



5

DOSSIER

Savoirs et expériences : quelle intégration en formation professionnelle universitaire ?



Trop souvent la question de la conception des formations semble se résumer à des calculs de volumes horaires entre les différentes disciplines et le volume des stages exigés pour obtenir le diplôme. Toute formation professionnelle de haut niveau intègre à la fois des savoirs théoriques de disciplines universitaires et des expériences d'immersion au sein du métier. Les formations des secteurs de l'enseignement et de la santé sont très sensibles à cette double nécessité avec une particularité commune : ce sont des professions de l'humain, qui exigent au-delà des connaissances « disciplinaires » spécifiques (sciences médicales ou disciplines d'enseignement) d'autres savoirs pour construire des gestes professionnels adaptés aux situations complexes auxquelles les novices sont d'emblée confrontés lors d'une pratique en responsabilité.

Dossier
coordonné
par
**Marie France
Le Marec
et Stéphanie
Péraud-
Puigségur**

Les stages permettent à l'étudiant de découvrir, d'observer, de s'essayer au métier réel. Mais à quelles conditions une expérience sur le terrain est-elle réellement formatrice ? Quelle doit être la progressivité dans la prise de responsabilité (par exemple les étudiants en médecine ne posent aucun diagnostic ou préconisation de soins avant la 6^e année d'études) ? Quelles sont les difficultés pour que les débutants soient effectivement accompagnés, encadrés, supervisés ? Comment s'assurer que ce qui est expérimenté sur le terrain permette bien l'acquisition des compétences professionnelles attendues ? Les témoignages d'acteurs de la formation du secteur de la santé offrent une décentration de notre réflexion mais révèlent aussi bien des problématiques communes. Les apports de la recherche donnent des clés d'intelligibilité des conditions nécessaires pour qu'un stage puisse, grâce aux dispositifs de formation, construire des compétences.



6

DOSSIER

Points de vue de professionnels de santé

→ par Marie-France Le Marec, collectif FDE

Les enjeux sociétaux des professions liées à la santé ou à l'enseignement sont forts, les patients comme les élèves ne peuvent être considérés comme des « cobayes » sur lesquels on pourrait s'essayer impunément et sans un accompagnement expert. Comment élaborer une séance d'apprentissage, comment conduire une consultation médicale ? Comment construire une identité et une posture professionnelles qui permettent de se positionner de façon ajustée auprès des élèves, de leurs parents, des patients, de leur entourage, des collègues, des équipes plurielles qui interviennent, de la hiérarchie, etc. Les étudiants en stage sont confrontés, au-delà de la maîtrise des connaissances requises, à de multiples questionnements et arbitrages éthiques lors des premières prises de responsabilité. Comment aider les étudiants à conceptualiser les organisateurs d'une activité professionnelle adaptée, et mettre à distance les ressentis personnels ? Quels dispositifs pour faciliter un retour réflexif sur la pratique observée ou exercée ?

Un détour du côté des formations du secteur de la santé permet d'identifier les objectifs, les caractéristiques communes ou non, les difficultés et ambitions en matière de formation pour ces professions de l'humain. Pour ce faire, deux entretiens ont été conduits pour découvrir les modalités de la formation des infirmiers d'une part, et des médecins généralistes d'autre part.



Formation et expérience professionnelle dans le cursus des infirmiers et infirmières

Entretien avec Pascale Rouiller, infirmière, formatrice IFSI à Nantes

Pascale est infirmière depuis 1980, formatrice en IFSI depuis 2004 et titulaire d'un master de sciences de l'éducation option formation de formateurs par l'analyse des situations de travail (FFAST) à l'université de Nantes, qu'elle a souhaité préparer pour affronter au mieux les évolutions annoncées de la formation au métier d'infirmière et d'infirmier avec son universitarisation.

COMMENT DEVIENT-ON INFIRMIÈRE OU INFIRMIER ACTUELLEMENT ?

La formation dure trois ans après le bac pour l'obtention d'un diplôme d'État (DE) et d'un grade de licence (les soins infirmiers n'étant pas reconnus encore comme discipline universitaire

en France). Au-delà de cette formation initiale, il est possible de préparer des spécialisations avec un nouveau concours d'entrée et une formation de deux ans (puériculture, infirmier de bloc opératoire, infirmier anesthésiste). Jusqu'à présent, la sélection pour l'entrée en institut

se faisait à partir d'un concours, mais en 2019 ce sera via Parcoursup pour les bacheliers (qui sont les plus nombreux). Pour ce que l'on en sait à ce jour, un concours est maintenu pour les aides-soignants et autres personnes en reconversion professionnelle.

**COMMENT EST ORGANISÉE CETTE FORMATION ? QUELLE EST LA PLACE DES STAGES ? QUELLES DIFFICULTÉS ÉVENTUELLES ?**

Le référentiel de formation est construit par alternance équivalente entre temps de formation à l'IFSI et temps de formation clinique dans divers lieux de soins et de vie. Les temps de stage correspondent à 2 100 heures, soit 60 semaines sur les trois ans.

Le référentiel prescrit, et c'est obligatoire, quatre familles de stage dans lesquelles l'étudiant doit forcément aller durant sa formation. Les familles sont :

1. soins de courte durée (médecine chirurgie réanimation, etc.) ;
2. soins en santé mentale et psychiatrie ;
3. soins de longue durée, soins de suite et de réadaptation ;
4. soins individuels ou collectifs sur des lieux de vie (école, entreprise, domicile...).

Pour moi, les temps de stage sont suffisants. Les lieux de stage devraient en principe être choisis en fonction des « familles » imposées mais aussi des acquis de l'étudiant et de son projet professionnel, si celui-ci est déterminé. Le gros problème, ce sont les ressources, nous avons des difficultés pour trouver des terrains de stage, notamment dans la famille des soins de courte durée. Cette situation est mal vécue par les étudiants qui ont un parcours conforme au référentiel mais pas toujours à leurs attentes, et par les formateurs qui ne peuvent accompagner comme ils le souhaiteraient les étudiants en fonction de leurs acquis.

Y A-T-IL UN LIEN FORT PERÇU PAR LES DÉBUTANTS ENTRE LES EXPÉRIENCES VÉCUES SUR LE TERRAIN ET LES ENSEIGNEMENTS DE LEUR FORMATION ? OU, AU CONTRAIRE, VIVENT-ILS CES DEUX ÉLÉMENTS COMME SÉPARÉS ET PARFOIS EN CONTRADICTION ?

De nombreux étudiants rapportent les écarts qu'ils constatent entre les pratiques de soins enseignées à l'IFSI et celles du « terrain », et ils ont du mal à parfois s'y retrouver. Cet écart existe évidemment

malgré les protocoles, les recommandations de bonnes pratiques, etc. À d'autres moments, de manière positive, ils expliquent que le fait d'avoir rencontré par exemple une personne atteinte de telle pathologie les a vraiment éclairés sur les enseignements à l'IFSI. Globalement, lorsque l'encadrement peut être bien organisé dans les services, les étudiants apprennent beaucoup de choses. L'alternance intégrative ne fonctionne pas trop mal, mais le point le plus compliqué, je me répète, étant les ressources (terrains de stage adaptés, tuteurs formés).

COMMENT S'OPÈRE CONCRÈTEMENT CETTE INTÉGRATION ? QUELLES SONT LES ARTICULATIONS EXISTANTES OU QU'IL SERAIT NÉCESSAIRE DE DÉVELOPPER, À TON AVIS, ENTRE LES STAGES ET LEURS ANALYSES EN FORMATION ?

Les articulations que nous pratiquons en tant que formateurs sont l'accompagnement au raisonnement clinique en stage, nous nous déplaçons dans les services. Nous n'avons pas les moyens (temps, personnel) d'en faire autant que nous le souhaiterions. L'idéal dans ces temps d'échanges sur le raisonnement clinique est d'être accompagné par un tuteur du service, ce qui est difficile étant donné la charge de travail des infirmiers. De plus, les tuteurs ne sont pas toujours formés et leur posture, même s'ils ont à cœur d'aider l'étudiant, n'est pas toujours en adéquation avec les attendus pédagogiques. Ils sont souvent demandeurs de formation et de reconnaissance, ce qui est loin d'être le cas dans beaucoup d'institutions. Aussi, il y a un gros turnover



Un problème : les ressources. Il est difficile de trouver des terrains de stage.

dans les services de soins et il est difficile de créer des liens durables.

Une articulation se fait aussi à travers les travaux demandés aux étudiants : ils doivent à chaque stage rapporter et analyser une situation de soins qui les a interrogés, ces analyses de pratique sont visées et appréciées par le référent pédagogique de l'étudiant. Nous pratiquons aussi des analyses de pratiques en groupe à partir de situations aussi rapportées par les étudiants (ce qui n'est pas évident pour les formateurs qui ne bénéficient pas toujours d'une formation en ce sens). Enfin, dans notre IFSI, les étudiants, à partir du semestre 4, bénéficient aussi d'un temps d'analyse de pratiques avec des psychologues cliniciens ; ces temps sont en dehors de toute présence de formateurs.

Tous ces dispositifs d'analyse en formation sont de mon point de vue des articulations indispensables entre l'expérience vécue sur les terrains de stage et les éléments théoriques de la formation. Ils sont très importants et il faudrait les développer.

Propos recueillis par Marie-France Le Marec

« Lorsque l'encadrement peut être bien organisé dans les services, les étudiants apprennent beaucoup de choses. »

Universitarisation de la formation des infirmier/ière.s

Les éléments évoqués par Pascale Rouiller pour la formation en IFSI nous rappellent bien des difficultés de la formation des enseignants ! L'universitarisation de la formation des infirmiers a débuté en 2009. Le référentiel de formation fixe alors des objectifs nouveaux : l'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif, c'est-à-dire un professionnel capable d'analyser toute situation de santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul et en équipe pluriprofessionnelle. Le processus d'universitarisation se poursuit avec la mise en place très récente de masters IPA (infirmier de pratique avancée), mais il est très complexe, devant associer plusieurs partenaires : les IFSI, les universités (recrutement d'enseignants-chercheurs qualifiés en sciences infirmières, réadaptation et maïeutique) et les régions (pour le financement). Stéphane Le Bouler^(*), responsable de la mission interministérielle sur l'universitarisation des professions paramédicales, a affirmé que « le dispositif conventionnel entre les trois entités faisait face à un abîme de complexité ».

(*) Une mission interministérielle a été confiée à Stéphane Le Bouler pour l'« universitarisation des formations paramédicales et maïeutique » ; il a lancé son comité de suivi lors d'une réunion le 14 mars 2018 au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.



8

DOSSIER

La formation, condition indispensable pour transformer l'expérience acquise en stage en compétences professionnelles dans le cursus des médecins généralistes

Entretien avec Jean-Paul Canévet, médecin généraliste, professeur des universités

Jean-Paul Canévet a fait sa carrière professionnelle comme médecin généraliste à Nantes jusqu'en 2016. Très impliqué dans la formation des étudiants de médecine, il a contribué à leur cursus en accueillant des étudiants en stage dans son cabinet, mais aussi comme MCF puis professeur associé des universités en médecine générale, à mi-temps. Il reste investi dans différents travaux de recherche et d'écriture.

QUELLE EST LA PLACE DES STAGES DANS LA FORMATION DES MÉDECINS ?

Elle est très importante, d'autant que les études sont aussi très longues pour toutes les spécialités dont celle de médecin généraliste. Pendant le second cycle (3^e, 4^e et 5^e années) d'externat, tous les étudiants en médecine sont en stage hospitalier tous les matins, sauf pendant un court stage extrahospitalier de quelques semaines en médecine générale, insuffisant pour équilibrer un fort conditionnement aux spécificités de la médecine hospitalière. Ils ont leurs enseignements universitaires l'après-midi. Puis, en troisième cycle (internat), les futurs médecins généralistes sont en stage quatre jours par semaine pendant trois ans, le cinquième jour étant consacré aux enseignements. Chaque stage dans un contexte particulier dure un semestre⁽¹⁾.

QUELLE EST LA PROGRESSIVITÉ DE CES STAGES (OBSERVATIONS, TÂCHES CONFIEES, PRATIQUE ACCOMPAGNÉE, STAGE EN PLEINE RESPONSABILITÉ) ?

La progressivité des stages n'est pas fluide en médecine. En second cycle, donc à partir de la 4^e année, les externes sont assignés à des tâches, soit routinières d'examen systématiques des patients hospitalisés (on appelle cela l'observation d'externe dans le jargon médical), soit administratives (tenue de dossier, prise de rendez-vous...). Il s'agit, mais c'est mon avis personnel, autant d'une formation médicale au contact des plus anciens que d'une socialisation à la profession en incorporant les « habitus » (respect des hiérarchies, jargon médical...). Donc à la fois observation et soumission, sans responsabilité aucune dans ce deuxième cycle. Et en 3^e cycle, dès le premier jour à l'hôpital, les internes assument des responsabilités diagnostiques et thérapeutiques plus ou moins bien « séniorisées » (c'est-à-dire

exercées par délégation et sous la responsabilité d'un médecin expérimenté, senior) selon l'activité des services. Si le premier stage se fait en médecine générale, une courte phase d'observation précède la mise en activité sous l'œil du maître de stage universitaire de médecine générale (MSU) d'abord, puis en supervision indirecte (temps d'échange avec le MSU après les consultations en responsabilité).

QUELLES DIFFICULTÉS POUR L'ORGANISATION DES STAGES EN MÉDECINE GÉNÉRALE ?

Le recrutement quantitatif et qualitatif des maîtres de stage est fondamental pour assurer la qualité de ces stages ambulatoires.

Les MSU, médecins généralistes rémunérés pour cette fonction, doivent suivre une formation pédagogique destinée à leur permettre d'accompagner les étudiants vers l'autonomie professionnelle progressive, d'abord en supervision directe puis indirecte. Le recrutement quantitatif et qualitatif de ces maîtres de stage est fondamental pour assurer la qualité de ces stages ambulatoires (c'est-à-dire en cabinet de médecin généraliste et non dans un service hospitalier), ils sont déterminants pour l'identification professionnelle des futurs médecins généralistes. La difficulté actuelle est de garantir une même qualité de stage à l'ensemble des internes. Les terrains de stage de médecine générale doivent intégrer l'évolution de l'exercice de la médecine de soins primaires : une pratique pluriprofessionnelle répondant aux besoins de santé d'une population sur un territoire et non plus le modèle

traditionnel du « médecin au service de sa patientèle ». C'est cette nouvelle identité professionnelle que les internes sont ainsi invités à endosser.

EST-IL FACILE POUR LES ÉTUDIANTS EN MÉDECINE GÉNÉRALE DE TISSER LES LIENS ENTRE LES SITUATIONS PROFESSIONNELLES VÉCUES EN STAGE ET LES ENSEIGNEMENTS ET TRAVAUX UNIVERSITAIRES ?

Tout au long du troisième cycle, une formation théorique est proposée aux étudiants sous des formes variées (groupes d'échanges de pratiques entre pairs, groupes de tutorat, apprentissages par résolution de problèmes). Ces formations sont toujours liées aux expériences professionnelles vécues en stage. Les étudiants doivent aussi fournir des travaux d'écriture dits « récits de situations complexes et authentiques », il s'agit d'une narration de situations vécues en stage, dont l'étudiant doit faire le récit sans négliger son implication subjective, puis l'analyser, sous l'éclairage des disciplines cliniques et des concepts de médecine générale, ainsi que par les sciences humaines éventuellement. Cet outil a pour objectif de favoriser l'acquisition des compétences de médecine générale, y compris lors des stages hospitaliers qui en sont éloignés.

Si les stages en cabinet de médecine générale sont très appréciés des étudiants qui découvrent les soins de premier recours et une approche médicale centrée sur le patient, souvent en rupture avec la pratique hospitalière, ils découvrent aussi les limites des enseignements reçus lors des six premières années, qui ne permettent pas toujours de faire face à la diversité des plaintes et des situations socio-économiques des patients. Les travaux d'écriture sollicités sont souvent moins bien perçus : ils interviennent à l'issue d'un cursus de second cycle fondé sur l'acquisition de connaissances plus que sur le développement de l'esprit critique et au cours duquel l'écriture n'a jamais été favorisée, ce qui les met parfois en difficulté.



9

DOSSIER

LE MÉDECIN GÉNÉRALISTE DOIT DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES NÉCESSAIRES À L'ÉTABLISSEMENT DE LA CONFIANCE AVEC LE PATIENT, CELA S'APPREND-IL AUSSI À L'UNIVERSITÉ ?

La question de la formation par stages, sur le terrain de la pratique réelle, est centrale pour l'université médicale et en particulier pour la formation des médecins généralistes. Et, en effet, c'est par la mise en place de stages dans leurs cabinets que des généralistes soucieux de conceptualiser et de transmettre leur pratique professionnelle ont permis de faire passer la médecine générale du statut de « discipline d'application » à une discipline universitaire, reconnue à part entière seulement depuis 2015. La formation en stage est donc constitutive de l'émergence universitaire de la médecine générale. Pour illustrer cette « universitarisation » du cursus d'internat des médecins généralistes, la formation théorique va s'organiser autour de concepts tels que le « soin de premier recours ». Son contenu tient à cette caractéristique de premier contact du patient avec le système de soin : sa demande ou sa plainte doivent faire l'objet d'une traduction par le médecin : est-ce qu'elle correspond à une pathologie possible, et dans ce cas : est-ce grave et urgent ? Si oui, je passe la main. Ou bien, est-ce peu grave ou non urgent ? Dans cette hypothèse, j'engage la démarche diagnostique en intégrant la dimension du temps. Ou bien est-ce l'expression d'une inquiétude, d'un malaise qui ne correspond pas à une pathologie identifiée ? Cette dimension du premier recours tranche bien sûr avec la médecine hospitalière qui a affaire à des pathologies graves et/ou urgentes et qui doit répondre, dans l'unité de temps de l'hospitalisation, à la question diagnostique et thérapeutique. Autre concept que l'on pourrait donner en exemple : celui de « l'approche centrée sur le patient » en rupture avec l'approche centrée sur la maladie qui domine à l'hôpital (et qui a permis l'essor considérable des connaissances médicales depuis un siècle). Cette approche intègre dans la décision les données cliniques, la situation concrète biopsychosociale du



Une pratique pluriprofessionnelle répondant aux besoins de santé d'une population sur un territoire et non plus basée sur le modèle traditionnel du « médecin au service de sa patientèle ».

© DR

patient, sa perception du problème de santé et son avis sur les soins, ainsi que la dimension relationnelle médecin-patient. Elle requiert l'empathie et la prise en compte de la dimension éthique éventuelle. Ces notions, travaillées en groupe, font bien sûr appel à des connaissances issues des sciences humaines que les étudiants connaissent fort peu. C'est le rôle des enseignants universitaires en médecine générale de les guider dans cette approche des travaux de psychologie médicale ou de sociologie de la santé, dont la plupart feront leur profit plutôt après quelques années d'expérience professionnelle.

LES ARTICULATIONS ENTRE FORMATION ET EXPÉRIENCE DÉBUTANTE SONT-ELLES SUFFISANTES ?

Les innovations pédagogiques, mises en place en troisième cycle de médecine générale, qui articulent la formation théorique et pratique, contaminent peu à peu le second cycle des études médicales et les autres disciplines médicales. Ce

modèle de formation mis en œuvre par la médecine générale à l'université pourrait aussi dans l'avenir être renforcé par une quatrième année de troisième cycle (10^e année de formation), exclusivement en pratique réelle autonome, supervisée par les pairs, pour mettre les futurs professionnels dans les conditions réelles de la pratique, sans être « protégés » par le maître de stage.

Propos recueillis par Marie-France Le Marec

(*) Depuis une réforme de 2017, les « internes » vont, lors de la première année de ce troisième cycle, en médecine générale ambulatoire et en médecine d'urgence, puis lors des deux années suivantes, en gynécologie, en pédiatrie, en médecine hospitalière adulte et à nouveau en médecine générale pour un semestre dit « d'autonomie supervisée ». 50 % des stages doivent se faire en milieu ambulatoire (outre les cabinets de généralistes, dans les centres de planification, ou de protection maternelle et infantile par exemple) mais cela n'est pas possible partout du fait d'un déficit de maîtres de stage. Les stages sur le terrain en médecine générale se limitent à un tiers du temps total de stage.

La médecine générale, une nouvelle discipline universitaire

On peut noter que dans ce métier exigeant, nécessitant des connaissances scientifiques solides mais aussi des compétences réflexives et humaines fortes, les études sont longues et associent formation universitaire et pratique sur des terrains nombreux et divers. Les compétences à construire par le futur généraliste sont précisées dans des référentiels (dmg.medecine.univ-paris-diderot.fr/p/les-6-compétences). L'articulation passe par des travaux permettant l'analyse critique des situations complexes et données recueillies lors de la pratique avec mise à distance et conceptualisation. La question du nombre et de la pertinence des terrains de stage, de la formation des tuteurs se pose, comme pour l'enseignement. À noter, cette spécificité, l'insuffisance de la seule expérience de stage pour devenir un véritable professionnel de médecine générale a conduit à la création d'une discipline universitaire nouvelle (la médecine générale) pour aider les novices à se former par des dispositifs d'analyse de pratique, en conceptualisant les gestes professionnels et pas seulement en observant ou en pratiquant.



10

DOSSIER

Les apports de la recherche pour penser l'intégration expérience sur le terrain et savoirs universitaires

Les savoirs universitaires sont une condition essentielle d'une professionnalité exigeante, mais les savoirs théoriques ne peuvent suffire à adopter les postures professionnelles adaptées à la complexité des situations rencontrées. Comment l'expérience sur le terrain peut-elle contribuer à la construction des compétences professionnelles, à quelles conditions ? Trois contributions éclairantes sur les théories ou dispositifs à même d'aider les novices à construire des compétences professionnelles sont proposées.

Isabelle Vinatier expose tout l'intérêt d'une théorie, la didactique professionnelle, pour rendre intelligibles les activités professionnelles et notamment celles des enseignants.

Thérèse Perez-Roux met en évidence les conditions de la construction d'une professionnalité enseignante, impliquant une manière « d'être au métier », et propose une réflexion qui articule compétences, expérience du sujet et dispositifs réflexifs.

Enfin, Sylvain Doussot propose une approche de la visite en classe, par le formateur ÉSPÉ, féconde pour la construction de compétences en didactique disciplinaire.

À quelles conditions les situations professionnelles peuvent-elles être formatrices ?

→ par Isabelle Vinatier, professeure émérite, sciences de l'éducation, université de Nantes

Qu'une formation professionnelle comporte à quelque degré et par définition une dimension d'alternance la donne en quelque sorte comme le lieu d'élaboration, en situation professionnelle, du rapport entre théorie et expérience.

Newton, Eduardo Paolozzi, bronze, 1995 (British Library, Londres).



© Andrea Marchessati/Flickr

Classiquement, la formation confie au stage l'espace de déploiement de l'expérience, qui est le lieu pour en découdre avec les aléas et la complexité des situations concrètes d'exercice du métier. La formation des enseignants, de facto, s'inscrit évidemment dans ce schéma. Stages donc, mais que l'on dit ou encadrés ou accompagnés ou supervisés... Autant de vocables qui suggèrent que la situation professionnelle où s'immergent les novices n'éveille pas d'emblée chez eux tout le potentiel d'apprentissage dont le stage fournit précisément l'occasion. C'est pourquoi ils suggèrent aussi que la guidance par un professionnel chevronné serait finalement suffisante. Ainsi donc, l'alternance se fonde sur deux thèses : un dualisme de la théorie et de la pratique qui induit un rapport d'application ; une autorité du conseil qui induit une conformité aux modèles. Or, pratiquement, les faits ont eu raison de l'entière pertinence de ces thèses et en ont sévèrement marqué les limites. Par ailleurs,



il se trouve de plus que l'analyse de l'activité d'enseignement (de conseiller pédagogique, de tuteur...) montre que l'activité ne se limite pas à l'observance de règles, de normes de métier ou de manières de faire ouvertes au partage. Aussi importe-t-il de réinterroger l'expérience : quid de sa nature ? Qu'apporte-t-elle à la formation du professionnel, et sous quelles conditions ?

L'expérience en situation prend la forme de problèmes de diverses natures, elle se développe dans le temps. Les règles et normes du métier se révèlent impuissantes à les traiter car l'activité professionnelle est de nature conceptuelle. Les concepts de l'action (ou concepts en acte) ne sont pas accessibles directement. Seule une analyse étayée théoriquement permet d'accéder à la conceptualisation de l'action de l'enseignant et aux tensions auxquelles il est soumis. L'enseignant lui-même, tout comme n'importe quel autre professionnel d'ailleurs, est pour cette raison même en difficulté pour identifier les raisons profondes de son action. À ce titre, la verbalisation de ses « ressentis », ou même la question « que penses-tu de ta matinée ? », n'appellent pas, l'une ou l'autre, une conceptualisation de ce qui s'est passé, et de ce qui a été vécu. Cela s'explique par le fait qu'il existe traditionnellement un écart, parfois important, entre ce que l'on croit faire et ce que l'on veut faire, entre ce que l'on veut faire et ce que l'on arrive à faire effectivement. Ce n'est pas une faiblesse professionnelle, c'est au contraire une richesse de l'activité professionnelle et en même temps une loi du travail bien connue des ergonomes depuis le travail de Leplat (1997)⁽¹⁾. Les terrains de l'expérience sont donc des espaces de formation, non pas en eux-mêmes, mais seulement s'ils permettent aux futurs professionnels et aux tuteurs eux-mêmes d'apprendre de ce qu'ils font par l'analyse d'enregistrements de traces objectives de leur activité (transcriptions ou vidéos des situations d'enseignement-apprentissage) étayée par des ressources théoriques.

LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE COMME PERSPECTIVE THÉORIQUE

Si la problématique des savoirs du métier est fondamentale, il nous faut également une théorie cognitive qui vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de base pour l'étude du développement et de l'apprentissage des compétences complexes chez les adultes, notamment dans les métiers de l'interaction humaine. Notre perspective théorique est celle de la didactique professionnelle (Vinatier, 2013)⁽²⁾. La didactique professionnelle est un champ de recherches dont le principe fondateur est l'analyse de l'activité effective en situation réelle de travail en vue de la conception d'une formation. Dans cette orientation de recherche, Vergnaud⁽³⁾ indique que les relations entre théorie et pratique peuvent être placées sous

deux angles contradictoires : soit les pratiques sont trop éloignées de ce que prescrit la théorie ; le discrédit est alors jeté sur des pratiques jugées faibles par rapport à la rigueur de la théorie. Or l'analyse ne permet pas d'affirmer que la pratique a toujours tort, bien au contraire. Soit il est considéré que l'action mobilise un ensemble bien plus important de connaissances que la théorie n'est capable d'en dire. L'analyse de pratiques montre en effet qu'il existe un décalage entre la forme opératoire de la connaissance, qui est utilisée dans l'action, et la forme prédictive de la connaissance, orale ou écrite, qui ne reflète qu'une partie seulement de la première.

L'activité professionnelle est organisée, selon l'auteur, sous forme de schèmes qu'il définit comme une « organisation invariante de la conduite pour une classe de problèmes donnée ». L'activité professionnelle est de nature conceptuelle et articulée à des manières de faire, c'est-à-dire des règles d'action, de prise d'information et de contrôle en situation, des inférences et des buts. L'action est générée conceptuellement par des principes tenus pour vrais sur le réel en situation (ce qui est fondamental pour l'enseignant dans son rapport au savoir, aux élèves, aux relations avec les élèves, etc.). Les valeurs, un engagement subjectif, sont aussi de la partie dans ce métier et se traduisent également en principes tenus pour vrais, c'est-à-dire en concepts en acte (c'est ce que nous avons précisément apporté à cette théorie).

L'accès à cette conceptualisation, à ce savoir implicite de l'action mobilise la réflexivité (c'est notre dernier point). Cette dernière est possible dans le cadre d'entretiens d'explicitation, voire de coexplicitation (professionnels et formateur/chercheur partagent leur



Seule une analyse étayée théoriquement permet d'accéder à la conceptualisation de l'action de l'enseignant et aux tensions auxquelles il est soumis.

analyse) car la conceptualisation de l'action est sans voix si elle n'est pas techniquement accompagnée.

Une formation articulée à l'expérience suppose la maîtrise de théories nécessaires à l'exercice du métier. Mais elle implique également des espaces collaboratifs de débats dans un cadre pluridisciplinaire pour concevoir une formation, non pas à partir de référentiels de compétences, mais à partir de situations problématiques, significatives du métier qui supposent la prise en compte des savoirs de l'expérience articulés à des savoirs théoriques au service de l'action.

(1) Leplat, J., *Regards sur l'activité en situation de travail*, PUF, Paris, 1997.

(2) Vinatier, I., *Le Travail de l'enseignant. Une approche de didactique professionnelle*, De Boeck, Bruxelles, 2013.

(3) Vergnaud, G. : eduscol.education.fr/pid25232-cid46598/la-conceptualisation-clef-de-voute-des-rapports-entre-pratique-et-theorie.html.



Construire une professionnalité enseignante ?

Entre compétences, expérience du sujet et dispositifs réflexifs

→ par Thérèse Perez-Roux, professeure en sciences de l'éducation, université Paul-Valéry Montpellier-III, Lirdef EA3749

La professionnalité enseignante mobilise des savoirs, des expériences, des relations et des contraintes diverses. Elle met en jeu des composantes à la fois institutionnelles, organisationnelles et contextuelles, ainsi que des composantes plus subjectives, une manière « d'être au métier » assumée par le néo-enseignant et partagée par l'ensemble de la communauté éducative.

S'intéresser à la construction de la professionnalité enseignante suppose de prendre en compte à la fois l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession, et la manière dont chaque néo-professionnel vit, comprend et s'oriente dans l'activité. Cette dimension, plus singulière, reste indissociable des situations dans lesquelles les débutants sont effectivement engagés et des ressources dont ils disposent pour assurer leur mission. Elle interroge les normes explicites ou implicites auxquelles les professionnels se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail. En ce sens, la professionnalité enseignante mobilise des savoirs pluriels, des expériences, des relations, des contraintes diverses. Elle met en jeu des com-

posantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'éprouvé de la pratique d'un métier (Perez-Roux, 2012).

Dans la réalité, enseigner confronte les néo-enseignants à un système d'épreuves⁽¹⁾, reliées entre elles et participant d'un système global, dont la configuration varie en fonction des individus (histoire, valeurs, compétences) et des contextes d'insertion (organisationnels et humains) : épreuve du réel qui renvoie à la complexité du métier ; épreuve de la démocratisation qui suppose de « faire avec » la

diversité des élèves ; épreuve de l'intégration qui interroge le rapport à la communauté éducative ;

épreuve des choix qui engage une forme de responsabilité, notamment sur les contenus et leur évaluation, sur la gestion de classe ; épreuve de soi qui se joue dans l'expérience même du métier. Les enseignants débutants réinterprètent leur(s) rôle(s) en fonction de leurs repères/ancrages sociaux, de leur propre histoire et du projet identitaire qui s'élabore progressivement.

Ce projet identitaire, organisé autour de l'accès à un nouveau métier, intègre une mise en synergie des idéaux, des représentations

L'intégration de la dimension collective du métier nécessite un véritable accueil dans les équipes et une curiosité chez les stagiaires qui découvrent un monde inconnu.

et des pratiques, confrontées aux normes en vigueur dans le contexte de la formation, comme dans l'espace de l'établissement ; il est soumis à de nombreuses tensions, à des moments de réussite, à des périodes de doute qu'il s'agit d'accompagner.

En effet, dans le cadre d'une formation par alternance, le stagiaire rencontre des environnements variés. Tout d'abord, l'établissement dans lequel se déroule le stage en responsabilité offre un contexte d'accueil plus ou moins favorable à la construction de compétences professionnelles. Au-delà de la qualité de l'accompagnement du tuteur, subtil mélange où doivent se rencontrer attentes institutionnelles, écoute des besoins spécifiques du stagiaire, apports



Selon l'environnement ou la qualité de l'accompagnement du tuteur, le contexte d'accueil du stage en responsabilité est plus ou moins favorable à la construction de compétences professionnelles.

© Shutterstock



© Shutterstock

L'activité enseignante est complexe, basée sur des interactions humaines, et soumise à de nombreuses tensions.

divers, acceptation des différences, se joue une acculturation parfois difficile. L'intégration de cette dimension collective du métier nécessite un véritable accueil dans les équipes (disciplinaires ou non) et une curiosité chez les stagiaires qui découvrent, malgré tout, un monde inconnu pour la majorité d'entre eux. Cet ancrage identitaire n'est jamais simple car il suppose de comprendre les formes de cohésion ou de tension au sein des collectifs de travail.

AGIR SUR LE TERRAIN ET APPROFONDIR EN FORMATION

Ce processus de construction professionnelle ne peut s'opérer seul et dans le seul espace de l'établissement où les différents acteurs (collègues, CPE, équipe de direction) ont à assurer des tâches multiples et chronophages. Les temporalités sont différentes : agir dans l'urgence sur le terrain et se donner le temps de préciser, approfondir, remanier, en formation. Ce processus nécessite donc de revenir en formation pour, à partir de l'expérience du terrain, travailler les étayages didactiques et pédagogiques, bénéficier des interactions entre pairs sur des objets disciplinaires (élaboration concertée de séquences/séances dans telle ou telle discipline) ou plus transversaux liés aux problématiques du métier (questions d'autorité, d'évaluation, d'éthique professionnelle, etc.). Il s'agit par ailleurs de trouver des dispositifs réflexifs (analyse de

Trouver des dispositifs réflexifs (analyse de pratiques, vidéoformation, simulations, etc.) qui permettent de se positionner progressivement comme professionnel.

pratiques, vidéoformation, simulations, etc.) qui permettent de se positionner progressivement comme professionnel, de revenir sur les transactions avec les élèves, les collègues, l'organisation, l'institution. Ce travail réflexif avec les étudiants stagiaires (fonctionnaires stagiaires ou futurs contractuels en M2) demande des compétences spécifiques de la part des formateurs en charge de ces unités d'enseignement. Il suppose de tenir ensemble des modalités d'analyse adossées à des cadres théoriques et méthodologiques identifiés (souvent issus des sciences

de l'éducation) et l'instauration d'un cadre qui assure sécurité de la parole et circulation des idées pour co-élaborer, entre pairs et avec des experts de la formation, un ensemble de repères sur et pour l'action.

Enfin, l'activité enseignante est complexe, basée sur des interactions humaines, et soumise à de nombreuses tensions. Il convient sans doute, en formation, de revenir aussi sur ce qui se joue avec soi-même dans l'expérience du métier, le plus souvent à l'articulation du professionnel et du personnel. Ainsi, construire une professionnalité enseignante, c'est développer des compétences plurielles mais aussi une manière « d'être au métier » qui soit assumée par le sujet et acceptable/partagée par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

(*) Voir Perez-Roux (2016) ou, de façon plus développée, Perez-Roux et Lanéelle (2018) – cf. biblio ci-dessous.

BIBLIOGRAPHIE

- ▶ **Perez-Roux, T. (dir.)**, *La Professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*, PUR, Rennes, 2012.
- ▶ **Perez-Roux, T.**, « Débuter : un système d'épreuves ? », dossier « Débuter dans l'enseignement », *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n° 43, 2016, p. 26-28.
- ▶ **Perez-Roux, T., Lanéelle, X.**, « Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves », in D. Adé et T. Piot (dir.), *La Formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*, PURH, Rouen, 2018, p. 21-43.



Articuler visite de l'enseignant ÉSPÉ

et formation⁽¹⁾

→ par Sylvain Doussot, MCF, HDR sciences de l'éducation, didactique de l'histoire, ÉSPÉ université de Nantes

La visite de stage d'un formateur du master fait partie du dispositif de la formation. Plutôt que de se focaliser sur la liste des compétences et de rédiger un rapport, l'auteur préconise de demander au stagiaire de reprendre par écrit les éléments essentiels discutés lors de l'entretien qui suit la visite, donnant ainsi lieu à un nouvel échange. En quoi cela modifie-t-il le rôle de la visite dans la formation en M2 ?

La visite d'un enseignant dans la classe d'un étudiant stagiaire impose un face-à-face radicalement déséquilibré qui est renforcé par sa rareté : une ou deux visites dans l'année pour les enseignants (tuteurs) de l'ÉSPÉ, pendant une ou deux séances d'enseignement, donc pas de quoi viser l'appréciation fine d'une performance pas plus que d'une progression. Surtout, l'entretien qui suit (immédiatement et/ou quelque temps après) prend pour objet l'activité d'une classe que le visiteur a eu le loisir d'observer alors que l'étudiant ou le professeur stagiaire faisait cours, c'est-à-dire tout autre chose qu'observer, et qu'il ne reste quasiment pas de traces de cette activité sur lesquelles se pencher collectivement. De quoi parle-t-on alors sinon de ce que l'observateur a retenu de ce qu'il a vu, et qu'il est très difficile d'objectiver.

Ainsi aujourd'hui, dans le groupe de formateurs second degré en histoire-géo sur Nantes, nous avons abandonné la liste des compétences, nous ne rédigeons plus de rapport mais demandons au stagiaire de reprendre par écrit les éléments essentiels discutés lors de l'entretien qui suit la visite. Cet écrit est ensuite l'occasion d'un nouvel échange. Sur cette base nouvelle, mes visites se sont profondément transformées : je me focalise sur la situation observée, ou même seulement quelques épisodes de celle-ci, que je cherche à décrire le plus précisément possible (en notant les échanges eux-mêmes, le contenu et la dynamique des interactions), description qui sert de base à la discussion. Que signifie ce changement ? En quoi modifie-t-il la situation d'entretien, et au-delà le rôle de la visite dans la formation en M2 ?

La visite de stage d'un formateur du master fait partie du dispositif de la formation, mais en est un moment bien particulier qui peut cristalliser différents enjeux de cette formation, tandis que les multiples visites du tuteur de terrain forment en elles-mêmes un versant détaché de la formation

en master, qui est du ressort de l'employeur, s'inscrit dans sa logique, et fait notamment partie du processus de titularisation.

LES DONNÉES PRODUITES COMME OBJET DE DISCUSSION

Le formateur ÉSPÉ peut se focaliser sur les situations d'enseignement-apprentissage conduites par le stagiaire et observées par le tuteur, qui sont finalement l'essentiel de la visite. En en proposant une description, il joue l'ethnographe qui donnerait à lire ses notes aux « indigènes » qu'il observe⁽²⁾. Ce faisant, ce qui est en jeu dans l'interaction entre stagiaire et tuteur, c'est la production des données qui rendent compte de la situation observée, que l'observé peut amender, compléter. Ce point est essentiel par rapport à la dissymétrie de l'interaction. Plutôt que d'imposer des jugements comme objet de discussion (et donc une confrontation souvent implicite de jugements différents et différemment légitimes dans la discussion), on pose sur la table les données que le stagiaire comme l'enseignant tuteur peuvent mettre en relation avec leurs idées (didactiques, pour moi) pour rendre raison d'un jugement. Ce sont les données (ai-je bien vu ce que j'observais ?) et les idées explicatives qui peuvent alors être discutées, et non les jugements⁽³⁾, parce que les premières reposent sur des notes ethnographiques, et les seconds sur des notions travaillées en cours.

C'est pourquoi l'examen de ces situations par l'étudiant-stagiaire et le formateur ÉSPÉ s'inscrit dans le processus de formation du master qui vise notamment à fournir des outils d'analyse de la pratique. Autrement dit, les idées explicatives sont l'objet des cours du master, elles ne tombent pas du ciel, ni ne s'imposent

par la grâce (du savoir) du tuteur. C'est en cela qu'elles sont discutables et que leur discussion sur la base d'une situation effectivement vécue et observée ensemble poursuit la formation dispensée à l'ÉSPÉ.

Il me semble finalement que cette nouvelle perspective conduit à quelques questionnements sur la formation elle-même :

— le moment de la visite du tuteur ÉSPÉ est celui d'un rapport direct entre la pratique et la formation en master, mais de quelle formation ? Si l'on en reste aux grilles de lecture des compétences, on suppose une formation mécanique où des techniques sont à appliquer... avec application. Si l'on considère que la formation, notamment en M2, constitue une formation à l'action, le moment de la visite, s'il est envisagé comme je viens de le décrire, constitue une occasion de mettre au travail les conditions de mise en œuvre efficace d'un dispositif d'apprentissage, et renvoie à la construction d'une compétence professionnelle qui n'est pas une « recette » ;

— à une autre échelle de temps, ce type de moment de formation permet de former au travail collectif entre collègues. Le dispositif en lui-même, ou bien complété par un enregistrement vidéo, peut en effet constituer une forme de travail collectif absente du quotidien des enseignants ;

— enfin, cette modalité de visite focalise l'attention sur la logique du master, au détriment de la logique, introuvable, d'un tutorat mixte qui supposerait un véritable travail commun.

(1) Extrait d'un article de Sylvain Doussot publié dans *FDM* n° 641, janvier 2016, article qui a gardé toute son actualité au regard de la réforme en cours.

(2) Voir « De l'autre côté du mythe. Entretien avec Alban Bensa », *Vacarme* n° 44, été 2008 : www.vacarme.org/article1604.html.

(3) Données, idées explicatives et solutions (jugements) sont les concepts de base du cadre théorique de la problématisation issu notamment de l'épistémologie de Bachelard, et développé par Michel Fabre (*Philosophie et pédagogie du problème*, Vrin, Paris, 2009) et Christian Orange (*Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, De Boeck, Bruxelles, 2012).

Ce qui est en jeu dans l'interaction entre stagiaire et tuteur, c'est la production des données qui rendent compte de la situation observée, que l'observé peut amender, compléter.



Exemple de bases pour une discussion raisonnée

Assis au fond de la classe auprès du tuteur de terrain, j'observe la leçon d'histoire d'une stagiaire qui s'efforce de faire entrer ses élèves de 6^e dans le monde de la Grèce antique. L'organisation des savoirs que j'observe dans le déroulement du cours et au-delà dans la fiche de préparation de la séquence manifeste pour moi une logique d'exposition qui fait trop peu de cas des représentations des élèves. L'entretien met en évidence cette perspective que justifie et défend l'enseignante débutante : à ce moment-là de l'échange le risque est grand d'opposer une solution d'enseignement à une autre (voire à la troisième portée par le tuteur de l'établissement). C'est la reprise de mes notes qui permet un pas de côté. Face au texte de Strabon qui évoque les conseils fructueux qu'une déesse prodigue aux Phocéens, plusieurs élèves ont eu une réaction d'incrédulité, que j'ai transcrite en détail : « ça sert à quoi une déesse ? », « comment ils peuvent savoir ? », « c'est pas possible, une déesse... ». Ces « données » de la situation sont des vérités empiriques incontestables qui obligent à discuter de ce qu'on peut en faire, par rapport à ce qui en a été fait ce jour-là (l'enseignante a répondu aux élèves qu'« on verra plus tard », qu'« on garde ça pour la prochaine fois »). Émergent et deviennent légitimes dans la discussion la place des représentations des élèves, leur rôle au cœur du travail historique de tension entre le présent (pas de place pour une action directe des dieux) et le passé (porté par le texte de Strabon), qui constituent un savoir didactique déjà abordé en cours. De bonnes bases pour une discussion raisonnée.

Conclusion

Au terme de cette revisite des liens entre formation et expérience, il apparaît bien que l'immersion professionnelle dans les ÉPLE et écoles est une nécessité pour construire des compétences. Mais à elle seule, l'expérience ne peut suffire. Elle peut même s'avérer contre-productive, douloureuse. Si l'apprentissage sur le terrain est de nature à apporter une socialisation au métier, au milieu professionnel, créer un habitus favorable à une insertion, et cela est vrai pour tous les métiers de l'humain, il ne permet pas de construire des compétences expertes. Or enseigner, comme soigner, nécessite avant tout des connaissances scientifiques solides pour d'abord ne pas nuire, *primum non nocere* ! C'est évident pour un médecin, un pilote d'avion, cela l'est aussi pour un enseignant ! C'est pourquoi le SNESUP revendique une formation des enseignants universitaire et professionnelle de haut niveau.

Les licences puis le master MEEF doivent par la qualité des enseignements universitaires et les

apports de la recherche permettre l'acquisition d'une culture disciplinaire, didactique et pédagogique complète, associée aux sciences humaines et de l'éducation qui ouvrent la visée de l'enseignement sur les questions sociologiques, juridiques, éthiques...

Les enseignements à eux seuls ne peuvent garantir une pratique efficiente, l'expérimentation, l'expérience acquise progressivement, doit apporter de nouveaux objets de réflexion et de travail en formation pour conscientiser les gestes et les éléments des situations rencontrées, en tirer les leçons et définir des principes d'action à remobiliser dans des situations toujours singulières.

Le SNESUP demande des stages adaptés aux besoins de la formation, qui offrent une progressivité : de l'observation à la pratique accompagnée, co-intervention, pratique encadrée sous différentes formes. C'est seulement APRÈS une formation complète, sanctionnée par un diplôme de master et l'admission à un

concours, qu'une pratique en responsabilité peut avoir lieu pour des professeurs stagiaires et avec au maximum un tiers-temps !

Les étudiants en formation, stagiaires dans les ÉPLE ou écoles, ne sont pas des moyens disponibles pour des remplacements ou des déficits de recrutement, ils sont D'ABORD étudiants, D'ABORD en formation.

Enfin, parce que la formation est toujours susceptible d'amélioration, que la recherche en éducation ouvre des pistes nouvelles, c'est aux équipes de master de concevoir les maquettes et dispositifs qui vont rendre la formation indissociablement universitaire et professionnelle. Les outils d'analyse de pratique ou de situation professionnelle, les formes de visite des enseignants ESPÉ dans les classes, les travaux demandés à l'université à partir des données et de l'expérience vécue sur le terrain sont autant de formes d'articulation de l'expérience et de la formation pour la construction de compétences expertes.

