¹Cette recherche a fait l'objet d'un mémoire en sciences de l'éducation (certificat de formation permanente en psychologie et sciences de l'éducation), Université de Neuchâtel, 1998.

Par extension de sens, en pédagogie, le tuteur est une personne qui permet à une autre personne ou à un groupe d'individus (apprentis, étudiants, élèves, adultes en formation et en quête de savoir) d'apprendre à se connaître lui-même par le biais de sa formation; la connaissance de soi par ailleurs jamais achevée, sans arrêt remodelée et toujours en chantier permet de construire son identité personnelle et sociale au fil du temps qui passe et à venir, situant ainsi le sujet dans son "être-au-monde". Le tutorat propose ainsi une relation d'aide pédagogique à l'apprenant, ce qui lui permet de prendre en charge sa propre formation, dans une perspective implicite de développement personnel. Le tutorat représente aussi un espace-temps où vont s'articuler, s'ajuster le projet de l'apprenant et celui de l'institution dans laquelle il se forme.

Le tutorat entre pairs, qui est une forme d'entraide mutuelle rencontrée dans des lieux où se réalisent des apprentissages, est une pratique qui remonte à la nuit des temps. Confucius disait déjà : "On apprend mieux de ses pairs que de ses propres maîtres". Au cours des siècles passés, cette approche a été utilisée notamment dans les classes à degrés multiples, dans les écoles talmudiques, au XIXe siècle en Angleterre et en France, au XXe siècle en Europe et aux USA. D'après Tamarcaz, qui s'est penché sur l'approche historique de l'enseignement mutuel, l'instruction par les pairs en milieu scolaire, expérimentée dès le début du XIXe siècle en France, a été "l'objet d'enjeux fondamentaux sur l'attribution des finalités accordées à l'enseignement : finalités de transmission de savoirs traditionnels et finalités de réalisation de projet social" (1994, p. 39).

L'engouement voué à l'enseignement mutuel - certains y voyaient les perspectives d'une révolution scolaire et sociale - est à mettre aussi impérativement en parallèle avec le manque crucial d'enseignants de l'époque. L'utilisation d'élèves-moniteurs permettait de combler cette lacune.

Dès la fin du XIXe siècle, jusqu'aux années 1930, les écoles nouvelles ont prôné l'autonomie des élèves, en offrant une alternative aux pédagogies traditionnelles. Ferrière, fervent pédagogue opposé aux écoles publiques, insiste sur l'idée de coopération entre élèves et de solidarité collective. Pour lui, les prises de décisions en classe, le partage de responsabilités dans des situations réelles préparent les élèves à devenir citoyens.

Dès les années trente, et en s'appuyant sur la méthode du *self-government*, l'entraide mutuelle en milieu scolaire en Europe a connu un nouvel essor, tant pour des arguments d'ordre scolaire que pour des raisons liées à l'"épanouissement" de l'enfant. Les enseignants qui valorisaient cette pratique avaient de nombreuses attentes à son égard. Tamarcaz cite entre autres à titre indicatif :

- " - Créer un meilleur esprit scolaire
- augmenter le rendement de travail
- créer la coopération entre élèves
- créer la coopération entre élèves et professeurs
- libérer les enseignants de la responsabilité de la discipline
- transmettre la confiance aux élèves
- former des citoyens responsables, qui pensent socialement, agissent démocratiquement et agissent avec considération
- développer l'initiative, le sens émotif, le sens des responsabilités
- expérimenter le self-control " (1994, pp. 70-71)

Comment tous ces aspects liés au *self-government* ont-ils pu être mis en œuvre dans la pratique journalière d'une conduite de classe ? Le retour d'expériences et les descriptions sont rares, peut-être parce que l'évaluation reste difficile pour des critères appartenant au monde de l'idéal, fort éloignés parfois des exigences de la vie quotidienne.

Plus récemment, des auteurs tels Gartner, Riessman, Kohler (1973, USA), ou encore Finkelsztein (1994, Belgique), ont entrepris des recherches expérimentales où le tutorat est utilisé avec des enfants d'âge scolaire comme dispositif contre l'échec scolaire et les difficultés d'intégration, touchant parfois des classes sociales économiquement faibles et défavorisées (banlieues de mégapoles américaines par exemple). Il ressort de manière très synthétique de ces études que les notions d'entraide, de solidarité, de responsabilité et d'autonomie sollicitées dans ce type d'expérience permettent le développement d'un esprit communautaire (bénéfices sociaux, affectifs, émotionnels) ainsi qu'une

motivation à apprendre se répercutant le plus souvent positivement sur les résultats scolaires (bénéfices cognitifs).

Nous le découvrons, l'histoire de l'enseignement mutuel et du tutorat est riche en réflexions et en expériences, révélant une idéologie présentée soit comme un facteur de progrès, soit aussi parfois comme un instrument de contrôle social, comportant entre autres des risques de dérapage économique.

1.3. Le tutorat à l'Ecole La Source (ELS)

La prise en considération d'une institution dans son contexte sociopolitique, dans sa mission et dans sa ligne idéologique sont des éclairages importants pour comprendre au sein de quelles configurations et de quelles tendances une expérience de type "tutorat entre pairs" va germer et prendre forme. C'est en raison de quelques uns de ces aspects que les orientations du programme d'infirmiers/ières, sont succinctement présentées ci-dessous.

Orientations du programme et options pédagogiques :

L'Ecole La Source a élaboré et mis en œuvre en 1994 un programme de formation destiné à former des infirmiers/ières de diplôme niveau II en 4 ans.

Ces infirmiers/ières sont qualifiées de généralistes.

Le cadre de référence du programme niveau II s'appuie sur :

- *Le concept des soins de santé primaires*, avec les soins infirmiers qui en découlent. Ce concept permet d'orienter le contenu de la formation.
- *L'approche systémique* utilisée pour structurer le programme et ses contenus.
- *Une pédagogie d'adultes (andragogie)* qui considère l'étudiant comme responsable de sa formation.

La santé, la crise, le développement et l'intégration sont les modules qui servent d'axes au programme.

Les buts de la formation (1998, Livret des Etude, ELS, p. 6) sont :

- "- d'offrir un programme permettant à l'étudiant d'acquérir progressivement les compétences professionnelles.
- "- de créer des conditions optimales d'apprentissage permettant à l'étudiant de développer ses connaissances et ses capacités."

Les compétences (au nombre de 9) représentent le fil rouge de la formation et structurent les apprentissages.

Le tutorat, mode d'accompagnement pédagogique pratiqué à l'Ecole La Source depuis l'instauration du nouveau programme (1994) a pour but d'offrir à l'étudiant un interlocuteur particulier tout au long de ses études. "Son but est d'amener l'étudiant à apprendre à apprendre. Ce suivi pédagogique se centre sur les processus d'apprentissage. Il vise à promouvoir l'autonomie de l'étudiant en l'incitant par le biais de l'expérience (théorique et pratique) à prendre conscience de ses difficultés, de ses ressources, à les exploiter et/ou à les développer". (1998, Livret des Etudes, ELS, p. 12). Dans son essence et sa finalité, le tutorat mis en place à l'ELS découle de la pédagogie du projet développé par Boutinet (1990).

Ainsi, le tutorat est lié au *projet de formation* que l'étudiant construit comme support de ses études et pour l'élaboration duquel il bénéficie d'un tuteur. Dans ce sens, le tuteur est "un accompagnateur, un révélateur, une aide à l'orientation, un conseiller, une personne-ressource, un superviseur pour l'étudiant dans l'élaboration de son projet de formation et dans l'évaluation de ce processus." (1997, document ELS, p. 2).

A l'Ecole La Source, le tutorat vise à ce que l'étudiant construise son identité professionnelle, développe une autonomie face à l'apprentissage, se responsabilisant ainsi par rapport à son exercice professionnel futur, et développe une attitude de recherche et de curiosité tout au long de ses études.

L'option choisie est celle d'un tutorat de groupe. Elle part du postulat qu'"il existe un effet d'entraînement à l'apprentissage par le mélange des étudiants quant aux âges, aux expériences

professionnelles et de vie, aux entrées à des moments différents dans la formation". (Barde, M.-D., 1994, p. 16). Chaque étudiant est acteur-partenaire. Le tutorat représente un lieu d'échanges entre un groupe d'étudiants et un enseignant expérimenté qui ne pratiquera pas *l'évaluation sommative* auprès des étudiants qu'il accompagne.

Dans ce cadre-là, le tutorat favorise l'élaboration du projet de formation, puis du projet professionnel.

En ce qui concerne l'organisation et la planification du tutorat, un groupe de 8 à 10 étudiants est attribué à un tuteur à chaque début de formation. L'Ecole La Source compte deux entrées d'étudiants par an, une au printemps, une en automne; chaque classe rassemble environ 40 étudiants, ce qui nous donne un nombre total de 320 étudiants suivant la formation d'infirmier/ière généraliste.

Au cours de la première année, cinq séances de tutorat d'une durée de 3h sont échelonnées au cours des quatre modules de formation (= 18h de tutorat).

Les cycles II, III, IV bénéficient chacun de deux séances par an, à savoir 6h de tutorat par année.

Par ces précisions et cette brève description des principales orientations pédagogiques concernant le tutorat à l'Ecole La Source, le lecteur pourra ainsi se rendre compte dans quel contexte formatif et idéologique l'expérience du tutorat entre pairs relatée ci-après a pris forme.

1.4. Définitions

Pour la clarté de l'exposé qui va suivre et afin de présenter un texte suscitant le moins de quiproquos possible, quelques termes de base repris maintes fois au cours de ce travail méritent d'être définis.

LA NOTION DE PAIR

Tout d'abord, examinons la notion de "pair". Comment est-elle utilisée dans cette recherche, et dans quelle acception ?

Les pairs sont représentés ici par les étudiants de l'Ecole La Source qui participent à l'expérience du tutorat entre pairs. Qu'ils soient novices ou experts, en début ou en fin de formation, ils sont désignés comme pairs, parce qu'ils partagent le même statut social. Par leur condition commune d'étudiant, ces jeunes adultes en formation vivent une situation de proximité et de similitude par le fait qu'ils visent tous le même but, à savoir obtenir leur diplôme d'infirmier/ière dans un délai de quatre ans. Dans ce contexte, les étudiants dénommés pairs le sont à double titre. Premièrement, ils constituent des pairs parce que bien évidemment, ils se distinguent du corpus des enseignants; deuxièmement et plus spécifiquement en participant à cette recherche, ils se démarquent des autres étudiants de la Source qui eux, ne vivent pas cette expérience.

Pour Tamarcaz, "les pairs sont pairs parce qu'ils ont quelque chose de commun, mais aussi parce qu'ils ont quelque chose de particulier, un signe qui les distingue d'autres acteurs qui ne sont pas des pairs". (1994, p. 21).

Les pairs englobent dans cette recherche des étudiants-novices et des étudiants-experts avec toute la richesse et la complexité de leurs différences. Ces individus ne présentent évidemment pas le même niveau de compétences en terme de savoir infirmier; certains sont plus avancés dans leur formation et c'est justement ce qui va leur permettre de jouer leur rôle de tuteur. L'originalité de cette approche réside dans l'articulation dialectique du pair, semblable (par son statut d'étudiant) et différent (par le degré de sa formation, par son identité unique) tout à la fois. Le défi du tutorat entre pairs se situe dans l'exploitation de cette tension.

LA NOTION D'EXPERT/NOVICE

Les termes "expert" et "novice" sont fréquemment utilisés dans les recherches de psychologie sociale du développement cognitif. Ce courant de pensée, représenté d'abord par Doise, Mugny, Perret-Clermont (1975, 1979, 1981), s'inspire du modèle piagétien (développement endogène de l'individu) et des théories de Vygotsky (développement de l'individu au sein d'une transmission culturelle et sociale)

en rendant compte de la complexité de la réalité des processus à l'œuvre dans l'acquisition et la transmission de connaissances.

La théorie psychosociale du développement de l'intelligence a ainsi pour objet d'étude la construction sociale de compétences d'ordre cognitif. Il est question dans des situations relationnelles, généralement entre enfants, d'analyser les effets des interactions sociales sur la construction et la transmission de connaissances. Le plus souvent, les dyades sont dites asymétriques pour des raisons d'âge, de savoir ou de pouvoir, toutes les combinaisons entre ces facteurs étant possibles. Bien que la situation soit d'ordre paritaire, on parlera néanmoins d'une relation expert/novice. C'est précisément dans ce cas de figure que nous retrouvons les étudiants de l'Ecole La Source impliqués dans cette recherche; les experts sont des étudiants de 4^{ème} année, les novices commencent leur formation d'infirmier/ière. Ils se différencient par leur âge, par leur savoir et probablement aussi par le pouvoir qu'ils s'octroient et qui leur est octroyé en fonction de leurs années de formation. A titre de questionnement et d'illustration, dans l'expérimentation présentée ci-après, les experts savent qu'ils sont dénommés "experts". Quelles représentations ont-ils de cette appellation ? Comment ces représentations jouent-elles au niveau de leur comportement ? N'y a-t-il pas un risque, par le biais de cette dénomination, de renforcer la situation dissymétrique des acteurs, déjà fortement présente par le fait que des étudiants de 4^{ème} année deviennent tuteurs d'étudiants de 1^{ère} année ?

Cependant, si les relations humaines se présentent dans leur richesse et leur diversité sous une forme le plus souvent dissymétrique, la symétrie, elle, se découvre dans le respect mutuel des valeurs exprimées et dans la réciprocité de l'intérêt que les interactants se portent.

Les recherches actuelles en psychologie sociale du développement investiguent le champ des situations interactives entre un tuteur expert et un tuteur novice. Les problématiques de ces dyades dites légèrement dissymétriques (Winnikoven, 1990) s'articulent autour des axes suivants : les effets des interactions sur l'amélioration des connaissances de l'expert-tuteur; leurs effets sur la constitution ou l'amélioration des connaissances du novice-tuteur; les régulations interactives interindividuelles ainsi que les organisations interactives qui se manifestent en fonction des caractéristiques relationnelles des partenaires. Les stratégies de coopération et d'imitation, les rapports intersubjectifs seront alors analysés de manière à comprendre les effets de la dynamique relationnelle sur les apprentissages respectifs des partenaires engagés dans cette expérience.

2. LES REFERENCES THEORIQUES

Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, mais la situation
A.S . Makarenko

2.1. Les concepts principaux

Pour aborder de manière conceptuelle la thématique du tutorat entre pairs, plusieurs auteurs d'obédience pédagogique et psychosociologique ont été retenus en fonction des concepts spécifiques qu'ils développent. Voici brièvement présentés quelques-uns de leurs propos :

- **Labelle** (1996) est un auteur qui se situe à la croisée de l'histoire de l'éducation, de la philosophie personaliste et de la didactique. Il s'est notamment penché sur le concept de *«réciprocité éducative»*.

Dans l'introduction de son ouvrage, il affirme déjà que "le savoir est produit par la relation élève-enseignant réciproque" (1996, p. 21). Il met ainsi d'emblée l'accent sur l'aspect intersubjectif de la relation en situation d'apprentissage; pour lui, chaque protagoniste donne et reçoit tout à la fois.

Ses propos sur l'éducation des adultes résonnent de manière pertinente pour la nature de la réflexion présentée ici. Comme point de départ, l'approche holistique de ce pédagogue-philosophe prend en considération la totalité des composantes situationnelles de l'apprenant dans un mouvement réciproque d'assimilation et d'accommodation face à l'environnement. Les partenaires directs de la relation didactique, le contexte institutionnel ainsi que l'environnement social et culturel forment l'ensemble de

ces composantes. Quant à la dimension dispositionnelle, Labelle pose le postulat que, pour l'apprenant, l'expérience est le point d'ancrage de tout apprentissage dans une réalité où s'enchevêtrent passé, présent et futur. Le "principe de correspondance" se traduit dans le fait que l'apprenant "cherche un savoir qui ne soit pas déconnecté des préoccupations de son expérience sociale à venir" (1996, p. 116). Le savoir relèverait alors d'une démarche interdisciplinaire où l'adulte met "ses apprentissages en correspondance avec le champ complexe des multiples compétences qu'il entend acquérir ou développer" (1996, p. 117). La motivation, dynamique inhérente à la personne, révèle un sujet responsable, auteur-acteur de sa formation. En écho à l'ancien adage "deviens qui tu es", la formation est appréhendée comme un passage obligé dans une trajectoire de changement et l'éducation comprise avant tout comme un processus d'autoformation où l'enseignant jouera un rôle de guide et d'orienteur.

Au cours de ce cheminement, l'expérience de l'apprentissage est vécue comme une épreuve, parfois déstabilisante. Le changement s'opère dans ce creuset, et c'est "à ce prix seulement que l'apprentissage devient formation de soi-même par soi". (1996, p. 134). L'étudiant va progresser en expérimentant - *learning by doing* -, et pour l'étudiant-expert plus spécifiquement en enseignant - *learning by teaching*. Le développement de compétences s'effectue par la confrontation à autrui, formidable garantie de la véritable intégration du savoir par le sujet. Ainsi, le savoir sous toutes ses formes se découvre, se fabrique plus qu'il ne se transmet. Au cours de cette expérimentation, l'autre prend tour à tour la forme d'un novice, d'un enseignant ou encore d'un collègue pair qui vit la même expérience. De nombreux auteurs (Perret-Clermont, 1979, Doise et Mugny, 1981) l'ont démontré, l'interaction sociale participe au développement de l'intelligence. Et l'intelligence ne se limite pas à la construction du savoir mais revêt une dimension socio-affective fondamentale.

- **Grossen** (1988, 1997) a réalisé de nombreuses recherches sur la notion d'*intersubjectivité* et en donne la définition suivante :

«L'intersubjectivité est le produit d'une négociation et d'une élaboration de contrat et elle émerge d'échanges subtils (implicites ou explicites, verbaux ou non-verbaux) entre deux ou plusieurs sujets. (...) L'intersubjectivité existe quand les sujets parviennent à communiquer entre eux à partir de leur propre définition de la situation et à négocier une définition commune de la situation (...). La création de l'intersubjectivité suppose que chaque interlocuteur puisse au cours de l'interaction transcender son monde privé préétabli et adopter le rôle de l'autre, c'est-à-dire inclure dans son discours ce qu'il pense être les présupposés du discours de l'autre». (1988, pp. 166-167).

La situation est définie activement par les acteurs en présence en fonction du contexte dans lequel se déroulent les interactions, des représentations qu'ils ont de la tâche ainsi que des rôles et des places qu'ils sont amenés à prendre. Cette dynamique implique la négociation de certaines images identitaires. Pour les sujets engagés dans une interaction sociale à but cognitif, Grossen définit quatre types d'activité différents, résultant d'un ensemble de pratiques sociales et institutionnelles. Il s'agit " d'une activité de construction de sens, d'une activité de construction de la relation, d'une activité de construction d'images identitaires et d'une activité cognitive. " (1997, p. 224).

- Les recherches de **Tap** (1986) traitent du rapport entre la personnalisation et l'intersubjectivité et s'intéressent à la manière dont *les mécanismes identitaires se construisent dans l'interaction sociale*.

L'intersubjectivité permet d'analyser la fonction de l'autre dans la construction de soi, tout en reconnaissant que l'histoire des relations intersubjectives dépend de *pressions externes multiples* (pressions sociales à la conformité ou à l'opposition, pressions idéologiques,...) et de *processus interpersonnels et intrapersonnels produits par les interactants* (émotions et sentiments partagés, stratégie de coopération, de compétition,...).

Les rôles du *conflit* et du *projet* sont alors essentiels et considérés comme constitutifs de l'histoire des relations intersubjectives et de la construction du sujet.

- Pour la plupart des étudiants qui entrent à l'Ecole la Source, le début de la formation coïncide avec le départ de la maison et l'éloignement du nid familial. Ces jeunes gens ont alors entre 20 et 22 ans. Dans toutes les théories du développement de la personne, le temps fort de cette étape de croissance est de construire son rêve et de l'implanter dans une structure de vie. Pour **Erikson** (1972), le développement de la personne résulte de l'interaction d'événements d'ordre interne (psychiques, physiologiques,

biologiques) et d'ordre externe (sociaux, ethnoculturels). Les relations entre l'individu et le milieu sont constitutives du développement.

Selon cet auteur, pour entrer dans la vie adulte, une fois résolue la crise de l'identité, la tâche consiste à apprendre à se relier à soi-même, aux autres, au monde, et à choisir **l'intimité plutôt que l'isolement**. Cette intimité est dite réciproque et psychosociale car elle implique de partager et de prendre soin. «*La contrepartie de l'intimité est la distanciation. (...) C'est ainsi que la durable conséquence du besoin de distanciation est l'empressement à fortifier son territoire d'intimité et de solidarité.*» (1972, p. 141).

2.2. Hypothèses

Les références et les concepts des auteurs cités ci-dessus ont permis de poser quelques hypothèses qui seront discutées lors de la présentation des résultats :

- Le tutorat entre pairs, grâce à l'exploitation de la relation expert/novices, représente un lieu formel d'apprentissage par les pairs et de médiation sociale qui favorise avant tout le développement de compétences relationnelles, dépassant ainsi le cadre d'une médiation uniquement technico-pédagogique.
- Le tutorat entre pairs crée une situation d'interaction dynamique dans laquelle les acteurs engagés (experts, novices, enseignants) se repositionnent sans cesse les uns par rapport aux autres sur les plans relationnel, identitaire, cognitif. Chacun, dans sa relation à autrui, apprend à se décentrer et à entrer dans la vision du monde de l'autre (intersubjectivité).
- Le tutorat entre pairs est une modalité pédagogique (plus qu'une activité pédagogique) au cours de laquelle les interactants vont découvrir les fondements de la réciprocité éducative.
- Concernant les étudiants-experts, les compétences qui se développent par le biais du tutorat ne dépendent non seulement de la "mission" à accomplir et des compétences préalables de l'étudiant, mais de la manière dont se construisent les interactions entre experts et novices, de même qu'entre experts et enseignants.
- Les étudiants-experts développent des compétences relationnelles d'animation et de partenariat.
- Les étudiants-experts se sentent valorisés au cours de cette expérience, qui renforce leur estime de soi et leur sentiment de confiance en soi.
- Les étudiants-novices, face aux étudiants-experts qui font figure d'identification, trouvent rapidement leurs repères dans la formation. Ils donnent du sens à leurs apprentissages et comprennent le but du projet de formation. Dans un climat de coopération, ils développent leur identité personnelle et sociale.
- Les enseignants, par la participation guidée qu'ils accordent aux étudiants-experts et en se montrant garant de la qualité des apprentissages des étudiants-novices, développent leur rôle de formateur dans cette expérience. Pour ce faire, ils ont eux aussi recours à des stratégies identitaires qui leur permettent de négocier leur place.

3. CHOIX DE LA METHODE ET RECUEIL DE DONNEES

L'attitude mentale de l'observateur organise l'observation

B. Cyrułnik

3.1. Cadre de l'expérience

Au cours de l'expérimentation réalisée à l'Ecole La Source, il s'agissait à travers un temps délimité et défini d'une année (octobre 97 à septembre 98) d'observer, puis d'analyser les avantages et les inconvénients du tutorat entre pairs tant pour les étudiants experts que pour les étudiants novices, sans omettre de prendre en considération l'impact d'une telle démarche au niveau des enseignants.

Les préliminaires à l'action

En octobre 1997, lorsque les étudiants de 4^{ème} année au nombre de 35 ont commencé leur dernier cycle de formation, le projet de cette recherche leur a été présenté dans les grandes lignes; il leur a ensuite été demandé qui parmi eux serait intéressé à conduire de manière individuelle pour 1 an un groupe de tutorat d'environ 8 à 10 étudiants novices, commençant à ce moment-là leur formation d'infirmier/ière généraliste.

D'entente avec les responsables de formation, il a été convenu que les étudiants de 4^{ème} année impliqués dans cette expérience auraient la possibilité de *valider sommativement un travail de module* (= un trimestre de formation) dans le but de valoriser leur engagement et de leur permettre de prendre du recul par rapport à cette expérience nouvelle. Il n'a de cette façon jamais été question d'indemniser financièrement les étudiants-experts. Suite à cet appel d'offre, trois étudiantes se sont déclarées intéressées et prêtes à se lancer dans cette expérimentation. Avec elles, il a été décidé que les premières séances de tutorat de groupe seraient co-animées, c'est-à-dire qu'un enseignant serait présent dans chaque groupe pour superviser l'étudiante "experte-en-devenir".

Les étudiants-novices de première année, au nombre de 53, sont entrés en formation en octobre 1997 et ont été répartis en cinq groupes de tutorat.

Trois groupes sont expérimentaux, car animés chacun par une étudiante de 4^{ème} année, accompagnée d'une enseignante-tutrice. Les deux autres groupes sont de type classique, c'est-à-dire qu'un enseignant expérimenté fait office de tuteur.

Si le recrutement d'experts s'est donc fait par volontariat, les groupes expérimentaux de novices ont été constitués au hasard, comme se fait d'ordinaire à l'Ecole La Source la répartition des groupes de tutorat.

En octobre 1997, une séance plénière adressée aux étudiants de 1^{ère} année a eu lieu au cours de laquelle les grandes lignes du tutorat et du projet de formation étaient présentées par une enseignante. Les buts et le déroulement de la recherche ont été présentés aux étudiants à cette occasion. La répartition des groupes de tutorat et les noms des tuteurs leur ont aussi été communiqués à ce moment-là.

Pour lancer véritablement l'expérimentation, il restait encore à chercher et à nommer trois enseignants, intéressés par cette recherche et motivés pour suivre les étudiantes-expertes au cours de cette expérience. Pourquoi trois enseignants ? Un seul n'aurait-il pas suffi ? Non, car premièrement, les rencontres de tutorat se déroulent le plus souvent simultanément et selon la demande des étudiantes-expertes, il a été convenu qu'un enseignant serait présent dans chaque groupe pour la première, voire la deuxième séance. La raison tient donc essentiellement à des questions d'organisation (plage horaire réservée au tutorat) en lien avec les besoins des étudiantes-expertes. Deuxièmement, chaque groupe de tutorat crée sa propre dynamique résultant des étudiants qui le constituent, des interrelations entre ces personnes, des buts, des ressources et de la motivation du groupe. Dès lors, les situations abordées ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre. De cette manière, l'enseignant qui supervise un étudiant-expert et ses pupilles peut suivre l'évolution du groupe de manière continue, fine et approfondie.

En outre, le tutorat entre pairs, dans ce contexte précis, n'a pas du tout pour but d'alléger le cahier des charges et le temps de travail des enseignants. L'intention première vise le développement optimal des compétences des étudiants. Par conséquent, l'accompagnement individualisé des étudiantes-expertes par des enseignants, tuteurs de tuteurs, représente au stade même de l'expérimentation une garantie de qualité et de richesse pédagogique.²

²En fonction de la méthodologie retenue (recherche-action) et dans une perspective d'observation participante, il a été convenu que je superviserais une des trois étudiantes-expertes avec ses pupilles; ce mode de faire a l'avantage pour l'expérimentateur de comprendre de l'intérieur la dynamique des acteurs engagés dans un processus expérimental et de suivre l'évolution de leurs apprentissages respectifs.

Les conditions posées dès le départ ont exigé des étudiantes-expertes qu'elles s'engagent à animer *cinq séances de tutorat réparties sur une année de formation*. Il a aussi été décidé d'un commun accord que des rencontres de préparation seraient organisées entre étudiantes-expertes et enseignantes-tutrices avant chaque séance de tutorat tant pour des questions de contenu que d'animation.

De plus, des temps de mise en commun, d'échanges entre les étudiantes-expertes et les enseignantes de référence ont été prévus après chaque séance de tutorat. Les étudiantes ont exprimé clairement la nécessité de ces rencontres pour pouvoir parler de leur vécu de tuteur. Il est effectivement toujours stimulant de partager ses connaissances et ses sentiments avec une collègue placée dans la même situation que soi, et rassurant de constater qu'un enseignant reste à juste titre le garant du cadre pédagogique proposé.

3.2. La méthodologie

La méthodologie utilisée dans cette recherche est de type qualitatif et appartient au champ de la **recherche-action (RA)**.

La spécificité de la recherche-action tient au fait qu'elle met en scène des acteurs multiples appartenant à un système complexe dans une activité intégrée à la pratique. Pour Perrenoud, la RA est "une pratique sociale mixte à l'intersection du champ scientifique, du champ de la formation et du champ éducatif". (1988, in Hugon & Seibel, p. 121)

La RA est une recherche participante dans laquelle le partenariat joue un rôle fondamental dans une volonté d'appropriation de rôle et de responsabilisation des acteurs. Dans le domaine de la formation, la recherche-action ouvre une voie riche de sens pour transformer une pratique pédagogique grâce à des dynamiques originales nées de l'implication des acteurs du terrain pédagogique dans la construction de l'objet de recherche.

Ainsi, selon Hugon et Seibel, "la recherche-action apparaît comme une manière de jeu paradoxal à plusieurs dans lequel la recherche devient de plus en plus recherche et l'action de plus en plus action, alors que ces réalités sont de moins en moins séparées. Le travail d'explicitation, d'éclaircissement réciproque et de recherche d'une construction collective de sens mené au sein d'un dispositif de recherche-action conduirait ainsi les partenaires au plus loin de leurs spécialités respectives". (1988, p. 11)

Pour reprendre les termes de Cardinet (1981), les savoirs mobilisés dans une RA sont "contextualisés" et "locaux". Les données et les résultats ne se prêtent pas à une généralisation, et n'offrent pas *ipso facto* la possibilité d'une reproduction. Engager une démarche de RA, c'est se lancer dans une recherche sans filet dans laquelle *la situation* par son aspect dynamique et ses multiples facettes (contextuelle, interlocutoire, sociale,...) va permettre la co-construction de sens par la rencontre des subjectivités individuelles.

La RA qui est un mode d'action et d'accès aux faits n'est pas exempte de biais, par définition inhérents à toute méthode. Le chercheur s'implique, il fait partie de la constellation des acteurs. Sa subjectivité se dévoile plus ou moins explicitement. En reconnaissant d'entrée de jeu et selon de Saussure que "le point de vue crée l'objet", l'engagement et les valeurs liés au rôle de chacun sont respectés; cette prise en compte garantit une fiabilité éthique à la recherche.

Pour clore ces quelques lignes contribuant à dégager la pertinence d'une recherche-action dans ce contexte particulier, nous dirions que l'expérience du tutorat entre pairs est une mise à l'épreuve des faits - et non une administration de la preuve - menée dans un esprit d'exploration, d'innovation plus que d'intention finalisée.

Recueil de données et matériel d'analyse

- **Cinq séances de tutorat entre pairs** planifiées de décembre 1997 à septembre 1998 constituent l'expérimentation en elle-même.
- **Des entretiens semi-directifs** conduits avec les étudiantes expertes et les enseignantes-tutrices impliquées dans la recherche ont permis de récolter les impressions, les opinions de ces acteurs en lien avec cette expérience.
- **Des questionnaires** adressés aux étudiants novices en fin d'expérimentation forment un recueil de données qui a permis à chaque novice de s'exprimer dans le but de décrire et d'évaluer cette expérience.

Recueil de données (entretien semi-directif) concernant les étudiantes-expertes et les enseignantes-tutrices³

L'entretien de recherche est défini comme une procédure d'investigation scientifique, utilisant l'interaction communicative en face à face avec un interviewer et un interviewé, dans le but de recueillir des données concernant *l'expérience* (affective, intellectuelle et sociale) de l'interviewé, en relation avec un objectif de recherche de l'interviewer.

Les entretiens réalisés dans ce travail ont été enregistrés sur magnétophone. Puis la retranscription écrite s'est réalisée selon les thèmes d'une trame d'entretien élaborée pour les circonstances, permettant ainsi d'organiser et de regrouper les données récoltées.

Concernant les trois étudiantes-expertes :

- Les trois premiers entretiens ont été réalisés en février et mars 98 suite à deux séances de tutorat entre pairs. Chaque étudiante a été interviewée individuellement et a été invitée à partager son vécu au sujet de l'animation de son groupe de tutorat. Ces entretiens ont permis d'avoir une trace à mi-chemin des compétences, des ressources, des difficultés mises en chantier par les trois étudiantes engagées dans ce processus. Au vu de l'implication de ces trois personnes, il apparaissait prioritaire de récolter en cours de route leurs impressions, leur questionnement, leurs représentations liées à ce nouveau rôle.

- Un bilan sous forme d'entretien de groupe a eu lieu en septembre 98 pour permettre la mise en évidence de compétences liées au rôle de tuteur.

Concernant les deux enseignantes -tutrices :

- Un entretien réunissant les deux enseignantes-tutrices a été réalisé en juin 98 afin de recueillir leurs impressions, leurs représentations en lien avec cette expérience. Cet entretien se situe après trois séances de tutorat entre pairs.

- Un bilan sous forme de rapport écrit a été demandé en septembre 98 à chaque enseignante. Une enseignante m'a remis son rapport qui recoupe dans les grandes lignes les propos énoncés lors de l'entretien de juin.

Recueil de données (questionnaire) concernant les novices

Un questionnaire de recherche a été distribué en septembre 98 à 32 étudiants de première année. Le but de ce dispositif était de récolter des faits, des opinions relatifs à l'expérimentation du tutorat entre pairs de façon descriptive et appréciative. En recueillant sous une *forme anonyme* le point de vue des novices, le matériel empirique s'étoffait pour évaluer sous différents angles l'expérience non seulement dans son ensemble, mais aussi pour chaque protagoniste. Par conséquent, afin de favoriser et de

³ Pour des questions de priorité (place et intérêt), il n'est pas possible de présenter ici l'analyse de contenu relatif aux entretiens et au questionnaire. Le lecteur intéressé pourra toujours se référer au mémoire d'origine.

valoriser absolument l'expression de chaque participant, l'entretien de recherche par échantillonnage n'a pas été retenu pour cette catégorie d'étudiants.

Bien sûr, cette recherche reste qualitative, mais par un choix méthodologique mixte (entretiens et questionnaire), chaque participant a eu l'opportunité de s'exprimer à un moment ou à un autre, sous une forme ou sous une autre, au sujet de ce qu'il a vécu et de ce qu'il pense de cette forme de tutorat .

23 questionnaires (71,8 %) m'ont été remis dans les délais. Cependant, 9 étudiants, soit 28,2% ne se sont pas du tout exprimés. Ce nombre est relativement important au vu du contexte dans lequel se déroulait l'expérimentation. Ces non réponses laissent songeur. Il est en tout cas licite de se demander quel a été le vécu de ces étudiants au cours de cette année de tutorat. Quelles peuvent être les raisons de leur silence ? Avaient-ils peu de choses à dire ? Manquaient-ils de temps ? La priorité était-elle donnée aux vacances toutes proches ou au stage à venir ? Et plus important encore pour la recherche, leurs réponses auraient-elles modifié les résultats de l'expérimentation ?

3.3. Limites de l'expérience

La question est sur toutes les lèvres, va-t-on pouvoir rencontrer de "meilleures" infirmières à l'avenir grâce à cette option pédagogique introduite dans une formation de base ? Les soignantes seront-elles vraiment plus qualifiées, plus disponibles pour le patient, plus à l'écoute de sa famille, mieux positionnées dans les réunions interdisciplinaires après avoir vécu et expérimenté le tutorat entre pairs ?

Il n'est évidemment guère possible au cours de cette recherche de démontrer et d'évaluer l'impact à long terme d'une telle démarche. Ce serait omettre de tenir compte de bien d'autres variables, telles que temps, contexte, résonance personnelle de l'expérience, vécu de chacun, rencontres significatives, etc. Une précision encore : le résultat final, mesurable, quantifiable n'est pas ce qui est recherché et étudié ici. La priorité est donnée à l'intensité expérientielle, au processus relationnel expert/novices situé dans un contexte précis. Mais bien évidemment, toute expérience, positive ou négative, marquée par le sens, s'inscrit dans l'histoire de vie d'une personne et peut être remobilisée, partiellement du moins, à tout moment de l'existence, consciemment ou non.

A noter encore que cette recherche ne propose pas d'analyse comparative entre personnes ayant participé à l'expérience et personnes non impliquées dans celle-ci.

Il est question dans cette expérimentation d'étudier la dynamique des relations interindividuelles à l'intérieur d'un cadre défini par le tutorat entre pairs et de relever leur répercussion éventuelle sur des apprentissages de type différent.. L'intention n'est pas ici la comparaison.

Certes, une analyse comparative, par exemple entre novices ayant bénéficié d'un étudiant tuteur et novices "classiques", intégrés dans un groupe de tutorat dirigé par un enseignant, serait certainement intéressante et instructive, notamment pour évaluer plus rigoureusement l'impact formatif de l'apprentissage par les pairs. Ce travail conséquent dépasse actuellement le cadre de ce travail. Il n'est pas impossible d'imaginer qu'un jour, les réflexions apportées dans ces lignes soient un tremplin pour une recherche ultérieure.

4. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION DU TUTORAT ENTRE PAIRS

L'important, c'est d'être attentif à découvrir l'étrange, le nouveau
R. M. Rilke

Que pouvons-nous dire et apprendre de cette expérimentation après un an de pratique ? En nous situant dans une perspective andragogique, quels sont les éléments de cette modalité de tutorat qui nous permettent d'assurer auprès des étudiants tant en début qu'en fin de formation des apprentissages de qualité, et de façon corollaire de progresser dans notre rôle de formateur ?

Pour présenter dans un premier temps de manière globale les résultats de cette recherche, les étudiants (experts et novices confondus) ainsi que les enseignants ont vécu de manière très positive cette expérience.

Toutes les séances et les animations se sont déroulées comme prévu.

Les étudiantes-expertes ont assumé leur tâche tout au long de l'année en se préparant consciencieusement aux séances et en s'impliquant au cours de celles-ci.

Les étudiants-novices se sont non seulement adaptés sans peine à cette nouvelle formule mais y ont pris plaisir. Il n'a pas été constaté plus d'absentéisme (ni moins !) que dans le tutorat classique. Les novices venaient volontiers aux séances, curieux d'entendre leur pair-expert, désireux de partager leurs soucis, leurs questions.

Les séances ont toutes bien fonctionné, chaque fois avec des temps de ventilation, de régulation, de confrontation (surtout entre novices), et de clarification, temps garants de progression et d'évolution.

Il ne saurait être question d'en rester à ces considérations hâtives (naïves ?) et de se satisfaire de ce sommaire état des lieux, certes relativement confortable, mais trop beau pour y croire vraiment ! Les rapports humains en général, le monde de l'éducation en particulier appellent une analyse fine et approfondie des résultats de manière à éviter le piège de la réduction. Un regard critique et lucide sur l'expérience permet de repérer minutieusement les failles, les écueils, les risques et enfin les avantages de celle-ci.

Afin de respecter une logique de pensée et pour discuter en détail les résultats, les points suivants seront successivement abordés :

- Les étudiantes-expertes et leurs compétences
- Les étudiants-novices, acteurs actifs ou adaptés ?
- Les particularités de la relation expert/novices
- Les enseignants et leur rôle de formateur
- Atentes individuelles et contexte institutionnel

4.1. Les étudiantes-expertes et leurs compétences ⁴

L'engagement

L'engagement des étudiantes mérite en tout premier lieu d'être relevé et précisé. Il est lié à leur intention, à leur motivation et au sens donné à l'expérimentation par chacune d'elles au fil de ses apprentissages et de ses découvertes. D'une part, cet engagement démontre avec force comment l'expérience de la relation à autrui est constitutive du développement identitaire tant personnel que social. D'autre part, l'engagement, dans la rigueur et dans la constance qu'il sollicite, représente un ancrage pour structurer la pensée de l'étudiant. Le bénéfice est alors à rechercher dans une interdépendance continue de type relationnel et cognitif.

L'engagement offre des repères à son auteur. Lætitia en se retrouvant seule face à son groupe apprend à se situer, à mesurer le chemin parcouru et à devenir professionnelle. En pleine construction d'un rôle infirmier, elle peut dire : *«J'ai maintenant la capacité de prendre le risque de m'engager»*.⁵

C'est fondamentalement dans la rencontre avec autrui que l'individu s'accomplit comme sujet et acteur social. A ce propos, Labelle revient à plusieurs reprises sur le fait que "l'expérience de la perception d'autrui donne ainsi accès à l'expérience de la solidarité humaine" (1996, p. 174). Sylvie dit aussi : *«Cette expérience est pour moi comme un témoin que l'on passe à quelqu'un, elle porte ses fruits»*. Anouk, elle, parle de roue qui tourne et d'évolution tant pour elle-même que pour les novices.

⁴ Les trois étudiantes de 4^{ème} année m'ont autorisée et encouragée à utiliser leur prénom réel. Vous retrouverez ainsi au fil des pages suivantes, Anouk, Lætitia, et Sylvie.

⁵ Les phrases en italique sont extraites des propos des étudiantes-expertes interviewées.

Les trois étudiantes relèvent unanimement leurs difficultés en début de formation pour trouver des repères (liés par exemple aux informations, au sens donné à leurs apprentissages, aux attentes de l'institution) et apprendre à se situer. Le programme était totalement nouveau et personne devant elles n'était là pour leur montrer le chemin. Ce commencement ardu a probablement joué un rôle moteur dans leur engagement pour devenir tuteur et se mettre au service de novices. Le fait d'aider des débutants leur permet ainsi de panser de vieilles blessures. (*«Transmettre quelque chose que je n'ai pas reçu et que j'aurais bien voulu recevoir»* précise Anouk).

La confiance en soi

La confiance en soi est certainement le plus grand bénéfice personnel que retirent les étudiantes de cette expérience. Malgré des traits de personnalité très différents quant à leur expression orale - Anouk se dit extravertie, Lætitia relève qu'au cours des 4 ans, elle est toujours restée en retrait et qu'elle ne prenait pas facilement la parole dans le groupe, Sylvie rajoute qu'elle a toujours volontiers parlé devant la classe - toutes trois insistent très nettement sur leur rôle d'acteur engagé au cours de l'expérience. Cette prise de responsabilité a fortifié leur propre confiance, ce qui leur a permis de vivre positivement ce tutorat, renforçateur à nouveau de confiance en soi. Une fois encore, il s'agit d'un processus en spirale que nous retrouvons dans bon nombre d'apprentissages. Pour Anouk, il est question de *«renforcement positif»*, pour Lætitia, c'est le fait de s'être prouvé à elle-même qu'elle était capable de relever ce défi; quant à Sylvie, c'est de réaliser qu'elle en est à un stade où elle peut dans un contexte précis *«prendre la place d'une enseignante»*.

La confiance en soi va ici de pair avec un sentiment de valorisation et d'estime de soi que chacune exprime aussi clairement. La valorisation se réalise dans le face-à-face avec les novices et les enseignants, et s'intériorise progressivement. (*«ça m'a rendu plus sûre, plus en confiance»* dit Lætitia, *«Grâce à des retours positifs, j'ai confiance en moi...j'ai un sentiment de satisfaction, ça augmente la confiance, c'est revalorisant»* , précise Anouk).

Prise de risque et besoin de sécurité

L'engagement des trois étudiantes dans cette expérience s'apparente à une prise de risque relationnelle. Prendre sa place (*«j'ai osé me lancer, j'ai pris cette place d'animateur»* Lætitia, *«Prendre ma place, j'ai mon mot à dire»* Sylvie), accepter de ne pas tout maîtriser, susciter la confiance du groupe représente des risques qui sont autant de chances et d'opportunités pour l'étudiante de progresser dans son rôle professionnel.

Mais pour oser relever ce que les étudiantes ont décrit comme un défi, pour qu'il leur soit possible de s'engager, toutes trois ont manifesté au départ leur besoin de sécurité par l'établissement de garde-fous. Pas question notamment de les laisser d'emblée animer leur groupe seule; leur demande de co-animation était très vivement exprimée (*«Au début, j'avais peur de me retrouver seule»*, dit Anouk). C'est ensemble que nous avons alors défini les modalités de l'expérimentation, à savoir que le rythme de chacune serait respecté, ce qui concrètement voulait dire qu'elles décideraient pour elles-mêmes, si et quand elles seraient prêtes à animer seules une séance de tutorat. Le risque est lié ici à la nouveauté, à l'inconnu et au fait de se montrer à la hauteur. Il devient alors un moteur pour s'engager et assumer peu à peu la responsabilité du rôle d'animateur.

Compétences mises en œuvre

Pour Le Boterf, "la compétence est un système, une organisation structurée, qui associe *de façon combinatoire* divers éléments. Les compétences sont des ensembles de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situation donnée." (1994, p. 22). Plus loin, il précise que "la compétence consiste à mobiliser des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner" (1994, p. 73).

Une des premières intentions de cette recherche est d'observer les avantages et les inconvénients du tutorat entre pairs. Dans la finalité de mettre en place des structures et des offres de formation favorisant de manière optimale le développement des compétences des apprenants, essayons dans un

premier temps de dégager les différents types de savoirs mobilisés par les étudiantes-expertes dans cette expérience.

La classification de Le Boterf est éclairante pour ces propos. Il distingue les savoirs suivants :

- Les savoirs théoriques
- Les savoirs procéduraux
- Les savoir-faire procéduraux
- Les savoir-faire expérimentiels
- Les savoir-faire sociaux
- Les savoir-faire cognitifs" (1994, p. 115)

Quand Sylvie dit : *«Je suis attentive aux autres, à leurs demandes, à leurs questions, à leur non-verbal, l'écoute et la reformulation sont des compétences d'animation que j'exerce, que je développe»*, elle mobilise différents types de savoirs; des savoir-faire sociaux, car elle se comporte en étant attentive à la demande des novices, et des savoir-faire cognitifs puisqu'elle est capable de nommer ce qu'elle fait, à savoir écouter et reformuler.

De son côté, Anouk nous apprend qu'elle combine elle aussi différents savoirs. Elle dit : *« ...Je m'engage à préparer ces tutorats, à connaître le cursus des étudiants, je suis garante des informations, je dois être au clair par rapport au thème abordé, aux supports utilisés, j'apprends à gérer les silences...des compétences pour organiser, planifier les séances sont nécessaires, je dois aussi pouvoir m'autoévaluer.»* Belle démonstration de l'aspect combinatoire que représentent les compétences ! Nous retrouvons là des savoirs théoriques qui permettent de comprendre et d'interpréter la situation (l'autoévaluation), des savoirs procéduraux (savoir préparer les tutorats), des savoir-faire procéduraux (savoir quels supports utiliser, connaître le cursus des étudiants), des savoir-faire expérimentiels (je m'engage, j'ai une responsabilité), des savoir-faire sociaux (j'apprends à gérer les silences) et des savoir-faire cognitifs (traiter les informations, être au clair avec les thèmes abordés).

Lætitia fait preuve, elle, de savoir-faire expérimentiels (*«J'ai la capacité maintenant d'écouter les autres parce que j'ai vaincu ma peur»*) , et de savoir-faire cognitifs (*«Il est important d'avoir une certaine logique, de parler clairement, de savoir s'exprimer, d'être structurée. Il faut vite analyser des informations, trier, synthétiser, voir large, plein de choses à manier ensemble»*).

L'aspect combinatoire décrit par Le Boterf se retrouve chez Lætitia dans le "manier ensemble".

Les étudiantes ont puisé dans leurs ressources et dans leur environnement pour faire face aux exigences de la situation; elles ont construit ou reconstruit, un peu comme au cours d'une activité de bricolage, des savoirs combinatoires, démontrant par là leur niveau de compétence tant dans la préparation que dans l'animation des séances de tutorat. L'expérience est le point d'ancrage de l'apprentissage, l'étudiante trouve en faisant, ce qui permet aussi à ses différents types de savoirs de s'intégrer dans une perspective temporelle.

La compétence est une question d'intention, d'adaptation et de création combinées. La compétence n'est pas statique, elle s'adapte à la situation, elle compose à chaque fois, elle engage le sujet. Bien que le stress subsiste pour animer une séance (*«J'ai toujours le trac d'animer seule»*, Sylvie), les étudiantes apprennent à écouter et progressent à chaque séance en endossant un rôle de leadership.

Maîtriser, assumer, concevoir, s'engager est le niveau taxonomique attendu au cycle 4. Par cette expérience - animer et gérer un groupe de tutorat - les étudiantes répondent de manière tout à fait satisfaisante aux exigences requises par cette dernière année de formation. (Sylvie : *«Les compétences correspondent à ce que l'on nous demande au cycle 4»*. Anouk : *«C'est donner un sens à ma 4ème année»*).

Après avoir dépassé leurs réactions spontanées de jalousie et parfois leur sentiment de trahison (*«Maintenant, tu es dans la cour des grands»* dit une étudiante de 1ère année à Sylvie), les novices, tout d'abord surpris par cette modalité de tutorat, puis très impliqués dans ce mode d'être et de faire, ont participé magistralement par leur présence déjà, puis par leur intérêt et leur confiance à la construction des compétences des trois étudiantes. Le contexte de formation, le statut d'apprenant, les interactions entre experts et novices, les régulations avec les enseignants agissent aussi bien comme pourvoyeurs et catalyseurs de compétences. "Compétence rime avec assurance. Assurance acquise par

celui qui se sait compétent et confiance de ceux qui savent compter sur celui qui est compétent", précise Le Boterf (1994, p. 28).

La mise en œuvre des compétences résulte à la fois des qualités personnelles du sujet (expérience, formation) et des conditions dans lesquelles il se trouve placé en situation de travail.

Transférabilité des compétences

Les compétences mises en chantier par les étudiantes dans cette expérience leur permettent d'anticiper leur vie professionnelle et de se projeter dans leur rôle de soignant. Elles établissent des liens avec leur pratique toute proche d'infirmière; c'est ce que Labelle (1996) nomme le principe de correspondance; c'est aussi précisément ce qui garantit la pertinence et la réussite de la démarche. Les savoirs mobilisés sont connectés à des préoccupations de l'expérience à venir; ils sont en projet tout en se matérialisant dans le présent et en s'appuyant sur les ressources construites dans l'expérience passée.

Sylvie se projette comme infirmière en pédiatrie et relève que dans ce milieu professionnel, *«l'animation fait partie du rôle infirmier»*. Elle a en outre appris à s'adresser à un groupe et se sent ainsi plus compétente pour intégrer la famille dans son offre en soins. Anouk construit un parallèle avec le domaine de la santé communautaire dans lequel elle s'imagine volontiers comme infirmière. *«En éducation à la santé, l'approche par les pairs existe. Les clients ont beaucoup de connaissances, il y a partage autour des savoirs... Ouvrir des dialogues, des discussions, décroiser, mettre en lien les gens, coordonner et...accepter de ne pas tout savoir. Mes acquis sont transférables à un groupe de clients, ça m'a donné des idées, ouvert des perspectives...»*.

Elle parle ici du rôle autonome de l'infirmière et de ses aspects de médiateur, de régulateur dans lesquels le savoir professionnel se met au service du client et compose avec les besoins et les ressources de la collectivité. L'expérience du tutorat entre pairs permet à Anouk de solidifier ses connaissances liées à la dynamique de groupe; elle affine aussi la prise de conscience qu'elle possède déjà de la nécessité d'une co-construction de sens pour que le projet, le processus et les résultats liés à une action professionnelle correspondent aux attentes de chacun des partenaires.

Lætitia parle elle de la multiplicité des rôles qu'elle va avoir à jouer dans sa profession. Dans cette expérience, elle a appris *«à changer de rôle et à jongler avec plusieurs rôles»*, ce qui lui sera utile quand elle passera par exemple, dit-elle, *«de la santé publique à la pédiatrie»*.

"Être compétent, c'est savoir transférer. La compétence ne saurait se limiter à l'exécution d'une tâche unique et répétitive à l'identique. Elle suppose la capacité d'apprendre et de s'adapter. Elle est pertinente pour résoudre une classe de problèmes ou pour affronter une catégorie de situations, et non pour *un* problème ou *une* situation", nous dit Le Boterf (1994, p. 22). Par la nature et la richesse de leurs réflexions, les étudiantes présentent les perspectives et les possibilités de transférabilité de leurs acquis et font preuve ici aussi de compétences.

"On a appris l'une de l'autre"

Cette phrase extraite des propos d'Anouk met en évidence le rapport de réciprocité dégagé de cette expérience. En l'occurrence, cette réciprocité est le reflet de l'engagement d'une experte et de son enseignante de référence. Aucune des étudiantes ne parle de réciprocité quand elle décrit son rôle auprès des novices. Dans le tutorat entre pairs, le processus d'apprentissage ne relève pas directement de la confrontation d'idées entre étudiants. Chacun apprend pour lui-même, même si autrui, par sa présence, légitime le savoir et permet de l'intégrer. Du point de vue des expertes, la réciprocité éducative est à l'œuvre dans la relation experte/enseignante. Lætitia l'exprime ainsi : *«C'est une relation équitable, une relation d'égal à égal, d'adulte à adulte... On vit une certaine complémentarité... Même si nous avons parfois des points de vue différents, on arrive toujours à une conclusion...»*. Les étudiantes, c'est certain, ont développé des compétences autour de la notion de partenariat grâce à l'émergence d'idées parfois contradictoires entre l'enseignante et elles-mêmes.

Apprendre par l'expérience réfléchissante

L'expérience devient effectivement le point d'ancrage de tout apprentissage, du moment où elle va servir de levier à la réflexion qui, suscitée, va alors questionner la réalité. C'est à ce prix que l'expérience qualifiée de réfléchissante (d'une part elle est celle qui renvoie un reflet, d'autre part elle fait réfléchir) est source de progression et de professionnalisation.

Dans l'expérience du tutorat entre pairs, la distanciation critique élaborée par les trois expertes dans les temps d'échange et de préparation a permis d'ancrer leurs apprentissages et de rebondir dans la pratique de l'animation de manière plus sereine et plus performante. Les expertes découvrent qu'en s'exprimant entre elles et avec leur enseignante de référence ("*Mettre en mots des expériences*", relève Anouk), elles s'obligent à préciser leurs pensées, leurs intentions et à gérer la bonne distance entre partenaires sur les plans affectif et cognitif. Selon le modèle de Kolb (1976), "c'est à partir d'une réflexion sur l'expérience concrète qu'un travail d'abstraction et de conceptualisation de celle-ci pourra être réalisée pour être réinvestie dans une expérimentation donnant lieu à une expérience professionnelle nouvelle. Boucle ou spirale d'apprentissage, le processus est connu pour inspirer les pratiques de formation par alternance". (Cité par Le Boterf, 1994, p. 98).

De ce point de vue, le tutorat entre pairs s'inscrit de manière pertinente dans la formation proposée à l'Ecole la Source, puisque cette modalité pédagogique va renforcer le système de formation déjà basé sur un principe d'alternance (cours/stage).

"Apprendre par l'expérience" ne va pas s'arrêter bien sûr avec la fin de la formation. Dans la profession d'infirmière où engagement, relation à l'autre et offre en soins vont de pair, l'expérience de l'action sera toujours source d'enrichissement.

Centration, décentration : une question d'écoute

Comment est-il possible d'offrir une écoute et une aide de qualité si l'on se trouve soi-même en situation d'apprentissage ? Ne faut-il pas avoir intégré différents savoirs, différentes expériences pour être capable de se décentrer ? Ou plus délicat encore, ne faut-il pas avoir été écouté pour écouter véritablement autrui ? En fonction de l'histoire de vie de chacun, l'écoute, ancrage de la relation à l'autre, prendra inévitablement des formes différentes.

Lætitia, lors du premier entretien, en février 98 dit : *«Je réponds seulement par rapport à mon expérience, je n'ai pas la théorie, j'ai de la difficulté à me décentrer, mais j'en suis consciente»*. En conclusion de l'entretien de septembre 98, elle parle de l'expérience du tutorat entre pairs en ces termes : *«J'ai tout axé sur mon développement... je peux me situer... je me suis prise en considération, je ne me suis pas oubliée..»* A d'autres moments, elle relève cependant que, grâce au sentiment de confiance apporté par les novices, elle est en mesure de leur offrir une écoute de qualité. (*«Je suis à l'écoute... je propose des tours de table et je vais d'une personne à l'autre»*). La réciprocité se vit ici dans le monde des affects (sentiment de confiance) et non pas au niveau des connaissances échangées. La décentration ne sera possible qu'une fois le sentiment de confiance établi entre Lætitia et son groupe. Avant cette étape, décisive pour la qualité de l'écoute, le processus sera marqué par la nécessité de la centration.

Anouk, à propos de l'écoute, affirme : *«L'important, c'est eux ,c'est pas moi, être là pour eux, je fais en sorte de ne pas trop prendre de place, être attentive à les écouter, à ne pas trop parler»*. Sylvie, quant à elle, parle en ces termes : *«Je suis attentive aux autres, à leurs demandes, à leurs questions, à leur non-verbal»*. Les étudiantes sont en tous les cas conscientes de la nécessité d'une décentration pour offrir une écoute de qualité. Le contraire, du reste, serait inquiétant au terme d'une formation basée notamment sur le développement de compétences relationnelles. L'intention est présente, le germe a niché, mais comme nous l'affirme Molière, *"On n'exécute pas tout ce qui se propose et le chemin est long du projet à la chose"*. Le tutorat entre pairs est un pas de plus, une opportunité que chacune va saisir, pour passer d'une intention à sa réalisation. Le point de départ étant différent pour chacune d'elles, le tracé et l'action prendront à chaque fois une configuration singulière.

La question de l'écoute persiste dans sa difficulté à se laisser appréhender. L'écoute est et restera toujours "quelque chose" de complexe, de subtil parce qu'elle se vit dans l'interaction. Si elle relève à

n'en pas douter de l'intention, elle ne se laisse pas pour autant anticiper. Elle est en grande partie tributaire du contexte dans lequel évoluent les acteurs de la relation ainsi que de leurs attentes, de leurs projets, des représentations qu'ils ont de leur rôle, et bien évidemment de leurs histoires de vie. L'écoute se vit, s'exerce dans le *hic et nunc* tout en s'appuyant sur un passé empreint d'expériences variées.

Critiques et limites

Aux dires des étudiantes-expertes, le tutorat entre pairs, tel que vécu et partagé dans cette expérience, n'est pas exempt de bémols ni de difficultés. Pas question d'en faire une panacée, encore moins une recette !

Sylvie relève que *«se positionner face aux étudiants est difficile....cette difficulté est liée au statut d'étudiante, il y a de la complicité et aussi de la jalousie.»* Lætitia reste sur sa faim; maintenant qu'elle se sent confiante et que le plus difficile est passé, le processus s'arrête car elle quitte l'école. Anouk n'est pas dupe en parlant de narcissisme. Le désir d'aider l'autre se transforme souvent en assistantat. La relation d'être cède le pas à la relation d'aide; tant dans le domaine de l'enseignement que dans celui des soins, la question reste légitime : En fin de compte, qui aide qui, et pourquoi ?

Le tutorat entre pairs, d'après cette première analyse, n'échappe en aucune façon à cette réflexion essentielle qui, gardée en filigrane, protège d'un optimisme naïf.

Une autre difficulté importante est soulevée par les trois étudiantes. Bien qu'en fin de formation, toutes trois ne sont pas convaincues de l'utilité d'un projet de formation et ne voient pas alors la nécessité de créer des groupes de tutorat. Comment dans ce cas, proposer une offre de formation de qualité ? Les étudiantes relèvent leur "position peu confortable" liée à leur ambivalence et à leur perte de crédibilité vis-à-vis des novices. Mais alors comment comprendre leurs choix et leurs désirs de participer à cette expérience si elles-mêmes ne sont pas convaincues du bien-fondé de la démarche ? La réponse est peut-être à chercher d'abord du côté d'un bénéfice narcissique. L'aide apportée à autrui passe alors en second plan ainsi que les attentes et les conceptions institutionnelles qui, de ce fait ne sont pas systématiquement cautionnées par les expertes.

Peut-on véritablement parler d'un bémol ? Ne s'agit-il pas plutôt d'un aspect positif, qui bien exploité stimule la remise en question des responsables de formation et des enseignants en devenant un élément intéressant d'évaluation du programme ?

En terme de difficulté, les étudiantes mentionnent le poids des travaux de validation en lien avec cette expérience; elles en ont réalisé deux, un dans le module santé et un dans le module intégration. Leur dernière année de formation est en partie consacrée à leur recherche et les travaux ponctuels de module sont de trop, semble-t-il. Cette réflexion dépasse présentement l'analyse du tutorat entre pairs, mais il est vrai que les étudiantes ont vécu au cours de cette recherche une forme expérimentale empreinte de tâtonnements et d'essais. Il ne semblerait pas utile à l'avenir pour les étudiants-experts de valider en plus de l'expérience elle-même, de ses régulations et de ses supervisions ponctuelles, des travaux écrits ou oraux sous leur forme habituelle. Cette exigence quelque peu scolaire et surtout teintée de lassitude après trois ans d'exercices identiques et d'efforts répétés mérite d'être modulée. Le processus de métacognition et l'appropriation du niveau taxonomique qui se dégagent de l'expérience du tutorat entre pairs pourraient par exemple être évalués par les enseignants accompagnateurs et non pas sous la forme "classique" d'un travail de validation.

Cinq séances de tutorat éparpillées sur une année, c'est bien peu, dira-t-on, pour faire le tour de la question concernant les apprentissages possibles des trois étudiantes. En effet, l'aspect quantitatif de l'expérience n'autorise pas à porter une évaluation substantielle, encore moins des conclusions fermes en regard des apprentissages effectués. Nous relèverons cependant qu'il s'agit de la part des trois étudiantes d'une démarche de qualité au cours de laquelle chacune, moyennant engagement et prise de risque, a pu progresser de manière significative. La qualité n'est pas fonction ici de la quantité, puisque l'expérience s'inscrit dans un processus de maturation et qu'elle participe de ce fait à une démarche de construction identitaire. Les étudiantes ont fait preuve d'autonomie tout au long du processus, dans la mesure où elles ont développé des capacités pour donner sens à leurs actes en partant de leurs valeurs

personnelles et de leurs objectifs d'étude. Elles étaient constamment dans une démarche de projet, relevant de l'authenticité, de la responsabilité et de la créativité. C'est à ce titre que cette expérience occupe une place de choix en fin de formation et qu'elle relève d'un enjeu pour l'étudiant qui s'y engage.

Cette modalité de tutorat, en ce qui concerne les étudiants de 4ème année, n'a touché que trois personnes. Le jeu en vaut-il véritablement la chandelle, nous demandera-t-on ? De plus, l'investissement demandé aux enseignants accompagnants est conséquent et a pu se justifier ici par l'aspect expérimental et d'essai de cette recherche. Si le fond paraît jusqu'alors digne de sens, la forme, quant à elle mérite probablement réflexion et révision.

4.2. Les étudiants-novices, acteurs actifs ou adaptés ?

Les étudiants-novices, pour la plupart en quête de repères en tout début de formation, ont fait jouer à différents niveaux les ressorts multiples que leur offrait l'opportunité des rencontres de tutorat expert/novice.

Leurs témoignages démontrent au premier regard un vif intérêt pour cette expérimentation.

Comment comprendre l'engouement des étudiants-novices face au tutorat entre pairs et comment interpréter leur sentiment de satisfaction face à cette modalité de tutorat ? Quelle est d'après eux la nature des apprentissages effectués ? Qu'ont-ils découvert et vécu sur un plan socio-affectif ? Quelles sont leurs critiques face à cette expérience ? C'est à l'ensemble de ces questions qu'il sera répondu ci-dessous.

Un pair-expert, c'est crédible et rassurant

Le besoin de sécurité ressenti par les étudiants-novices s'exprime généralement dans le quotidien de la formation par la nécessité de poser des jalons, de trouver des repères, bref de donner un sens à leurs actes, dans une école au sein de laquelle on parle d'emblée de projet, de choix, de responsabilité. Il sera par exemple question d'apprendre à se situer dans une institution nouvelle, il faudra aussi appréhender le monde des soins et de la santé, de la maladie et de la mort, pour faire face à un stage tout proche.

Dans le tutorat entre pairs, les étudiantes-expertes, par la place qu'elles ont prise et qui leur a été octroyée, sont devenues des personnes-ressource importantes pour les novices qui très vite ont appris à en bénéficier de manière pertinente. Pour nourrir leur questionnement (de nature pragmatique en tout cas) et pallier à une certaine angoisse liée à l'inconnu, à l'incertitude, les novices se tournent presque inconditionnellement vers leur pair-expert, crédible parce qu'*«il a fait le même chemin que nous, il n'y a pas si longtemps»*.⁶

De ce fait, la tension émanant de l'association "pair/expert" (appellation qui qualifie l'étudiante-experte) n'est pas ressentie comme un paradoxe par les novices. Au contraire, son exploitation est à la source du sens donné à leur démarche et en garantit par là-même sa faisabilité. (*«L'étudiante comprend mieux certains problèmes, du fait qu'elle a vécu les mêmes expériences»*, *«L'étudiante a fait le même chemin que nous il n'y a pas si longtemps»*, *«Le fait qu'une étudiante soit tuteur aide, car il n'y a pas si longtemps elle était en 1ère, mais elle a avec elle un bagage, sa vision de la formation a changé, elle montre une vision plus globale»*). La proximité qui se dégage d'un statut identique, d'une condition d'étudiant partagée donne de la crédibilité aux expertes et permet aux novices de s'exprimer sans retenue, en ayant la garantie selon eux d'être écoutés et compris. (*«L'étudiante de 4ème est encore étudiante, moi, 1ère, j'ai pu lui parler d'égal à égal et je crois qu'elle aussi !»*).

De plus, il est rassurant pour les novices de se confronter à des étudiants avancés qui ont vécu des difficultés similaires et qui, malgré tout, s'en sont sortis, parfois même avec panache ! (*«Elle était déjà très professionnelle, elle savait diriger un groupe tout en restant proche de nous»*, *«elle avait un recul que nous n'avions pas et elle était passée par les mêmes doutes et questionnements que nous»*).

⁶ Les phrases en italique sont extraites des réponses écrites des novices (questionnaire)

Sans que le questionnaire induise de manière explicite en tout cas la comparaison entre une étudiante-experte et une enseignante, les novices recourent très souvent au procédé comparatif : "mieux", "plus que", par exemple sont fréquemment utilisés dans les témoignages écrits. Certes, les novices interrogés n'ont pas vécu de tutorat classique, animé par des enseignants. Néanmoins, ils partagent suffisamment d'expériences pédagogiques avec ces derniers (cours, enseignement clinique, suivi pédagogique lors de travaux de validation,...) pour qu'ils puissent imaginer comment un tutorat conduit par un enseignant se serait déroulé. Ils ont en tout cas l'impression *«d'être mieux compris par une étudiante que par une enseignante»*, et de bénéficier d'*«une plus grande qualité d'écoute»*, un étudiant dit aussi qu'il y a *«beaucoup plus de compréhension (de la part d'un étudiant) que de la part d'un enseignant»*.

Identification et projet

La présence d'une étudiante, bientôt professionnelle, permet pour un novice, en passant par un processus d'identification de se projeter d'abord dans ses études, puis dans sa carrière. (*«chercher à savoir quelle infirmière j'aimerais devenir ou bien ce que je n'aimerais surtout pas devenir»*). Les étudiantes-expertes face aux novices incarnent le possible, voire la réussite. Elles suscitent l'admiration, l'envie parfois. Les débutants ont devant eux dans un cadre formatif et de manière vivante, l'image de ce qu'ils vont ou pourront devenir. Il leur est alors loisible de s'identifier à ces personnes et de se projeter dans leur formation à long terme. (*«Elle m'a donné envie de faire pareil»*, *«Lorsque l'étudiante nous parlait de ce qu'elle faisait en 4ème, cela me rendait curieuse et je suis souvent allée à la bibliothèque suite au tutorat»*, *«Elle m'a donné envie d'être tuteur à mon tour»*). N'y aurait-t-il pas aussi auprès des étudiants-novices une parcelle d'idéalisation face à ces pairs-experts qu'ils côtoient et admirent de près ?

Il est intéressant de remarquer que le processus de projection se réalise dans une perspective de moyen et long terme. Il est moins question lors de cette étape d'identification, de préoccupations urgentes liées à un court terme, que d'un avenir lointain, rendu soudainement plus proche, plus réel par la présence d'une étudiante-experte qui fait part de son expérience. Comme le disent Archambault et Philibert (1995), la rencontre de témoins ouvre la voie des possibles en l'inscrivant dans le domaine du réel. Les étudiants-novices vivent intensément pour cette raison ces temps de tutorat entre pairs.

Leur motivation intrinsèque se trouve alors renforcée par la richesse des échanges qu'ils entretiennent avec leur pair-expert et par la manière dont ils se sentent interpellés. Il est d'ailleurs reconnu qu'en début de formation, la recherche de modèles représente souvent une nécessité pour construire son identité professionnelle. Cette recherche va parfois de pair avec un comportement d'imitation; elle participe, à ce stade de la formation, à la progression des apprentissages et ne relève pas d'un mimétisme aveugle qui lui serait dépourvu de sens. Par la suite en principe, l'apprenant devenu plus autonome dans sa formation établira une distance critique face à ses modèles.

A relever encore que le processus d'identification, poussé à son paroxysme peut amener des individus à se plier aux contraintes du milieu et à développer un comportement de soumission, cherchant inconsciemment à plaire et à répondre aux attentes de leurs supérieurs. Nous ne pensons pas qu'il en soit ainsi pour les novices de manière générale, car l'enjeu identitaire face à des pairs de passage n'est pas le même que face à des enseignants bien en place dans l'institution. Cependant il est important de remarquer que les novices se sont très bien "adaptés" dans l'ensemble à cette situation; ils ont pour la plupart développé des comportements de "bon élève", en étant attentifs, calmes et relativement peu critiques face à leurs pairs-experts. Se pose alors le dilemme suivant :

En proposant cette modalité de tutorat, offre-t-on réellement quelque chose de nouveau aux novices ? Ou renforce-t-on par un autre biais une pédagogie de l'adaptation ? Et si la réponse est affirmative, comment faire ou plutôt comment penser pour proposer une pédagogie alternative, basée sur le projet et l'initiative ? Sans avoir la possibilité d'apporter des réponses définitives, encore moins des certitudes face à ce débat de taille, notons au passage que la plupart des étudiants qui entrent à l'Ecole La Source proviennent de la pédagogie traditionnelle. Le chemin est long pour sortir des sentiers battus et apprendre l'autonomie. Faire des choix exige de se positionner face à ses valeurs. Etre acteur de sa formation, en début d'étude, déboussole plus d'un étudiant et n'est pas immédiatement à la portée de chacun. A la lumière de leurs expériences éducatives passées, les novices ont-ils la possibilité de réagir

autrement qu'en se conformant à ce qui leur est proposé ? Si nous abordons cette réflexion de manière beaucoup plus large, force nous est de nous interroger face aux choix de la société dans laquelle nous vivons et à laquelle nous participons. Quel est véritablement le projet de notre société, que souhaite-t-elle pour ses citoyens, quelles valeurs privilégie-t-elle, quelles structures éducatives est-elle prête à défendre et au nom de quoi ?

Liberté d'expression et sentiment de confiance

Les étudiants-novices, dans leur grande majorité, se sont sentis en confiance auprès de leur pair-tuteur et ont participé activement aux séances. Sans gêne, sans peur de se sentir jugés, la plupart d'entre eux ont osé s'exprimer aisément. Comme les étudiants se sentaient proches les uns des autres, ils parlaient volontiers de leurs espoirs, de leurs doutes.

«Le dialogue est plus franc et détendu». «Il est plus aisé de parler à quelqu'un qui est dans la formation et qui comprend vraiment ce que l'on vit». «Cette expérience m'a permis de me sentir plus proche de la personne qui parlait et, de ce fait, d'oser plus dire les choses qui vont et celles qui ne vont pas».

Une forme d'alliance s'est ainsi créée entre des étudiants de différents niveaux, un peu comme on pourrait le rencontrer dans une fratrie. Les grands éduquent les plus jeunes en prenant soin d'eux à des moments bien définis; la roue tourne, l'ordre du monde est respecté. Peut-être est-il aussi question de souffler un peu face à une autorité éducative quelle qu'elle soit, parentale ou scolaire. Les étudiants de l'Ecole La Source partagent tous un but commun, ils se forment dans cette école pour obtenir leur diplôme d'infirmier/ière. Dès lors, le fait de se retrouver entre novices et experts, non seulement aux moments de pause ou le soir au cinéma, mais aussi dans le cadre des heures de formation, offre un espace précieux de liberté, et régénère le plaisir de découvrir, d'apprendre.

Nous l'avons vu avec Erikson, la particularité du jeune adulte est de se relier aux autres et de dépasser son égocentrisme pour aller à la rencontre du monde. C'est le temps de l'intimité, et l'intimité implique de partager. C'est aussi le temps de la réciprocité, et la réciprocité implique de coopérer. Dans le tutorat entre pairs, nous retrouvons à n'en pas douter ces différentes attitudes à l'œuvre de manière très vivante, grâce au lien identitaire qui unit les étudiants.

"Un bain d'affects"⁷, certainement. Mais alors... le cognitif ?

Même si le rôle actuel de l'école n'est plus de transmettre uniquement des savoirs - tout le monde ou presque se montre d'accord pour lui octroyer une mission éducative - nous cherchons toujours et à juste titre, en tant qu'enseignants, à nous assurer de la qualité des compétences développées par les apprenants. Au sein d'une école professionnelle dont les étudiants, à l'issue de leur formation, vont assumer des responsabilités importantes et vitales sur leur lieu de travail, les savoirs méritent d'être évalués et les apprentissages prioritaires définis.

La formation, à l'Ecole La Source, se déroule par alternance et les séances de tutorat sont planifiées au cours des semaines théoriques. Dans ce contexte, le tutorat permet à chaque étudiant de réfléchir à ses propres attitudes, à ses choix et à ses valeurs qu'il exprimera concrètement, à un moment donné, dans son projet de formation. Au cours de cette expérimentation, les étudiants-novices ont-ils intégré le sens du tutorat, en ont-ils compris l'utilité ? Et de façon plus pointue, ont-ils le sentiment d'avoir progressé grâce aux tutorats entre pairs ? Leurs réponses par rapport aux apprentissages réalisés sont explicites. La majorité affirme avoir progressé, mais quand nous analysons leurs témoignages, il est davantage question de savoir-faire et de savoir-être que de connaissances à l'état pur. Nous retrouvons de cette manière le sens et la finalité du tutorat en général; il est moins question d'apprendre que d'apprendre à apprendre. De ce fait, la dimension cognitive n'apparaît pas de prime abord. Elle est à rechercher dans un processus de métacognition au cours duquel les étudiants-novices apprennent à nommer ce qu'ils savent et à exploiter tant leurs ressources que leurs difficultés. Un étudiant a découvert grâce aux échanges avec son tuteur-pair comment combler ses lacunes en physiopathologie. Un autre écrit : *«J'ai trouvé de nouveaux moyens pour travailler»*. Certains relèvent l'opportunité d'apprendre à s'organiser,

⁷ L'expression est empruntée à S. Lebovici qui l'a créée pour décrire la relation mère-enfant.

à acquérir une méthode de travail. Le tutorat devient ainsi une aide méthodologique pour structurer sa pensée et mettre de l'ordre dans ses savoirs. L'étudiante-experte fait part de ses expériences, de son vécu d'étudiante et les novices découvrent alors *«des petits trucs utiles en stage»*, qui leur permettent d'apporter des modifications dans l'organisation d'une journée de stage par exemple. La dimension du savoir-faire qui se dégage du tutorat entre pairs concède une allure pragmatique à cette expérience, que nous ne retrouvons probablement pas avec la même intensité dans les tutorats classiques.

Les réflexions liées aux attitudes, à l'affirmation de soi, à la connaissance de ses limites reviennent souvent dans les réponses des novices. Echanger à partir d'expériences pour que le *«négligé ne se reproduise plus»*, apprendre à négocier, pouvoir s'affirmer, permettre à chacun d'évoluer en se posant des questions et en les partageant lors des tutorats entre pairs appartient au domaine du savoir-être, clé de voûte des autres formes de savoirs. Le tutorat, en misant sur la richesse des individualités permet avant tout à chacun d'incarner de manière vivante ce qui lui est cher, ce qui fait de lui un être unique. Les novices se sont sentis reconnus dans leur individualité par les étudiantes-expertes et ils ont beaucoup apprécié l'attitude de compréhension et d'écoute de leur tuteur-pair. A ce stade de la réflexion, une question intéressante s'insinue : les témoignages des novices face à leur pair-expert sont souvent élogieux. Ce sentiment de valeur positive, nous l'avons démontré plus haut, est à associer au statut de pair qui relie et soude les étudiants de différents cycles. Faut-il penser dès lors que le tutorat ne peut fonctionner qu'entre pairs, et comme le précise un étudiant *«qu'il peut être réellement efficace uniquement s'il est fait par les pairs»* ? Mais, n'est-ce pas fondamentalement la mission de tout formateur de guider un étudiant à chercher, à apprendre et à penser par lui-même ? Le tutorat est un moment d'incarnation du rôle de formateur. Les novices cherchent-ils à remettre les enseignants à leur place, à savoir derrière leur pupitre en leur reléguant le rôle traditionnel de transmetteur de savoirs ? Ou pensent-ils réellement qu'une aide efficace et un sentiment de compréhension ne peuvent venir que d'un tuteur-pair ? A ce propos, un novice relève avec lucidité : *«J'ai beaucoup apprécié les conseils de l'étudiante mais je ne saurais pas dire s'ils sont plus utiles que ceux de la prof»*. La réponse est peut-être davantage à chercher dans la complémentarité des compétences interindividuelles que dans l'exclusivité des personnes.

Une étudiante-experte ne remplace pas une enseignante, et réciproquement.

Les rôles ne sont pas interchangeables, mais complémentaires. Certains novices font remarquablement la différence et relèvent la richesse d'une approche mixte. *«C'est une ressource supplémentaire, un autre regard»*, disent-ils, en parlant de l'étudiante-experte par rapport à un enseignant.

Quelques mots encore à propos de l'ambiance particulière qui s'est dégagée des séances de tutorat entre pairs. Personne bien sûr ne contestera l'aspect positif d'une ambiance de travail détendue et sympathique. Acceptons néanmoins de nous montrer critique face à cet état de fait dans un contexte de formation. Quand, à ce propos, nous découvrons dans les témoignages des novices que le tutorat entre pairs, *«c'est sympathique»*, *«ça met de bonne humeur»* et encore que *«l'étudiante est vue comme un ami-animateur»*, il est licite de se demander si le tutorat remplit toujours bel et bien sa mission. N'existe-t-il pas un risque de transformer les séances de tutorat entre pairs en moments de "gentille et sympathique animation socioculturelle" ? Certes, les étudiants prennent plaisir à partager ces moments entre eux, mais la finalité du tutorat n'est pas de créer un lieu où il fait bon vivre ensemble. D'autres activités paraissent bien plus propices pour répondre à ces aspirations, fort légitimes d'ailleurs, mais qui ne sont pas à confondre avec les buts que se donne une formation professionnelle.

Cependant, au cours de cette expérimentation, le dérapage qui aurait conduit à passer d'un contexte de formation à "l'animation de club" ne s'est pas vraiment produit. Chaque participant, dans un climat agréable mais toujours de travail, jouait son rôle consciencieusement; d'ailleurs, le professionnalisme des étudiantes-expertes n'a pas échappé aux novices. (*«Elle savait ce qu'elle faisait, elle ne jouait pas trop le rôle élève-élève, elle ne disait pas que le tutorat a des côtés négatifs, elle savait garder son rôle»*).

Mais la vigilance face au phénomène de "groupite" reste de mise; dans ce sens, la complémentarité étudiant-expert/enseignant évoquée rapidement ci-dessus peut servir de garde-fou.

Peut-être aussi que le contexte de recherche dont a bénéficié cette expérimentation, a joué en soi un rôle de protection et a permis d'éviter ce type de dérive, ô combien sournoise !

Les bémols

Le tutorat entre pairs n'a rien de miraculeux et il n'a pas la naïveté de prétendre résoudre d'un coup de baguette magique les questions des étudiants-novices. Laissons la parole aux novices et examinons minutieusement leurs réserves face à cette expérience.

Les impressions mitigées et les avis négatifs émanent d'une minorité de participants. Ces propos n'en sont pas pour autant moins précieux. Ils ont notamment le mérite de semer le doute au beau milieu d'un processus qui a l'air de marcher comme sur des roulettes ! Tout d'abord, les bémols exprimés permettent aux novices de nuancer le succès de cette expérimentation en la critiquant ouvertement (les réponses au questionnaire étaient anonymes), ce qui d'emblée tempère toute innovation pédagogique, en sachant que chacun ne va pas systématiquement y trouver son compte.

Puis, la prise en considération des propos minoritaires nous incitera à améliorer, pour autant qu'elle se poursuive, cette modalité de tutorat. Ainsi, quelques novices relèvent le flou qui se dégage de certaines séances, dans lesquelles *«les sujets ne sont pas clairs et peu définis; on a l'impression de devoir s'exprimer sur tout et sur n'importe quoi sans savoir où l'on va»*.

Un sentiment de frustration peut alors émerger de la part du novice qui a l'impression de perdre son temps. Bien qu'un climat de tolérance, parfois peut-être d'indulgence ait régné dans chaque groupe expert/novices, *«le manque d'expérience de l'étudiante-experte»* est ponctuellement mentionné. C'est un fait indéniable, et nous l'avons relevé, l'étudiante-experte prend des risques en affrontant un groupe de novices; pour répondre à leurs attentes, elle ne peut pas se permettre de les décevoir et peut-être alors qu'elle en fait parfois trop. Les novices ont pu par moments se sentir irrités par quelques maladresses relationnelles émanant de leur pair-expert. Un novice d'ailleurs reproche le langage très "Source" de son étudiante-experte ! Dans l'enseignement, tout se voit (c'est une mise à nu de l'enseignant), et le stress dégage par les expertes n'a pas échappé aux regards des novices, rodés dans leur "métier d'élève".

Selon les mécanismes d'identification et de projection mis en chantier, selon leur degré de tolérance aussi, les novices se dévoileront à leur façon; ils se montreront plus ou moins accueillants et ouverts face aux prises de risque de l'étudiante-experte. Le novice nous rappelle aussi de manière pertinente qu'il est là pour apprendre. Il attend de ce fait, pour combler ses lacunes, une formation *ad hoc* et des pédagogues de qualité. Il n'est donc pas forcément enclin à la compréhension et à l'accompagnement d'une expérimentation pédagogique qui sur le moment ne lui apporte pas grand chose.

Quelques novices se prononcent sur le nombre de tutorats en une année. Pour certains, quatre tutorats, c'est bien trop peu : *«L'idée est bonne, mais nous n'avons pas le temps en quatre rencontres d'exploiter la présence d'un étudiant»*. Pour d'autres, c'est bien assez : *«Les premiers tutorats m'ont permis de comprendre ce que l'école attendait de ma part... mais quatre tutorats me semblent beaucoup, puisque maintenant je suis dans le bain»*.

La disparité des réponses tient peut-être à la dynamique particulière de chaque groupe. En fonction des interactions sociales (expert/novices, novices entre eux) qui se déroulent au cours des séances de tutorat, certains en redemandent, d'autres se disent saturés par cette modalité pédagogique. Et nous ne pouvons nous empêcher de penser aux 9 questionnaires restés sans réponses...

Quelques novices souhaitent aussi des tutorats individuels, de manière à pouvoir s'exprimer plus librement. D'autres proposent d'alterner tutorat individuel et tutorat de groupe. Les propositions de changement et d'amélioration ne manquent pas; nous verrons comment en tenir compte dans les perspectives à imaginer.

Dernier point : même si les réponses aux questionnaires n'en témoignent pas directement, les novices peuvent par moment avoir l'impression de se sentir trahis. Que représente un étudiant de 4ème année, qui tout à coup, selon la perception de certains, passe dans le camp des profs ? Une menace, un danger, une trahison ? *«Tu es dans la cour des grands, maintenant»* lançait un novice à une étudiante-experte à l'annonce de l'expérimentation. Comment s'y retrouver à l'Ecole La Source si étudiants et enseignants sont amenés à jouer le même rôle ? A qui faire confiance ? Ces marques de déstabilisation et ces pertes de repères deviennent alors source de malaise pour le novice.

Bien que l'appellation d'expert soit réservée dans cette recherche aux étudiantes de 4^{ème} année, et bien que la dénomination de novice soit dévolue aux étudiants de 1^{ère} année, la réalité peut se montrer plus complexe, moins catégorique, et brouiller quelque peu les cartes. Dès lors, n'est pas toujours expert celui qui est défini comme tel, et n'est pas toujours novice celui qui est désigné par ce rôle. Ainsi, en fonction de la maturité et de l'expérience de vie de certains novices, les experts ont pu se sentir parfois déstabilisés, voire détrônés par des novices qui n'en avaient finalement peut-être que le nom ! Mais l'extrapolation menace, car ces données n'apparaissent pas de manière explicite dans les réponses des novices et des expertes. A ce propos, Tamarcaz (1994) nous fait remarquer que la satisfaction attendue de bonnes relations avec autrui (accord social) l'emporte parfois sur la satisfaction que peut donner une réponse valide.

Le tutorat est parfois contesté

Un autre bémol est lié au tutorat, non pas entre pairs, mais au tutorat en général. Les novices ne remettent pas en question les compétences des expertes, mais doutent pour eux de l'utilité de séances de tutorat. (*«Les séances de tutorat ne m'ont rien apporté du point de vue des apprentissages et des savoirs; cela n'a rien à voir avec l'étudiante de 4^{ème} ou l'enseignante, mais avec le concept de tutorats»*). Certains ne comprennent pas clairement le rôle du tutorat dans leur formation et se disent perplexes par rapport au projet de formation qu'ils remplissent le plus souvent par contrainte, ce qui évidemment enlève tout sens à la démarche. Dans ce cas, le tutorat et son outil, le projet de formation, incarnent exactement le contraire de ce qu'ils sont censés être. Au lieu de promouvoir l'ouverture, l'autonomie et la liberté, le tutorat devient un poids et ligote dans l'obligatoire les étudiants qui deviennent, selon le procédé bien connu, de purs exécutants.

Ce phénomène ne se manifeste pas exclusivement dans les tutorats expert/novice. Il se retrouve aussi bien dans les tutorats classiques. Sans en analyser avec rigueur les fondements, deux hypothèses se profilent néanmoins :

La première tient à la dynamique de groupe et à la diversité des comportements qui se dégagent d'un groupe à l'autre. Pensons simplement à la présence de "leaders positifs" ou de "leaders négatifs" et à leur influence sur le groupe.

Le processus est encore neuf, seconde hypothèse, car le tutorat a été introduit à l'Ecole La Source en 1994, au moment où le nouveau programme d'infirmier/ière généraliste a été instauré. Nombre d'enseignants n'ont pas été formés à cette nouvelle pratique qui met l'accent sur leur rôle de formateur. Dès lors, par souci de bien faire, par excès de zèle, par peur du lâcher-prise, les enseignants, consciemment ou non, apportent une teinte au tutorat qui est loin de sa couleur originelle. Si bon nombre d'étudiants se sentent peu concernés et remettent en cause l'utilité du tutorat, c'est probablement parce qu'en amont, on n'en est pas toujours convaincu !

4.3. Les particularités de la relation expert/novices

Réciprocité affective, asymétrie cognitive : les fondements de la réciprocité éducative

Par la mise en présence et l'implication d'un groupe de tutorat composé d'étudiants - d'un expert et d'une dizaine de novices- la réciprocité éducative se vit et se développe sur la base d'une relation circulant de personne à personne, fondée en grande partie sur la reconnaissance mutuelle. Par leur statut commun, les étudiants se trouvent déjà prédisposés à la réciprocité. "Cet autre, en face de moi, c'est un peu moi ", se dit consciemment ou non tout étudiant, qu'il soit tuteur ou tutoré. Selon Labelle, "reconnaître autrui, c'est le prendre pour vis-à-vis, c'est se placer dans la corrélation sujet-sujet, c'est se situer, lui et moi, en partenaires. Reconnaître, c'est faire exister. Dans le langage des personalistes, c'est aimer" (1996, p. 196).

"C'est la relation réciproque originaire qui éduque", dit-il ailleurs (1996, p. 182). Dans la situation du tutorat entre pairs, l'étudiant-expert explique au novice comment apprendre, tandis que le novice, par ses questions, apprend à son tuteur comment lui enseigner à apprendre. C'est précisément ce mode d'interactions interlocutoires qui va construire le savoir et donner du sens aux apprentissages des uns et

des autres. La réciprocité éducative obéit aussi à des règles de fonctionnement que nous retrouvons d'ailleurs dans toute communication. L'interaction interindividuelle ne se conçoit pas dans la linéarité et la régularité des échanges, mais est à considérer comme un processus alliant des cycles d'engagement et de désengagement. Le comportement de l'un dicte le comportement de l'autre et inversement. C'est un va-et-vient de prise de parole alternative et d'écoute active créé par l'ensemble des participants, générant ainsi une dynamique de groupe particulière.

La réciprocité peut aussi être qualifiée ici d'authentique parce qu'elle permet le développement de la conscience de soi. Le jeu de miroirs que se renvoient expert et novices invite chaque protagoniste à un mouvement intérieur de remise en question, porteur d'évolution. La conscience de soi s'affine avec la capacité à communiquer avec autrui. C'est, à n'en pas douter, un point fort du tutorat entre pairs. Un étudiant-novice l'exprime en ces termes : «*C'est permettre à chacun d'évoluer en se posant des questions et en les partageant au cours du tutorat*». Echanger à partir d'expériences aide à découvrir ses points forts et ses points faibles; «*mettre en mots des expériences*», relève Anouk, «*proposer une offre vivante... je peux aussi me situer*», précise Lætitia. Voilà qui illustre du point de vue des étudiantes-expertes un mouvement continu allant de l'interindividuel à l'intrapsychique pour retourner ensuite, grandi et fortifié, vers l'en-dehors, le non-soi.

Le regard de l'autre transforme, pourrait-on encore ajouter. Mounier (1949) le dit en ces termes : "Il (*le regard de l'autre*) bouscule mes assurances, mes habitudes, mon sommeil égocentrique, il est, même hostile, le plus sûr révélateur de moi-même. Ainsi le rapport interpersonnel positif est une provocation réciproque, une fécondation mutuelle". (Cité par Labelle, 1996, p. 161)

Dans le tutorat tout particulièrement, et plus encore quand il se déroule entre pairs, la relation est un lieu d'échanges dont l'objet porte davantage sur les expériences que sur les connaissances. L'expérience est construite par le sujet qui lui donne sens. Elle lui appartient, elle est chargée de sa subjectivité et teintée d'affectivité. Au cours du tutorat entre pairs, les étudiants vont d'abord *partager des états d'âme*. La réciprocité éducative, bien avant de servir de vecteur de connaissances, se vit dans la circulation des affects des uns et des autres. «*Un sentiment de confiance réciproque s'est établi*», relève Lætitia. Nous voyons par ailleurs aussi comment l'enthousiasme, puissant facteur d'apprentissage, se communique et se transmet des étudiantes-expertes à leurs pupilles. Ces derniers perçoivent la motivation, voire la passion de leur pair-tuteur et se sentent suffisamment interpellés pour se mettre en mouvement, en recherche. Dans ce cadre-là, la réciprocité affective est stimulante pour les apprentissages cognitifs. Nous pourrions dire qu'elle en assure le fondement et qu'elle sert de tremplin au développement de la pensée.

Quand la notion d'attente développe une culture du questionnement

Dans les années 60, Rosenthal & Jacobson ont étudié de manière expérimentale dans des écoles américaines ce qu'ils ont appelé la notion d'effet Pygmalion (ou effet de l'attente). Ces chercheurs ont mis en évidence les faits suivants : les attentes - tant positives que négatives - du maître face à l'élève sont susceptibles de modeler ses comportements. Marc (1984), en reprenant en détail et de manière critique les recherches de Rosenthal & Jacobson, s'est longuement interrogé sur ce phénomène toujours à l'œuvre dans les situations pédagogiques et pourtant si difficile à circonscrire tant les variables sont nombreuses. Tenter de vouloir l'éviter, voire de le supprimer est humainement impossible. Un des buts de Marc est d'aider les formateurs à en prendre conscience en reconnaissant son rôle pédagogique dans la relation maître/élève. Dès lors, plutôt que de mesurer les effets de l'attente en terme de résultat, il s'agira davantage d'en comprendre la dynamique en se plaçant dans une perspective interactionniste; en clair, prendre en compte le contexte et les multiples variables en jeu pour étudier le passage de l'attitude de l'un au comportement de l'autre encourage une culture du questionnement.

A la lumière de ces théories tant pédagogiques que psychosociologiques, nous pouvons affirmer que le tutorat entre pairs, du moins dans cette expérience, développe une pédagogie de l'attente *positive* que nous nous permettons cependant de nuancer.

Nous constatons indéniablement que le phénomène dans son ensemble se retrouve à différents niveaux : les enseignantes souhaitent, elles le disent explicitement, voir les expertes réussir dans leur

tâche d'animation (attentes positives). Ces enseignantes, rappelons-le, sont motivées par cette expérience et y croient ! Et nous l'avons appris, les attentes découlent des représentations (du sujet, de la tâche, de la situation).

Les expertes démontrent beaucoup d'attentes face aux novices : si ces derniers se montrent actifs, intéressés, respectueux durant les séances de tutorat, ils légitiment les expertes dans leur rôle et contribuent à leur succès. Et pour donner l'occasion aux novices de répondre à ces attentes, les expertes n'ont pas manqué de développer certaines stratégies comportementales, conscientes et inconscientes, dont les attitudes de séduction repérées ça et là (humour, décontraction, ...) font partie.

Les novices ne sont pas sans manifestation d'attente face à leur pair-expert. Pour qu'ils puissent s'identifier à cette étudiante avancée, celle-ci doit impérativement se montrer à la hauteur, parler leur langage et les comprendre. Ainsi leur attitude de "bon élève" est une condition indispensable pour que l'experte puisse déployer toutes ses compétences. Pour terminer l'examen de ce jeu d'attentes, notons encore les effets de l'attente du chercheur, lui-même convaincu idéologiquement du bien-fondé de l'apprentissage par les pairs !

Nous le constatons, nous sommes placés en situation systémique; les attitudes des uns entraînent des comportements spécifiques de la part des autres, comportements à nouveau générateurs de nouvelles attitudes ou renforçateurs de celles-ci.

Mais, pour que les expertes puissent développer des attentes positives face aux novices, elles doivent bien évidemment et inconditionnellement être *reconnues* non seulement par leurs pairs mais aussi par leurs enseignants de référence. Dans cette expérimentation, elles bénéficient assurément de la considération des étudiants de première année et des enseignants qui de manière unanime relèvent leur niveau d'engagement. Toutefois, cette condition n'est pas suffisante à elle-seule pour permettre aux tutorés de progresser. En effet les expertes devant la nouveauté de la tâche cherchent à répondre très directement aux attentes des novices. Lætitia précise : *«Ça peut leur enlever la fougue de découvrir, ils ont très vite une réponse, faire comme moi, c'est un frein pour les novices»*. Pas question d'une part pour les expertes de prendre le risque de les décevoir en les renvoyant à eux-mêmes. D'autre part, répondre sans tarder est à première vue une preuve de compétence qui a le mérite d'aider à faire face à l'angoissante incertitude de tout enseignant débutant, quel que soit le contexte. Les expertes parlent volontiers et avec enthousiasme de leurs expériences; dès lors, elles transmettent leur savoir-faire qui n'est pas à confondre avec une démarche qui enseigne à savoir faire. Ainsi, la nécessaire décentration du formateur, incontournable pour la progression de l'apprenant, ne peut pas se réaliser inconditionnellement dans le tutorat entre pairs. Lætitia fait preuve de lucidité quand elle avoue : *«Je réponds seulement par rapport à mon expérience... J'ai de la difficulté à me décentrer, mais j'en suis consciente»*. Nous touchons par cet aspect hautement significatif les limites de cette modalité de tutorat. Les novices, par moments mi-épatés, mi-amusés, écoutent, participent, bref jouent le jeu en s'impliquant (étymologiquement en se pliant) afin eux aussi de ne pas choir aux attentes des experts. En conséquence, par une analyse critique qui s'appuie sur les enjeux affectifs et identitaires des sujets en situation, nous comprenons pourquoi le tutorat entre pairs *ne peut pas être un échec*.

L'intersubjectivité dans le tutorat entre pairs

Le cadre de cette recherche a été expliqué aux étudiants au départ de l'expérimentation et était donc connu de ceux-ci, tant experts que novices. Mais les étudiants ne sont pas des "récipients passifs" sur lesquels va venir se greffer une expérience. Ce qui est donné va d'emblée être interprété par les sujets. Quelles que soient les règles du jeu (attentes explicites ou implicites, représentations,...), ou plutôt en fonction de celles-ci, les étudiants définissent d'eux-mêmes la situation, et s'ajustent en donnant un sens au contexte dans lequel ils interagissent; ceci leur permet d'appréhender de leur point de vue le déroulement et le contenu de ce qu'ils vivent. Sujets engagés, partenaires-acteurs, ils construisent avec leurs mots et leurs affects une expérience subjective qui devient leur réalité. L'intersubjectivité se découvre alors dans l'accord des étudiants autour d'un même projet (devenir infirmier/ière) qui est incarné au sein d'une activité commune (le tutorat entre pairs). La communication que les étudiants établissent entre eux au cours des séances rend compte de ce processus d'intersubjectivité. Pour qu'il y ait existence de celle-ci, il n'est pas nécessaire que les interactants soient au même niveau de développement personnel et/ou de formation. L'idée du projet commun et l'élaboration subséquente

d'un contrat de communication (explicite ou implicite) sont le fruit d'une intentionnalité. Dans une perspective phénoménologique, l'intentionnalité est ce qui lie la conscience au monde (Husserl, 1962). Ainsi toute activité humaine est toujours une activité orientée, et de ce fait dirigée vers ce qui l'oriente. La signification donnée au monde devient la manifestation de l'intentionnalité. (Deschamps, 1993).

L'asymétrie des rôles expert/novice n'est pas une entrave à l'intersubjectivité puisque chaque acteur fait l'expérience, à un moment donné, du rôle de l'autre; le novice en se projetant dans la peau d'un étudiant de 4ème année (*«Elle m'a donné envie de faire pareil»*, exprime un étudiant de 1ère année), l'expert en se remémorant ses difficultés de débutant. (*«Ils passent par les chemins où j'ai passé»*, dit Sylvie). Pour reprendre la théorie de Grossen (1988), chaque étudiant a donc pu transcender son monde privé pré-établi pour entrer dans la vision du monde de l'autre. C'est précisément ce qui crée les fondements de l'intersubjectivité. Nous retrouvons chez Perret-Clermont cette notion d'intersubjectivité qui est comprise comme "un espace discursif, référentiel dans lequel les sujets insèrent le sens qu'ils donnent à l'échange dans lequel ils sont engagés". (1988, p. 14).

Le contexte social dans lequel se déroule l'expérimentation va jouer un rôle primordial dans la construction des compétences des étudiants et le déroulement de leurs interactions. En premier lieu, des relations sociales préexistantes à la recherche se sont insérées dans le vécu de l'expérimentation. D'une part, par la vie d'internat menée à l'école, les étudiantes-expertes connaissaient déjà quelques étudiants novices. D'autre part, le praticien-chercheur savait parfaitement qui étaient les expertes pour les avoir suivies pendant trois ans aux cours. Il en allait de même pour elles vis-à-vis de moi.

Ensuite, au cours des séances de tutorat, chaque étudiant, qu'il soit expert ou novice, s'est trouvé face à d'autres étudiants qui faisaient preuve aussi d'une activité sociale et cognitive. De ce fait, selon la signification que chacun a donnée à la tâche, au tutorat, et en fonction de la dynamique de groupe créée, les compétences développées ont varié d'un individu à l'autre et d'un groupe à l'autre. Il n'est ainsi pas anodin de constater que la dynamique d'un groupe de tutorat n'est pas la même lors d'une co-animation expert/enseignant que lorsque l'étudiante-experte est seule parmi les novices. Pour Grossen, "quand le contexte change, la compréhension change aussi, et quand la compréhension change, l'activité change aussi, donc le contexte change; ce cercle ne peut pas être rompu, de même que ses éléments ne peuvent pas être isolés." (1988, p. 63). Enfin, si nous examinons le contexte microsocial, à savoir le déroulement des interactions expert/novices au cours des tutorats entre pairs, nous découvrons que la *place* que prend l'expert ne dépend non seulement de ses compétences, mais aussi de la place prise par le novice et de celle que ce dernier attribue à l'expert. Grossen (1997) parle de la construction d'un rapport de places qui va au-delà d'un rôle prescrit et qui engendre la négociation d'images identitaires. Cependant, dans cette expérimentation spécifique, rôles et places ont tendance à se juxtaposer; il n'a pas été recueilli d'éléments permettant de rendre explicite la négociation d'images identitaires; novices et experts jouent leur rôle et n'ont pas à se battre ou à se dévoiler pour négocier une autre place que celle qui leur est dévolue initialement. Quelles peuvent en être les raisons ? Il s'agit peut-être d'une part d'un biais de recherche émanant d'un manque de rigueur dans la manière dont les questions ont été posées tant dans les entretiens que dans le questionnaire. D'autre part, les étudiants, dans une dynamique qui leur est propre, ont peut-être tellement intégré leur rôle qu'ils ne perçoivent pas la possibilité d'en faire autre chose. Ils entrent dans de nouvelles situations d'apprentissage, pourrait-on dire, avec des habitus d'élèves rodés à la pédagogie traditionnelle.

De plus, face à des étudiants de 4ème année, les novices peuvent se sentir encore un peu plus novices, en mesurant l'immense chemin qu'il leur reste à parcourir; les expertes, de leur côté perçoivent l'écart et renforcent inconsciemment leur statut d'experte.

Au cours de ces quelques lignes, il était question de rendre compte de la perspective interactionnelle entre sujet et contexte dans le tutorat entre pairs. Le rôle du contexte social dans l'élaboration des savoirs est à garder en mémoire pour comprendre comment s'articulent et s'organisent les apprentissages. Dans une conception interactionniste et constructiviste du développement de l'individu, l'apprentissage entre pairs se manifeste dans un processus d'intersubjectivité mis en œuvre par les acteurs en présence, c'est-à-dire au moment où, dans un effort de réciprocité, des étudiants de différents niveaux partagent des valeurs et un projet communs. Par cette lecture, nous pouvons laisser entendre que le tutorat entre pairs est une condition d'interactions sociales qui favorise l'émergence d'un "savoir penser" et d'un "savoir se situer". Les coordinations interindividuelles d'ordre relationnel

et cognitif démontrées au cours des séances de tutorat permettent à l'étudiant, expert ou novice, d'organiser sa pensée à un niveau intra-individuel.

Interaction de tutelle et zone de développement proximal

Nous avons montré ci-dessus les effets positifs d'interactions paritaires (entre étudiants) sans qu'un conflit socio-cognitif ne soit manifeste. Pour comprendre la particularité de la relation expert/novice, le recours aux théories de Vygotsky (1934, 1962), reprises en partie par Bruner (1991), s'avère pertinent. En effet, nous assistons dans le tutorat entre pairs à une situation de guidage-tutelle dans laquelle l'étudiante-experte va jouer un rôle d'"étayage" (Bruner, 1983) vis-à-vis du novice, c'est-à-dire qu'elle va tenter de proposer un type d'aide qui soit utile à la progression du novice. Nous nous trouvons face à une situation d'"imitation-modélisation", (Winnykamen, 1990) à distinguer de l'influence sociale. Les progrès réalisés par le novice dépendent de la "zone de développement proximal" (Vygotsky, 1934, 1962). Il faut comprendre par là que les savoirs proposés et démontrés par l'experte restent proches des préoccupations et des compétences actuelles du tutoré, tout en s'en démarquant légèrement. L'experte a une longueur d'avance sur le novice, ce qui lui permet précisément de développer un guidage externe que le tutoré va petit à petit intérioriser et transformer en autoguidage. Nous sommes en présence d'un modèle de transmission sociale (clé de voûte de la théorie de Vygotsky), qui va favoriser la maturation intra-individuelle du novice. L'imitation-modélisation interactive présente une dissymétrie quant aux compétences spécifiques des uns et des autres. Elle suppose aussi l'implication des partenaires (l'expert-modèle et les novices observateurs), enrôlés dans l'activité. L'objectif relationnel commun est le maintien de l'interaction, tandis que les objectifs cognitifs, même s'ils convergent vers un même but, sont différents. Il s'agira d'*apprendre* (par observation, par intériorisation d'un modèle) pour le novice, et de *faire apprendre* pour l'expert (en démontrant ce qu'il sait, mais surtout comment il sait qu'il sait). De nombreuses études en psychologie de l'éducation (Freinet, 1966, Gartner, 1973, Winnykamen, 1988) ont montré les effets de ce type d'interactions sur la progression de l'expert. Selon Winnykamen, "cette amélioration repose sur la nécessité de reformuler les savoirs afin de les communiquer aux partenaires. Cependant, les résultats publiés sont d'ordre qualitatif et ne proposent pas de quantification des bénéfices réalisés" (1990, p. 116). L'effet bénéfique des interactions en situation dissymétrique est plus mitigé en ce qui concerne le novice (Winnykamen, 1990). Les variables sont nombreuses et dépendent principalement du niveau préalable du tutoré et du tuteur ainsi que de la différence entre les niveaux des partenaires, sans négliger les régulations interindividuelles mises en œuvre dans la situation tutoriale.

L'intérêt du guidage-tutelle consiste "pour l'expert à montrer et à démontrer, pour le novice à se donner les moyens de la réduction des différences entre ce qu'il peut actuellement produire, et la réalisation qu'il souhaite atteindre". (Winnykamen, 1990, p. 152). Les témoignages, tant des étudiantes-expertes que des novices convergent dans ce sens. Le tutorat entre pairs, compris dans l'acceptation d'une activité de guidage-tutelle relevant d'un processus d'imitation-modélisation est alors un atout pédagogique dans une formation axée sur le "prendre soin".

Culture de coopération

Dans notre société où règnent en maître l'individualité et la compétitivité, le tutorat entre pairs offre, au-delà d'un plan cognitif, affectif, social, une valeur morale qui se définit par la coopération. Pour Daniel (1996), la coopération est une attitude qui s'acquiert avec le temps et la pratique. C'est une occasion pour l'apprenant de devenir plus actif dans ses apprentissages, d'apprendre à faire des choix et à se positionner. La coopération permet de travailler ensemble à un but commun et n'est pas à confondre avec la collaboration qui signifie "travailler avec". Dans la coopération, l'idée de mutualité et d'entraide est sous-jacente, d'où la connotation morale attribuée par l'auteur à cette attitude.

Pour Vygotsky encore, la coopération n'est pas un simple moyen, elle est participation structurelle à l'apprentissage. Elle mérite pour cette raison, à notre avis, d'être intégrée non seulement dans les programmes de l'école obligatoire, mais aussi dans les formations professionnelles.

Voyons en quoi le tutorat entre pairs favorise une culture de la coopération.

La communication qui s'y déploie permet de raisonner et développe alors la pensée critique qui elle-même génère la créativité. Le groupe expert/novices devient ainsi un lieu et un support pour s'exercer à penser, à se confronter aux idées des autres et à les écouter; en bref, c'est un laboratoire de communication. Pour Dewey (1916, 1983), "recevoir une communication, c'est avoir une expérience élargie et transformée. Nous participons à ce que l'autre a pensé et senti, et de là notre propre attitude s'en trouve plus ou moins modifiée; d'ailleurs celui qui communique s'en trouve lui-même affecté". (Cité par Daniel, 1996. p. 38.)

Anouk l'exprime en ces termes : «*Je suis attentive aux autres, à leurs demandes, à leurs questions, à leur non-verbal*» et de ce fait «*les étudiants sont chaleureux et reconnaissants*». Plus loin, elle enchaîne avec ces mots magnifiques : «*Voir cette roue tourner, ils évoluent, j'évolue*» et encore «*Dans la vie, on passe d'un domaine à l'autre, on est tantôt expert, tantôt novice...Il est question d'échanges et de transmissions*». A travers ces paroles, qu'elle a d'ailleurs concrétisées dans son rôle de tuteur, l'étudiante a fait preuve d'une réelle culture de coopération, face à des novices très preneurs, ravis d'entrer dans ce mode de solidarité et d'entraide mutuelle. Nous voyons ainsi comment, pour chaque sujet, "les activités de coopération présupposent une intersubjectivité, une ouverture aux "Nous" plutôt qu'aux "Eux". (Daniel, 1996, p. 41). Le tutorat entre pairs, par l'expérience de la perception d'autrui, donne accès plus largement à l'expérience de la solidarité humaine. Le message essentiel que les étudiants garderont de cette expérience reflète la portée humaniste du tutorat entre pairs, découverte dans un esprit de coopération et d'intention; il reste encore à savoir de quelle manière cet état d'esprit, précieux mais vulnérable, colorera le rôle professionnel de ces futurs soignants.

Réaliser pour se réaliser

Le tutorat entre pairs représente une expérience *formatrice* pour les étudiants dans le sens où leur identité s'affirme dans l'action et se consolide par les multiples occasions d'engagement et de responsabilité qu'ils vivent dans la rencontre tutoriale. Les mots de Lætitia : «*J'ai tout axé sur mon développement et sur le partage*» sont révélateurs de l'aspect formateur de cette expérience pour cette étudiante-experte. Les novices, eux, se mettent en projet lors des échanges qu'ils vivent dans le tutorat, aussi bien entre eux qu'avec leur pair-expert. «*Le dialogue est franc et détendu*», dit l'un d'eux et permet de ce fait un engagement identitaire de la part de cet étudiant. «*Chercher à savoir quelle infirmière j'aimerais devenir (ou bien ce que je n'aimerais surtout pas devenir)*» procède de cette quête d'identité qui se situe à l'interface de l'individuel et du collectif.

Pour clore l'analyse exploratoire de la relation expert/novice dans le tutorat entre pairs, il reste encore à démontrer comment la connaissance de soi dérive indubitablement d'une interaction sociale.

La quête d'identité, inhérente à notre condition d'être humain, ne se résout pas à un parcours de solitaire, mais passe nécessairement par le regard et la parole d'autrui. Le philosophe-linguiste F. Jacques (1986) complète cette réflexion en la basant sur une réciprocité interlocutoire : "Ce qui est déterminant", dit-il, "c'est que le regard ne soit pas seulement rapport au visible, à ce que je vois, mais rapport au voyant, à cette autre personne qui voit". (Cité par Labelle, 1996, p. 155).

Pour Tap (1986), les processus par lesquels l'individu devient une personne passent par la compréhension de la mise en jeux de modalités interpersonnelles et collectives. L'auteur propose des axes de réflexion en abordant les hypothèses de la sociabilité et des stratégies identitaires. Il relève aussi l'importance des groupes et des milieux de vie dans la construction de l'identité. Ces derniers "sont des médiateurs privilégiés permettant à l'individu d'organiser ses relations interindividuelles, d'accéder aux valeurs sociales et culturelles, de les prendre à son compte ou de les rejeter" (Tap, 1986, p. 153). Le tutorat entre pairs correspond effectivement à cette proposition.

En outre, cette expérience au cours de laquelle les pairs s'exposent à un jeu de miroirs, montre qu'il est possible d'intervenir dans sa formation de façon créative (Tap parlerait d'identisation) par une meilleure connaissance de ses ressources et de ses difficultés. La formation, toujours en mouvement, autorise et encourage ici un arrêt sur image. Cette parenthèse, ce temps suspendu (ni cours, ni stage) favorisent le processus d'individuation par un retour à l'intériorité. «*Je m'engage*», «*je peux me situer*», «*apprendre à négocier, à s'affirmer, à s'exprimer*» sont des expressions relatées par les expertes et les novices, qui illustrent comment les étudiants se réalisent en tant que personnes. Ils deviennent sujets-

acteurs non seulement de leur formation, mais aussi de leur vie, dans un va-et-vient de conduites de singularisation, d'identification et de projection.

4.4. Les enseignants et leur rôle de formateur

Les enseignantes-tutrices ont apprécié cette expérience pédagogique nouvelle qui leur a permis de consolider leur rôle de formateur. En premier lieu, devenir "tuteur de tuteur" relève d'une démarche de supervision, d'une participation guidée, et permet d'accompagner les étudiants dans leur nouveau rôle, en étant tout à la fois garant et témoin de la validité de leurs actes. A travers cette expérience, les enseignantes explorent le champ de l'andragogie et réalisent au côté des expertes les bénéfices d'un partenariat didactique. Un dialogue éducatif s'instaure "qui libère et promeut, au lieu d'aliéner l'un à la volonté de l'autre. (...) Dans le dialogue didactique, l'enseignant et l'apprenant ne sont pas à égalité face au savoir, mais dans un rapport de communauté. S'ils visent effectivement le même savoir en un même acte, leurs points de départ sont différents, leurs finalités différentes, leurs modes d'approche différents. Leurs différences permettent seules qu'il y ait mouvement de l'un à l'autre et de l'autre à l'un. Le mouvement érige les différences en complémentarité". (Labelle, 1996, p. 215). Les étudiants-novices, par leur position décentrée face à la dyade experte/enseignante, relèvent de manière très pertinente cette notion de complémentarité, source de richesse pour eux. Ce partenariat apporte «une ressource supplémentaire, un autre regard» précise un novice.

Cette complémentarité n'est pas seulement à considérer comme un bénéfice au service de chaque participant, mais se veut avant tout une condition éthique indispensable au déroulement de la formation. Il s'agit alors pour les uns et les autres d'apprendre à gérer la bonne distance sur les plans affectif, relationnel, et de se montrer vigilants afin d'éviter une confusion possible des rôles. Les enseignantes-tutrices, grâce à leurs compétences de formateur, sont très claires à ce niveau-là. L'une d'elles précise : «Chacun garde sa place, on ne rentre pas dans le copinage (...) on a une fonction de cadre». Plus loin, pour cerner les limites de l'encadrement, cette même enseignante rajoute : «Les étudiants, tant novices qu'experts ne doivent jamais être détachés d'un enseignant». Toute la subtilité de l'entreprise et de la mission du formateur réside d'ailleurs dans la tension "faire confiance, lâcher-prise" et "rester présent, se montrer garant". Se délester quelque peu des attributs du pouvoir, donc accepter de ne pas tout contrôler et apprécier que les choses se déroulent de manière différente de celles qu'on avait imaginées («accepter l'imprévu») suppose d'avoir confiance en soi, souligne à juste titre une enseignante. Mais c'est précisément au cours de cet exercice à risque qui vise l'exploitation de cette tension que le formateur découvre l'essence de son rôle.

Les étudiants, du moins les novices, encore peu habitués à ce type de pédagogie, n'accordent pas d'emblée une place de formateur à l'enseignant, mais le cantonnent dans son rôle de professeur. Aussi, l'enseignant devra-t-il lutter parfois pour démontrer qu'il n'est pas toujours celui qui sanctionne. Inéluctablement, nous retombons sur un vieux débat pédagogique : peut-on à la fois pratiquer l'évaluation formative et l'évaluation sommative ? Peut-on par moments être celui qui guide et à d'autres moments celui qui décide en notant ?

Nous le constatons auprès des étudiants, la représentation que les apprenants se forgent de l'enseignant exige de ce dernier une négociation de son image identitaire lorsqu'il passe à un rôle de formateur.

Le sentiment de déstabilisation engendré par les changements de rôle, ressenti par moments par l'enseignant et les étudiants, est à préserver impérativement car, par l'inconfort qu'il procure, il est source de réflexion éthique; ce qui n'empêche nullement le souci de clarté et l'effort de transparence fournis à juste titre par l'enseignant dans les passages d'un rôle à l'autre.

Les novices relèvent à plusieurs reprises qu'un pair-expert les comprend beaucoup mieux qu'un enseignant parce qu'«il se trouve du même côté de la barrière» et que «sa volonté est d'aider, non de sanctionner».

«On peut lui parler avec nos mots», dit un novice en parlant de son tuteur-expert. Cette phrase toute simple bouscule l'enseignant qui peut se sentir remis en question. "Comment est-il possible qu'un étudiant ne puisse pas me parler avec ses mots, à moi, enseignant formé à la relation ?" L'étudiant se sent-il jugé d'emblée, si vite étiqueté qu'il renonce à s'exprimer ? La comparaison amenée par les

novices, entre leur pair-expert et l'enseignant, nous ouvre à nouveau les yeux sur l'effet reproducteur de la société et de l'école. Chacun à sa place, préservons l'ordre établi, et ne compliquons pas tout ! Ces idéologies ont la vie dure, mais nous replacent dans la réalité du quotidien en nous empêchant de nous complaire dans un humanisme optimiste, voire naïf !

Retournons à présent la situation et examinons comment les enseignantes-tutrices voient les étudiants dans cette expérience.

Le regard des enseignantes, en fin d'expérimentation, diffère quelque peu de l'image traditionnelle vouée à l'élève, principalement grâce à l'attitude engagée des expertes. (*«ça apporte autre chose, l'étudiant voit l'enseignant autrement, et réciproquement»*). Il y a comme un brin d'étonnement devant ces étudiantes qui se débrouillent si bien dans une activité normalement dévolue aux enseignants. Cet étonnement se mue très vite en un sentiment personnel d'estime de soi. "C'est en partie grâce à mon enseignement que l'étudiante en est là aujourd'hui", se félicite l'enseignant. Lætitia contribue au renforcement de ce sentiment quand elle dit : *«Ma petite fierté, c'est de donner une image de compétence à l'enseignante, j'ai intégré plein de choses que je peux transmettre et je le montre à l'enseignante !»*. L'enseignante comprend rapidement le message et par son attitude encourageante valorise l'engagement de l'étudiante-experte.

«On a appris l'une de l'autre», précise Anouk en parlant de sa relation avec son enseignante-tutrice. Il est intéressant de remarquer que les expertes établissent leur comparaison (lien de réciprocité) en se tournant vers les enseignants et non vers les novices. Les novices, eux, se comparent aux expertes (par identification). Une enseignante ne parle pas de réciprocité mais dit ceci : *«Le novice a besoin d'un modèle qui est l'expert; l'expert a besoin d'un modèle qui est l'enseignante»*. Elle exprime par là une gradation, une hiérarchie relevant davantage du concept de la zone de développement proximal que d'un rapport de réciprocité. Ainsi dans la relation experte/enseignante, nous nous trouvons à nouveau face à une situation de guidage-tutelle.

Il s'agit avant tout d'un jeu de miroirs à trois dimensions et aux mille reflets que se renvoient tour à tour dans une dynamique structurante les novices, les expertes et les enseignantes-tutrices.

Au-delà des effets positifs décelés dans le présent, les enseignantes pensent à l'avenir professionnel de ces étudiants et se réjouissent notamment de voir prochainement dans les soins, un renfort d'infirmières compétentes, attentives à l'encadrement des stagiaires. L'expérience du tutorat entre pairs aurait ainsi un impact, une visée à plus long terme; c'est en tout cas la conscience que les enseignantes en ont, et c'est aussi leur espoir !

Du point de vue des enseignantes, il n'y aurait pas de profil-type pour devenir étudiant-expert; seules la motivation et la liberté de choix comptent pour s'engager dans une activité entre pairs. Dans cette expérimentation, les trois étudiantes-expertes nous offrent une palette de personnalités recouvrant, pour faire court, des tempéraments introvertis et extravertis, et chacune *«s'approprie en chemin quelque chose qui soit bien à elle»*. Nous avons par ailleurs remarqué que les objectifs des expertes, et aussi leur manière d'être et de faire étaient très différents de l'une à l'autre, tant au cours des séances de tutorat que lors des entretiens.

Les enseignantes relèvent le côté positif des rencontres entre pairs pour les novices. Ceux-ci se trouvent épaulés dans leur recherche de repères grâce à des étudiantes qui deviennent des modèles. Les enseignantes confirment le rôle moteur d'une telle expérience en début de formation, principalement parce que cette démarche favorise un processus d'identification et de projection. Les expertes parviennent à tranquilliser les novices en sachant relativiser les préoccupations de ces derniers.

Par contre, nous ne savons pas présentement de manière précise si le tutorat entre pairs favorise la compréhension du projet de formation. Les réponses des novices à ce propos sont mitigées (comme nous l'entendons d'ailleurs par rapport au tutorat classique). Ce fameux projet représente la pierre angulaire du tutorat. Si la finalité du tutorat réside uniquement dans la compréhension et l'accomplissement du projet de formation, le tutorat entre pairs ne remplit pas sa mission de manière satisfaisante. N'y aurait-il pas dès lors d'autres finalités à penser pour que le tutorat entre pairs, dans son originalité, trouve ses marques de noblesse sans pour autant devoir "singer" le tutorat classique ?

4.5. Attentes individuelles et contexte institutionnel

Même si des composantes interpersonnelles (affinité, atomes crochus) jouent un rôle majeur dans toute situation d'apprentissage, celle-ci ne se limite pas à la présence des partenaires engagés et à la nature de leurs affects.

D'autres facteurs extérieurs, variés, multiples complexifient le tableau. A cela s'ajoute encore l'aspect d'interdépendance de toutes ces variables, tant dispositionnelles que situationnelles.

Pour comprendre la nature des interactions qui se déroulent dans une situation d'apprentissage et le sens que chaque acteur donne à la tâche, il est fondamental de prendre en considération des critères d'ordre *macrosocial*. Dans l'expérience du tutorat entre pairs, la mise en scène expérimentale constitue "un ensemble de pratiques sociales et institutionnelles qui prennent elles-mêmes leur sens au sein de pratiques sociales et institutionnelles plus larges" (Grossen, 1997, p. 223). *Le particulier s'inscrit toujours au sein de quelque chose qui lui préexiste.*

Pour les interactants, la situation sociale s'avère alors d'emblée complexe. Il ne s'agit non seulement de saisir la nature du problème, mais aussi de comprendre les attentes de l'expérimentateur tout en restant fidèle à l'institution. A titre d'exemple, les étudiantes-expertes ont rencontré par moment des difficultés à se situer. Sans pour autant être toujours d'accord avec la philosophie de la "maison" et de leurs enseignants de référence (notamment par rapport au projet de formation), elles ont tenté néanmoins, tant bien que mal, de faire passer le message, et se sont alors retrouvées «*dans une position peu confortable d'ambivalence*», ce qui atteignait leur «*crédibilité vis-à-vis des novices*». Un étudiant-novice rend compte aussi de la complexité de la situation quand il dit : «*Elle (l'étudiante-experte) savait ce qu'elle faisait, (...) elle ne disait pas que le tutorat a des côtés négatifs, elle savait garder son rôle*».

Une étudiante-experte est revenue à plusieurs reprises sur le fait qu'il fallait absolument qu'elle anime seule les séances de tutorat pour répondre adéquatement aux attentes du chercheur; dans le contrat initial, il avait été pourtant décidé que chacune avancerait à son rythme; il n'y avait donc pas de pression explicite face à cette question. Cet exemple illustre "le fait que le contrat ne constitue pas un simple "contenant" qui guide les actions des acteurs, mais qu'il est lui-même objet d'interprétation et construit par les interactions entre les acteurs. Le contrat constitue un *processus dynamique* en perpétuelle reconstruction et ses significations sont sans cesse remaniées, réinterprétées en cours d'interaction". (Grossen, 1997, p. 227).

En dehors du contrat, les étudiants et les enseignants vont s'appuyer sur un métacontrat (didactique, institutionnel, culturel) qui a pour but de donner des repères à chaque protagoniste et de gérer tacitement les relations entre interactants en faisant référence à des bases et à des valeurs communes (par exemple la mission de l'Ecole La Source).

Le contexte institutionnel (un pan du contexte macrosocial) régit aussi les *conditions de faisabilité* d'un projet éducatif. Labelle définit ces conditions ainsi : "C'est tout ce qui a trait à l'espace-temps de la formation, depuis le cadre général et particulier dans lequel elle se déroule (les locaux, la période de l'année, le moment de la journée, etc.) jusqu'aux moyens budgétaires, les outils et les ressources pédagogiques dont elle dispose". (1996, p. 114). Ces différents éléments vont avoir un impact sur le projet éducatif, aussi bien sur sa réalisation que sur sa réussite.

Dans ce sens, les conditions expérimentales du tutorat entre pairs étaient très bonnes; la faisabilité de l'expérience n'était pas entravée par des contraintes économiques par exemple. L'aspect "travail de recherche" a certainement été un atout pour bénéficier de ces conditions. Des contraintes temporelles pourraient surgir à l'avenir si cette modalité de tutorat devenait effective. La nécessité de dégager du temps pour l'enseignante qui coordonne le processus, de même que pour les enseignants appelés à devenir tuteurs de tuteurs est à prendre en considération. Une séance de tutorat se déroule normalement sur deux ou trois heures. Or l'organisation est bien plus lourde (en temps principalement), si l'enseignant doit, en plus d'assister aux séances avec la fonction de co-animateur, préparer la séquence avec l'étudiant-expert ainsi que lui donner un feed-back après le tutorat.

Il faudra dès lors, non seulement compter sur la motivation et l'engagement des partenaires, mais composer avec le temps à disposition, d'où l'exigence impérative de prendre en considération les multiples facettes du contexte macrosocial avant de se lancer dans une entreprise éducative.

Tout aussi importante que l'aspect temporel, la prise en compte de l'idéologie du projet éducatif devient une priorité. Le projet s'inscrit-il dans la perspective philosophique de l'institution de formation ? La référence à des modèles, à des valeurs est-elle crédible avec le discours porté par le lieu de formation, composé lui-même de nombreuses individualités plus ou moins participatives, plus ou moins résistantes ?

Pour élargir le questionnement lié au contexte macrosocial, il reste encore à intégrer dans la réflexion l'impact de l'environnement sociopolitique sur l'institution de formation. Cet environnement ne va-t-il pas sans conteste dicter ses options et, de ce fait, orienter les projets éducatifs.

4. CONCLUSION : Pistes de réflexion pour un apprentissage par les pairs porteur de sens

*Vous ne saurez jamais que j'emporte votre âme
Comme une lampe d'or qui m'éclaire en marchant
Qu'un peu de votre voix a passé dans mon chant*
M. Yourcenar

Nous l'aurons compris, il ne suffit pas de "faire" du tutorat entre pairs pour se targuer d'offrir un lieu d'apprentissage par les pairs et de vivre dans la réciprocité andragogique. L'activité pédagogique, si elle n'est pas précédée d'une réflexion partagée et d'un esprit d'intention, n'apporte rien de nouveau dans le champ de la formation. Au contraire, elle ne sert "qu'à faire un peu plus de la même chose" et renforce encore la pédagogie de l'adaptation. Le sens du projet, sa finalité, les risques et les bénéfices en jeu pour chacun des partenaires méritent d'être débattus avant de se lancer avec ferveur dans ce qui, à première vue, semble être une innovation. Certes, le bilan est ici largement positif, mais sachons rester critique et lucide face à des résultats encourageants.

Nous ne pouvons alors nous empêcher de penser à l'expérimentation de Mayo à la Western Electric Company (USA, 196?) au cours de laquelle le rendement de travail des ouvrières avait considérablement augmenté, non pas en raison d'une quelconque amélioration matérielle - des tests avaient notamment été effectués en rapport avec les conditions de luminosité des postes de travail - mais à cause du statut soudain particulier de ces ouvrières, devenues cibles de recherche pour l'équipe de Mayo. Inutile de préciser que le regard et la considération portés à ces femmes par les autres ouvriers s'étaient aussi modifiés, du seul fait que ces employées bénéficiaient d'une rupture, d'un changement dans leur routine. En nous inspirant des conclusions de Mayo, pourrions-nous imaginer que la recherche menée ici s'apparente au même phénomène, que finalement seule la dynamique engendrée compterait dans l'obtention du résultat, indépendamment de la nature du changement proposé ? Ou, plus caricaturalement dit, peu importe le contenu pourvu qu'il se passe quelque chose, et si possible du nouveau (ou du moins qui en a l'apparence). Oui, l'expérimentation du tutorat entre pairs a probablement bien marché grâce à son aspect "produit nouveau" et au courant d'air frais amené dans le paysage de l'Ecole La Source. Est-ce à dire que le processus s'effriterait, habitude oblige, et s'essoufflerait à la longue ? Peut-être... Cependant, nous ne pouvons pas non plus nous contenter en bloc des résultats de Mayo, car il nous paraît impossible de faire fi du type de changement offert (luminosité chez Mayo, tutorat entre pairs ici) et d'isoler une seule variable (dynamique créée), certes fondamentale, pour rendre compte des comportements humains. Une fois encore, la lecture des résultats doit se faire à la lumière de l'interdépendance des variables repérées. Si bien évidemment la difficulté empirique s'accroît avec ce type d'approche, plus qualitatif que quantitatif, le chercheur gardera à l'esprit, théoriquement du moins, la complexité et l'imprévisibilité des conduites humaines, ce qui ne manquera pas alors de nuancer ses résultats.

Ces propos nous ramènent une fois encore à la quête de sens, au besoin impérieux de comprendre notre monde.

Mais la recherche de sens est un effort, parce qu'elle interroge la réalité avec insistance et élargit son intelligibilité en provoquant le doute, en semant le grain de sable qui va freiner le cours des choses. D'après Perrenoud, "le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert, des obligations qu'il honore. Chacun cherche à allier nécessité et vertu, raison et sentiment, devoir et envie. Le travail du sens participe à la fois des tactiques à court terme et des stratégies de longue haleine, du principe de plaisir et du principe de réalité" (1993, cité par Tamarcaz, 1994, p. 148.)

Aussi, avant de reconduire et de reproduire telle quelle la modalité pédagogique du tutorat entre pairs, il conviendra d'en débattre entre enseignants et de se mettre d'accord sur le sens de l'apprentissage entre pairs. Puis alors, peut-être, découvrons-nous d'autres lieux, d'autres temps plus favorables à l'expression de l'entraide mutuelle. Quelques pistes ont déjà été évoquées au cours de ce travail, tant par les étudiants que par les enseignants. L'idée de développer un apprentissage par les pairs sur les *lieux de stage* est à explorer et pourquoi pas, moyennant concertation préalable, à formaliser. L'aide apportée par des étudiants avancés à des débutants dans la réalisation de *travaux théoriques de validation* est une autre forme de *coaching* qui pourrait répondre aux besoins des novices et consolider le bagage méthodologique des étudiants-experts. *Les ateliers de soins* (apprentissage des gestes techniques) pourrait manifestement devenir un lieu d'apprentissage par les pairs. Que tout praticien-chercheur qui se sente concerné par ces maigres suggestions ne manque pas d'y réfléchir !

Mais il conviendra toujours de se demander en premier lieu si le changement pédagogique proposé correspond réellement à un besoin exprimé par les différents partenaires sollicités.

De plus, quel que soit l'endroit où se formalise l'entraide par les pairs (tutorat, stage, travaux de validation, ateliers,...) les étudiants-experts doivent garder à tout prix le choix de cette approche, au risque de voir la démarche perdre tout son sens, si ce critère n'était pas respecté. A partir de ce libre choix, la motivation de l'expert ainsi que ses capacités relationnelles lui donnent accès au rôle de tuteur. Il devient aussi par son engagement un ambassadeur de la formation au service des novices.

La supervision dispensée par les enseignants - ce point a aussi été abordé - est primordiale. Il n'est pas question de déléguer en bloc des activités pédagogiques à des étudiants pour alléger son propre temps de travail. La dérive économique, si séduisante de nos jours, souvent présente aussi dans l'histoire de la pédagogie, doit absolument être évitée si l'entraide par les pairs tient à préserver sa raison d'être, son humanité.

Le rôle de l'enseignant, face à l'apprentissage par les pairs, permet aussi de garder en équilibre et en interaction les pôles rationnel, affectif et social du projet et de l'activité pédagogiques afin d'éviter des dérives respectivement "technocratique, spontanéiste et productive". (Bordallo, Ginestet, 1993, p. 12).

Une alternative au tutorat entre pairs pourrait être le mentorat (Houde, 1995). Le but n'est pas de développer ici la fonction et la finalité du mentorat. D'autres praticiens-chercheurs seront peut-être motivés par cette approche d'entraide. Mais pourrait-on par exemple associer apprentissage par les pairs et mentorat au sein d'une formation de soignants ? La relation serait dyadique et les étudiants, le mentor et son pupille, se choisiraient réciproquement. Notons au passage que le mentorat met l'accent sur un savoir-faire social (savoir se conduire) et sur un savoir-être qui relève du "connais-toi toi-même".

Le mentor est une figure de transition et d'identification qui permet à une autre personne de consolider son identité d'adulte.

Cette alternative psychopédagogique paraît intéressante dans sa résonance philosophique pour quelqu'un qui se prépare à prendre soin d'autrui; elle rejoint d'ailleurs par un autre biais certaines caractéristiques découvertes dans le tutorat entre pairs.

Pour conclure, nous pensons que l'apprentissage par les pairs est certainement plus fécond au sein d'un groupe que dans une relation dyadique, grâce à la variété des comportements et des valeurs qui s'y expriment. De nombreuses recherches (Perret-Clermont, 1979, 1988, Doise & Mugny, 1981, etc.) ont

démontré comment la dynamique de groupe participe non seulement à la construction de l'identité de chacun de ses membres mais favorise à un niveau individuel le développement des savoirs.

Par conséquent, les groupes d'entraide, que ce soit dans le domaine de la santé ou de la formation sont perçus comme des ressources importantes pour les usagers, parce qu'ils favorisent avant tout un processus d'individualisation et de socialisation. "Parler de soi dans un groupe permet de développer la capacité de s'assumer socialement. (...). Nombreux points de similitude dans les histoires, nombreuses résonances contribuent à forger la conscience que chaque vécu n'est en fait qu'une facette d'une histoire commune, d'une histoire des hommes." (Vassileff, 1997, p. 117). Au sein d'un groupe, une résonance intérieure, un écho venu des profondeurs interpelle chaque personne. De là une attitude d'écoute et de sollicitude à l'égard des autres se développe consciemment, et permet de se sentir solidaire d'un monde en construction.

L'expérience du tutorat entre pairs révèle la pluralité des possibles dans le monde de l'éducation. Les voies sont multiples pour les sujets qui s'engagent dans une démarche intersubjective de réciprocité éducative. Quand la solidarité créatrice est au cœur de l'intention pédagogique, les acteurs, à tous les niveaux de l'expérience, développent des compétences partenariales. Et nous découvrons que ce sont alors les relations de coopération qui construisent et produisent le savoir.

"Toute éducation devrait préparer à la rencontre", dit Reboul (1992, p. 40). Le tutorat entre pairs, parce qu'il est un accès à l'être avant d'être un moyen pédagogique, ouvre par la connaissance de soi, à la rencontre d'autrui. Par la place que chaque acteur a négociée, par les stratégies identitaires mises en jeu, le tutorat entre pairs a permis de contribuer à l'amélioration du pôle "être".

Dans la perspective des cycles de vie, chaque protagoniste s'est reconnu comme maille d'un vaste réseau interpersonnel. Ainsi des liens intergénérationnels se sont construits en donnant à chacun le sentiment, dans la continuité du temps, de transmettre des savoirs et de laisser sa trace, quelque part dans l'histoire des hommes.

Lutter contre la banalisation des savoirs, contre le "prêt-à-porter" de l'éducation ouvre la voie de la créativité et des remises en question. Rien n'est donné, rien ne va de soi, le sens est toujours à reconstruire, à co-construire. Au cours de l'expérience du tutorat entre pairs, c'est dans la rencontre avec autrui que se sont révélés la passion d'apprendre, le désir de comprendre.

Mais, "apprendre quoi ? Pour former quel type d'homme ? Pour quel projet de société ? Apprendre tout simplement. Apprendre pour agir et ne plus être agi. Apprendre pour être libre, libre d'apprendre autre chose ou de ne plus apprendre. Mais une liberté qui ne soit pas celle du vide, une liberté qui sache évaluer le sens et la portée de ses choix" (Roller, 1986).

Grâce à l'autre, apprendre et comprendre... Là réside la liberté de celui qui ose s'engager.

Neuchâtel, avril 1999

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Aebischer, V., Oberlé, D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Archambault, H., Philibert, C. (1995). L'accompagnement des étudiants en IFSI, *Soins formation-pédagogie-encadrement*, n° 14, pp. 56-63.
- Badin, P. (1965). *Problèmes de la vie en groupe*. Toulouse : Privat.
- Barde, M.D. (1994). *Le rôle de tuteur. Evolution de la fonction enseignant vers celle de formateur dans la pratique du tutorat pédagogique de groupe et de la pédagogie du projet*. Travail de fin d'étude C.E.F.A., Université de Genève.
- Barnier, G. (1993). Un atout : le tutorat entre pairs. *Les cahiers pédagogiques*, n° 317, pp. 46-47.
- Benner, P. (1995). *De novice à expert, excellence en soins infirmiers*. Paris : InterEditions.

- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J., Trognon, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan-Université.
- Bonnichon, G., Martina, D. (1997). *Tutorat, méthodologie du travail universitaire*. Paris : Vuibert.
- Bordallo, I., Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Education.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1991). *...Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Ed. Eshel.
- Colin-Michaux, M., Cros, F. (1984). *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*. Paris : Institut national de recherches pédagogiques.
- Courtois, B. (1995). L'expérience formatrice : entre auto et écoformation. *Education permanente*, 122, pp. 31-45
- Daniel, M.-F., Schleifer, M. (Eds) (1996). *La coopération dans la classe*. Montréal : Les Editions Logiques.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan, université.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Finkelsztejn, D. (1994). *Le monitorat : s'entraider pour réussir*. Paris : Hachette.
- Gartner, A., Kohler Conway, M., Riessman, F. (1973). *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : Epi.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset : Delval.
- Grossen, M., Py, B. (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne : Peter Lang.
- Houde, R. (1989). *Le temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*. Boucherville : G. Morin.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Québec : Ed. du Méridien.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Hugon, M.-A., Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Josso, C. (1989). Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivités. *Education permanente*, n°100/101, pp. 161-169.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF.
- Lenhardt, V. (1992). *Les responsables porteurs de sens*. Paris : INSEP Ed.
- Livret des Etudes*, Ecole La Source, 1994, 1998.
- Marc, P. (1984). *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Berne : Peter Lang.
- Meirieu, P., Rouche, N. (1987). *Réussir à l'école, des enseignants relèvent le défi*. Lyon : Chronique sociale.
- Mersch-Van Turenhoudt, S. (1989). *Gérer une pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Bck.
- Moyne, A. (1983). *Relation d'aide et tutorat*. Paris : Ed. Fleurus.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., Nicolet, M. (Eds) (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset : Delval.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- « Recherche-action », *Cahiers de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Université de Genève, n° 26, oct. 1981.
- Roller, S. « Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie ». *Vous avez dit... pédagogie*, Université de Neuchâtel, n° 10, juin 1986, 50 p.
- Rosenthal, R.A., Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Castermann.
- Tap, P. (1986). Personnalisation et intersubjectivité. *Connexions*, n° 47, Paris : Epi, pp. 149-164.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- Taramarçaz, O. (1994). *Ces pairs que les adultes distinguent, l'entraide mutuelle en milieu scolaire*. Mémoire de licence, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Vassilef, J. (1997). *La pédagogie du projet de formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : ESF.
- Winnikamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

VOUS AVEZ DIT... PÉDAGOGIE
1999

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis et Ph. R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la reconnaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles ; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p. épuisé
- (3) Ph. R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis et P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis et P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph. R. Rovero et M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p. épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. R. Rovero et M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986; on trouve dans le n°29 la bibliographie complète de cet auteur.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p. (f)
- (12) Ph. R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan et G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. épuisé (b)
- (17) *Extraits du Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson (1878-1887), ou "L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée", novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fanti, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.
- (21) R. Jeanneret et P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs ; un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, février 1991, 100 p. (d)
- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller et P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives ; du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'Entre-deux-guerres : J. Boucherin, M. Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p. (f)
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lückner-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller et J.-A. Tschoumy, *Ratifier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel, Bref historique*, juillet 1993, 47 p.
- (28) P. Marc et Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p. (e)

- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller, contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.
- (30) B. Clavel et M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.
- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.) et J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balemire Bazilashe, P. Marc (dir.) et M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994, 59 p.
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balemire Bazilashe, M. Ditisheim et P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes)
- (35) M. Ditisheim, "Je fais deux vies..." *Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.
- (36) *La première des célèbres Cinq leçons de FREUD. Ses traductions en anglais, français et italien. Du Traduttore traditore à la recherche de sens*, Dossier de travail préparé et présenté par P. Marc, avril 1995, 72 p.
- (37) J. Balemire Bazilashe (dir.), P. Dasen, M. Guyot, P. Marc et Cl. Rosselet-Christ, *Adolescence et initiation*, septembre 1995, 58 p.
- (38) Ph. R. Rovero, *Articulation théorie-pratique et recherche-formation ; application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires*, septembre 1995, 64 p.
- (39) J. Balemire Bazilashe, P. Furter et P. Marc, *De l'impossible utopie à la nécessité de la réflexion utopique en pédagogie*, octobre 1995, 40 p.
- (40) E. Poglià, M. Grossen, A.-N. Perret-Clermont, M. Brossard et J. Voigt, J.-F. Lovey ; table ronde autour de S. Roller (avec A. Gretler, M. Jeanrenaud, E. Nyandwi, P. Marc et J. Weiss), *Maître et élève face au savoir*, Actes de la rencontre de la SSRE (Neuchâtel, octobre 1994), octobre 1995, 50 p.
- (41) Ph. R. Rovero, *Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes ; recherche-formation centrée sur l'entretien de stage*, février 1996, 57 p.
- (42) S. Pfeuti, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, mai 1996, 26 p.
- (43) J. Balemire Bazilashe, A. Dunant, Cl. Piquilloud et M. Ruchat, *Adolescence et identité*, septembre 1996, 40 p.
- (44) P. Marc, *L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise*, septembre 1996 (rééd. mars 1997), 77 p.
- (45) I. Monnard, S. Pfeuti et J.-L. Gurtner, *L'Université et la formation continue des enseignants. Enquête concernant les besoins et souhaits des enseignants fribourgeois*. P. Marc, *L'emplacement de la formation continue du corps enseignant : un espace à aménager entre attentes des maîtres et attentes des formateurs*, février 1997, 46 p.
- (46) P. Marc, *La formation des maîtres : promenade autour de questions (plus ou moins) crispantes...*, octobre 1997, 70 p.
- (47) J.-P. Cretton, P. Ducommun, G. Favre, P. Marc, M.-P. Matthey, I. Panchaud-Mingrone, M. Ruchat, E. Tuller, L. Vaney et les représentants de plusieurs institutions, *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ?* octobre 1997, 66 p.
- (48) L. Bornand, *L'asymétrie cérébrale*, septembre 1998, 24 p.
- (49) M.-P. Matthey, *Les courants de la pédagogie contemporaine. I. La pédagogie institutionnelle*, octobre 1998, 30 p.
- (50) P. Marc, *Quelles évolutions pour l'école neuchâteloise au XXI^e siècle. Amorces de réflexions*, novembre 1998, 28 p.
- (51) J. Balemire Bazilashe, *De la crise à la guerre en République démocratique du Congo : les jeunes et les enfants du Sud-Kivu en point de mire*, janvier 1999, 36 p.
- (52) Fl. Hirschy Perrin, *Le tutorat entre pairs dans une école de soins infirmiers*, mai 1999, 38 p.

- (a) Intégré in P. Marc, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berne, 1984 (3^e éd. 1995)
- (b) Intégré en partie in P. Marc, *La différence à fleur de peau*, Delval, Fribourg, 1989
- (c) L'un des articles du recueil est en partie intégré in P. Marc, *De la bouche à l'oreille*, Delval, Fribourg, 1987
- (d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux & P. Marc, *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*, Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992
- (e) P. Marc & Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Tricome, Genève, 1996
- (f) P. Marc, « L'école publique active » ? *D'un éphémère mariage en terre neuchâteloise, La Chaux-de-Fonds 1920-1930, Neuchâtel 1929-1939*, avec des contributions d'époque de Marguerite Bosserdet, William Perret et Gustave Richard, Université de Neuchâtel, 1998