

FORMATION



DOSSIER

## Savoirs et expériences : quelle intégration en formation professionnelle universitaire ?

### ACTUALITÉS

Une réforme qui en cache d'autres !

par Michèle Artaud et Muriel Coret

Page 3

Mesures Blanquer :  
organisons la riposte !

par le collectif FDE

Page 4

### FOCUS

L'introuvable rapport,  
l'introuvable concours :  
il est passé par ici...

par le collectif FDE

Page 16



## Notre mouvement



→ Vincent Charbonnier  
Coresponsable du collectif FDE

Quelque chose a bougé. C'est ténu mais on sent bien comme une petite inquiétude, une noix au fond de la gorge. Lors d'une rencontre avec les organisations syndicales pour présenter le rapport sur les concours de recrutement de M. Ronzeau et B. Saint-Girons le 20 février dernier, le ministre de l'EN a plusieurs fois insisté sur la nécessité de la légitimation de ses réformes, dont celle de la formation des enseignant.e.s.

On peut y déceler un signe, certes ténu, que l'autorité ne suffit pas, ou ne suffit plus, pour réaliser ses desseins. Cela n'implique aucun renoncement ni amendement. Au contraire, on sent une volonté farouche d'aller jusqu'au bout, une détermination qui se renforce des obstacles qu'elle rencontre. Ainsi le dossier adressé à la presse avec célérité le lendemain de cette rencontre annonçant des dispositions qui n'ont pas encore été votées et d'autres qui n'ont même pas été discutées...

Cette inversion ne doit plus surprendre désormais, l'exception étant devenue la règle. Mais il ne faut s'y habituer pour autant. Le dessein sous-jacent au puzzle actuel des réformes commence à sortir des limbes : restructurer, brutalement au besoin, le système d'instruction et de formation pour l'ordonner au libéralisme autoritaire du capitalisme – lui-même en train de liquider, au propre comme au figuré, notre planète.

Il semble toutefois que le sens de ce puzzle de ré-formation n'est pas complètement conquis du point de vue même de ses initiateurs. Mais qu'on ne s'y méprenne pas. Il ne s'agit nullement de se consoler des diffi-

cultés à mobiliser nos collègues dans les ESPÉ, mais aussi dans le supérieur, les premier et second degrés, pour s'opposer au mal qu'on nous inflige (et auquel beaucoup trop consentent en se taisant), pour lutter contre cette brutalisation infâme qui frappe et frappe encore.

En dépit de cette salve ininterrompue, et si les mots ont encore un sens, c'est notre *responsabilité* qui est dorénavant en jeu. Aujourd'hui plus que jamais, il nous faut *répondre*. Notre sidération à l'égard d'un tel harcèlement et d'une vision délibérément segmentée, tronquée, des *déformations* qui nous sont infligées, ne doit pas entamer notre capacité d'imagination collective, ni nous inciter à faire le dos rond ou à courber l'échine, en pensant qu'il s'agit d'un mauvais moment à passer.

Il faut donc le re-re-dire, *nous sommes une force, collective(-ment)* ! Et quoique nous puissions être encore engourdi.e.s par les cordées du renoncement des faux amis d'antan (vous savez, « *le changement...* ») ou de la pastorale à grenades de « la République en miettes » (LREM), quoi que nous pensons, mal ou faussement, de notre faiblesse trop souvent (pré-)supposée, quoi qu'il en soit de ce « *narcissisme de la défaite* » porté par certain.e.s – qui s'y abîment avec la délectation morbide des faux-semblants, miroir, mon beau miroir, dis-moi que je suis faible –, nous demeurons une force. *Sans nous*, en effet, il n'y a pas de « réforme » qui ne tienne ni même qui vaille. *Nous sommes le véritable pouvoir, nous sommes les uniques et véritables souverain.e.s*. Alors, *malgré nous ou sans nous* ?



**En dépit de cette salve ininterrompue, et si les mots ont encore un sens, c'est notre responsabilité qui est dorénavant en jeu.**

**Aujourd'hui plus que jamais, il nous faut répondre.**





3

ACTUALITÉS

SOMMAIRE

## ACTUALITÉS

## UNE RÉFORME QUI EN CACHE D'AUTRES !

PAR MICHÈLE ARTAUD  
ET MURIEL CORET

Page 3

## MESURES BLANQUER : ORGANISONS LA RIPOSTE !

PAR LE COLLECTIF FDE

Page 4

## FOCUS

## L'INTROUVABLE RAPPORT, L'INTROUVABLE CONCOURS : IL EST PASSÉ PAR ICI...

PAR LE COLLECTIF FDE

Page 16



# Une réforme qui en cache d'autres!

→ par Michèle Artaud  
et Muriel Coret

**Actualité sensible sur le dossier de la réforme de la formation des enseignants, sur lequel on alerte et on écrit depuis près d'un an. Aujourd'hui les choses se précisent et avancent, à marche forcée, comme toujours.**

Dans le cadre de la loi confiance adoptée par l'Assemblée le 19 février 2019, deux mesures : le changement de nom des ESPÉ en INSP (qui n'est pas anecdotique ; un institut n'est pas obligé d'abriter une école...) et la nomination des directeurs par une commission ad hoc présidée par le recteur. Cela n'a aucun rapport avec la scolarisation des trois ans, et cela peut paraître formel... mais inscrire ces deux mesures dans la loi a du sens, cela signe la reprise en main de la formation par le MEN.

Parallèlement, d'autres mesures ont fait l'objet de « concertations » ministérielles depuis l'automne. Trois textes sont à regarder de près.

**La modification du statut des assistants d'éducation** permettant qu'ils entrent dans le dispositif de « prérecrutement » avec 8 heures par semaine sur 39 semaines en école ou établissement, pour des activités liées à l'enseignement dès la L2 : observation, co-intervention, intervention sur les EPI et les parcours éducatifs, les APC à l'école, etc., c'est-à-dire des activités où eux-mêmes enseignent – et pas forcément en présence d'un enseignant titulaire dans la classe (en cas d'absence d'enseignant). En toute logique, le dispositif prévoit ensuite un service en responsabilité en Mi. Évidemment il y a un tel déficit d'enseignants dans certaines académies et/ou disciplines que cela pourrait paraître une mesure de survie... Mais il faut bien comprendre que ces étudiants vont enseigner sans formation, sans aucune garantie pour le moment concernant les modalités et conditions d'accompagnement (y aura-t-il des visites ? qui les fera ? quel volume d'heures réservées pour ces activités ? quel financement ?), ni de compatibilité avec leurs emplois du temps universitaires. Derrière cela, il y a une conception du métier contre laquelle on se bat : tout le monde peut enseigner, dans n'importe quelles conditions... parce qu'au fond, « *c'est quand même mieux que McDo* », dit le ministère.

**L'arrêté master MEEF et ses annexes.** Quelques « innovations » sont prévues : le resserrement des contenus de formation sur des « fondamentaux » (définis par qui ? comment ?), notamment pour la formation des professeurs des écoles, et la fragilisation des équipes par les prescriptions données sur les recrutements des enseignants intervenant en FDE fixant qu'un tiers au minimum du potentiel enseignant de la formation MEEF soit assuré par des formateurs en service partagé, lesquels seront bien sûr choisis par le rectorat sur des critères de « conformité » (comme c'est déjà le cas).

Enfin, **une survalorisation du stage à 40 ECTS.** Ces mesures devraient se mettre en œuvre progressi-

vement pour être opérationnelles la rentrée 2020 dans la perspective du concours 2022 nous dit-on... Elles peuvent apparaître mineures ou trop techniques mais elles sont à prendre au sérieux parce qu'elles montrent la conception de la formation du ministère : primauté au terrain, quelles que soient les conditions et modalités d'accompagnement et de formation « autour » des stages.

Parallèlement, des concertations ont commencé sur la position du concours, pour une modification de la session 2022. Peu d'éléments pour le moment, le MEN répétant ce qu'a déjà dit J.-M. Blanquer (préférence pour un concours en M2) mais sans rien dire de la nature du concours (à part dire qu'il sera « pro »), des modalités et quotités de stage pendant le master, des conditions d'entrée dans le métier après le concours. On se dirige vraisemblablement vers des concours « à options » pour les « prérecrutés », les étudiants issus de masters MEEF, non MEEF, etc. – ce qui permettra ensuite sans doute des quotités de service différentes.

Dans les semaines et les mois à venir, on peut penser que les ESPÉ vont être un peu bousculées par les mesures qui sortiront : les élus auront à voter par exemple des ajustements de maquettes pour aller dans le sens de J.-M. Blanquer... La réunion nationale des élus dans les ESPÉ organisée à l'initiative du SNESUP-FSU le 24 janvier dernier a montré la convergence des analyses (morcellement des « négociations », mépris de la parole des organisations syndicales) et la nécessité de continuer à expliquer les effets de cette réforme en usant de tous les moyens disponibles : audiences auprès des présidents d'université, des recteurs, des parlementaires, contacts avec les représentants FCPE partout où c'est possible.

De notre capacité à dire NON collectivement à la reprise en main subreptice ou brutale de la formation par le MEN et à la destruction progressive d'une véritable formation universitaire dépendront non seulement le sens et les conditions de notre travail mais aussi l'avenir de l'École, des élèves, de la liberté pédagogique et de la formation à l'esprit critique pour toutes et tous. Faisons en sorte que la FDE ne reste pas un point aveugle !

**Faisons en sorte que la FDE ne reste pas un point aveugle !**

**le snesup**

SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

**FDM est un supplément au SNESUP, bulletin mensuel du SNESUP-FSU**  
78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris  
Tél. : 01 44 79 96 10  
Internet : www.snesup.fr

**Directeur de publication :**  
Hervé Christofol

**Rédacteur en chef :**  
Vincent Charbonnier

**Rédaction :**  
Collectif FDE restreint

**Secrétariat de rédaction :**  
Catherine Maupu

**CPPAP :** 0121 S 07698  
**ISSN :** 245 9663

**Réalisation graphique :**  
Compédit Beaugregard

**Impression :**  
Compédit Beaugregard,  
61600 La Ferté-Macé

**Régie publicitaire :**  
Com d'habitude publicité,  
Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03  
contact@comdhabitude.fr

Illustration de couverture : © Denis Gaumé



# Mesures Blanquer : organisons la riposte! → par le collectif FDE

Le 24 janvier, à l'initiative du SNESUP-FSU, près de 50 élus et militants de différents syndicats représentant les enseignants des premier degré et second degrés et du supérieur (SNEP, SNES, SNESUP, SNUIPP, FERC-Sup-CGT, SGEN-CFDT) ont échangé à Paris sur l'actualité de la « réforme » de la formation des enseignants et CPE portée par J.-M. Blanquer. Le caractère très dangereux en est désormais bien identifié par la très grande majorité des personnels enseignants et Biatss des ÉSPÉ, comme par les enseignants des différents degrés. La richesse et la qualité des échanges ont permis de partager des analyses précises et convergentes sur les effets prévisibles de cette « réforme » menée à coups de communication et d'allégations de pseudo-« bon sens » par le ministre. Tous les présents ont dénoncé le morcellement voulu des « négociations » et surtout le très grand mépris dans lequel les ministères concernés tiennent la parole des acteurs de la formation, quel que soit

leur statut. Aucun secteur de la formation n'est épargné par la contractualisation et la caporalisation galopantes.

Cette réforme destructrice, dont les premières mesures ont été votées au mois de février (voir rubrique Focus), concerne les ÉSPÉ mais aussi les autres composantes de l'université, qui auront par exemple à aménager les études des AED, ou encore les collègues en poste dans les établissements des premier et second degrés qui verront arriver des étudiants en plus grand nombre, qu'ils auront à encadrer davantage.

Différents types d'actions ont été proposés :

- motion qui pourra être déclinée localement dans les différents conseils (voir encadré) ;
- demandes d'audiences immédiates auprès des présidents d'université et des recteurs, des parlementaires ;

**Cette réforme destructrice concerne non seulement les ÉSPÉ mais aussi les autres composantes de l'université.**

- rencontres avec les associations de parents d'élèves pour informer de la gravité de la « réforme » et les inviter à se mobiliser à nos côtés ;
- rassemblements devant les inspections académiques et les rectorats pour porter les inquiétudes et affirmer notre refus de l'aggravation de la situation de la FDE ; « nuit des ÉSPÉ »...

Cela n'exclut pas des formes de luttes plus « dures » (boycott d'instances, refus de travailler sur les maquettes, rétention de notes, etc.) ; le meilleur niveau de décision reste l'AG des personnels de chaque ÉSPÉ afin que soient engagées les actions les plus unitaires. Les documents de la réunion du 24 janvier 2019 sont disponibles ici : [frama.link/50FJwYS4](http://frama.link/50FJwYS4).

## Pour une FDE au service des futurs enseignants !

Nous souhaitons une formation des enseignants qui permette de construire les compétences d'expertise nécessaires aujourd'hui pour un métier complexe et dont les enjeux sociétaux sont majeurs.

- Nous voulons une formation universitaire qui mette à disposition des futurs professionnels les savoirs issus de la recherche sur toutes les dimensions de nos métiers (formation disciplinaire, didactique, pédagogique, sciences de l'éducation et humaines).
- Nous voulons une formation professionnelle, ce qui nécessite l'expérience de situations diverses dans des conditions adaptées et progressives, où il soit possible de construire des compétences dans un cadre de mise en confiance.
- Nous voulons une formation au service des étudiants et stagiaires, avec des équipes pluricatégorielles qui pensent, conçoivent, font évoluer les plans de formation en fonction des bilans et des besoins.
- Nous voulons une formation au service des usagers, avec des équipes pluricatégorielles qui pensent, conçoivent, font évoluer les plans de formation en fonction des besoins et des bilans.
- Nous voulons disposer des ressources humaines nécessaires à ces objectifs : enseignants-chercheurs en nombre suffisant pour dispenser des enseignements de master, enseignants à temps plein experts de la formation des enseignants, enseignants à temps partagé assurant les interfaces avec les terrains, tuteurs formés au conseil pédagogique et à l'accompagnement de novices ; des personnels Biatss titulaires de leur poste et en nombre suffisant pour assurer des conditions de formation satisfaisantes.
- Nous voulons que tous ces acteurs bénéficient de temps réels de concertation et de formation pour travailler à une véritable articulation des contenus, temps et modalités de formation des enseignants.
- Nous voulons des stages d'observation, de pratique accompagnée pour les étudiants, et pour les stagiaires des stages en responsabilité, qui soient déterminés par les besoins et objectifs de formation.

Les dispositions de la « réforme » qu'on nous annonce ne vont pas dans ce sens. Au contraire, elles mettent en danger la formation :

- par une rigidité de contenus imposés ;
- par la destruction des équipes en place dans la volonté de voir disparaître les formateurs à temps plein qui assurent aujourd'hui le noyau dur de la formation et sa continuité ;
- par les nouvelles conditions de stages précoces, sans garantie d'encadrement et de formation pour les étudiants ;
- par l'inféodation des INSP au MEN sans espace pour les libertés universitaires.

C'est pourquoi nous refusons aujourd'hui :

- de participer à la mise en œuvre de telles mesures
- de siéger lors des séances des conseils qui prévoient leur vote ou leur mise en place et d'être compromis par de telles décisions.

Texte disponible au format odt : [www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/proposition\\_de\\_motion\\_0.odt](http://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/proposition_de_motion_0.odt)

et au format Word : [www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/proposition\\_de\\_motion\\_0.docx](http://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/proposition_de_motion_0.docx).



5

DOSSIER

## Savoirs et expériences : quelle intégration en formation professionnelle universitaire ?



**T**rop 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<sup>e</sup> 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<sup>(\*)</sup>, 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<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> 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<sup>(\*)</sup>.

## QUELLE EST LA PROGRESSIVITÉ DE CES STAGES (OBSERVATIONS, TÂCHES CONFÉES, 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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](http://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)<sup>(1)</sup>. 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)<sup>(2)</sup>. 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<sup>(3)</sup> 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](http://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<sup>(1)</sup>, 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.**

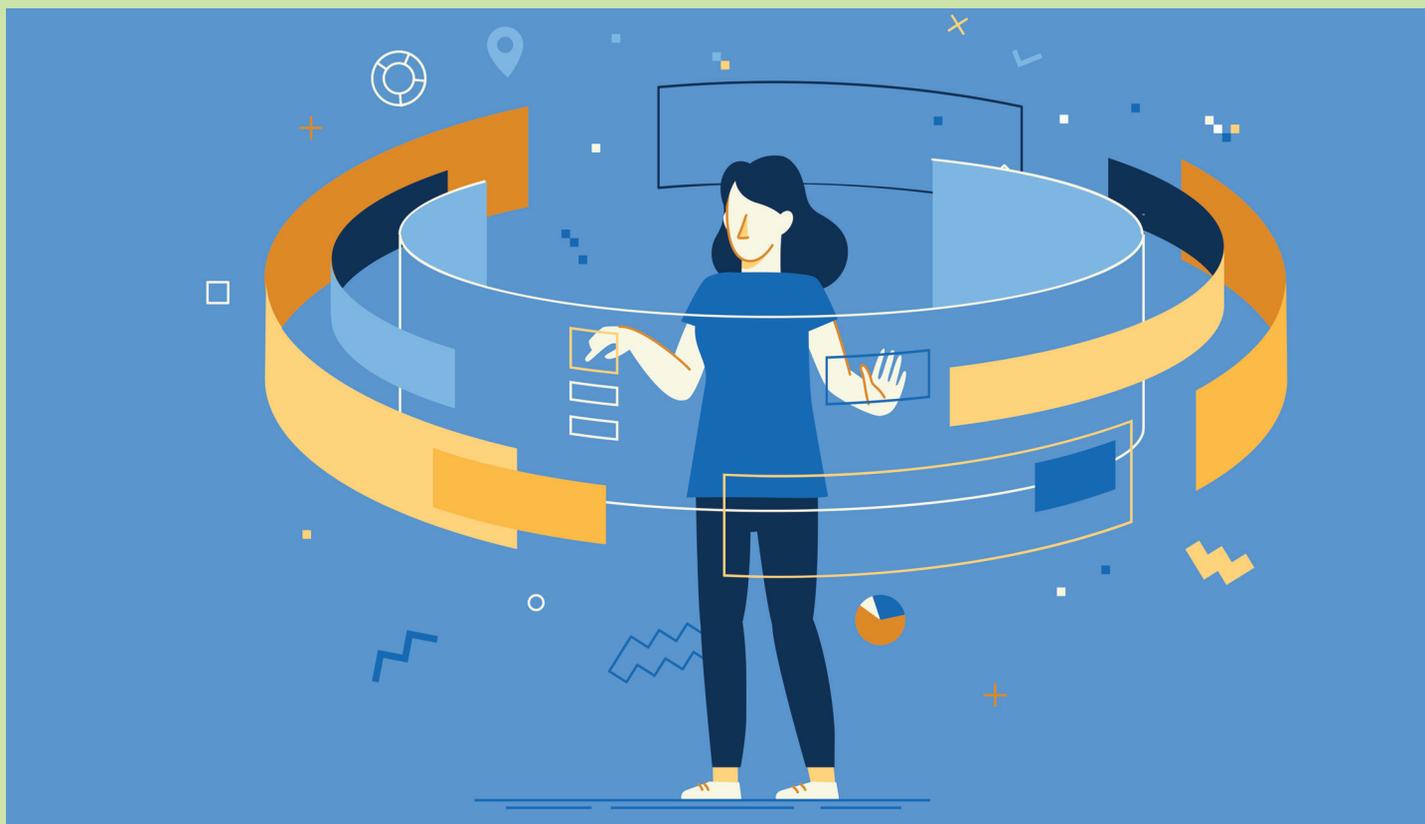
et des pratiques, confrontées aux normes en vigueur dans le contexte de la formation, comme dans l'espace de l'établissement ; il est soumis à de nombreuses tensions, à des moments de réussite, à des périodes de doute qu'il s'agit d'accompagner.

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<sup>(1)</sup>

→ 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<sup>(2)</sup>. 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<sup>(3)</sup>, 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](http://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<sup>e</sup> 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.





# L'introuvable rapport, l'introuvable concours : il est passé par ici...

→ par le collectif FDE

Lors de la réunion du 20 février 2019 avec les organisations syndicales, les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur ont enfin présenté leur décision sur la position des concours de recrutement des enseignants, CPE et Psy-EN, condition indispensable pour avoir une vision d'ensemble de leur projet de « réforme » de la formation. C'est ce que le SNESUP-FSU demandait depuis plusieurs mois. Les ministères ont décidé de positionner les concours de recrutement (admissibilité et admission) en fin de master 2 à l'horizon 2022. Ils ont également annoncé la mise en place d'un groupe de travail sur le format, les contenus, l'amont et l'aval des concours. Le SNESUP-FSU a pris acte de cette décision.



Mais la position du concours ne dit rien, à elle seule, des évolutions prévues par les ministères. S'il s'agit de mettre en place deux années de master MEEF entièrement pilotées par le formatage aux épreuves des nouveaux concours et par le poids des stages... alors les conditions d'un parcours universitaire et professionnel dans le cadre d'un véritable master — avec quatre semestres dédiés à la formation, avec les exigences de ce niveau universitaire, incluant des stages d'expérimentation et de professionnalisation *avant* le recrutement — ne seront pas réunies. Le SNESUP a donc pointé les questions qu'il souhaite voir traiter lors des concer-

tations à venir : les modalités et contenus de la formation, *avant comme après concours*, les modalités de stage en M1 et M2, *le statut des étudiants stagiaires* lors de ces deux années, le *type d'épreuves* et de « programmes » que le ministère prévoit pour lesdits concours, *l'organisation de l'année de fonctionnaire stagiaire* censée suivre l'obtention du concours...

Sur ces questions, et en particulier les modalités de stage pendant le master, les ministères n'ont pas apporté de réponses précises, soulignant que des discussions devaient encore avoir lieu et que certains points n'étaient pas tranchés. Dans le même ordre d'idée, E. Geffray (DGRH) répond à l'AEF le 20 février : « Pour le statut [des étudiants en M2], on peut s'inspirer du modèle de préprofessionnalisation. Sur la rémunération, c'est un ensemble : cela va dépendre du degré de responsabilité et du temps de service, qui seront décidés après la concertation. » Il est alors pour le moins surprenant de lire (presque) l'inverse dans le communiqué de presse ministériel du 21 février 2019 présentant la réforme. Y figurent en effet des indications très précises sur des éléments non encore actés — l'arrêté master MEEF passera au CNE-SER le 11 mars — voire jamais discutés. Ce document indique notamment que dans la nouvelle configuration de la formation, les étudiants de M2 (avant le concours, donc) *seront en responsabilité à mi-temps*.

Ce mode de communication, qui acte par avance ce que les concertations sont censées mettre en discussion, augure mal de leur déroulement alors que les sujets à débattre sont essentiels pour le devenir de la formation.

Nous devons faire entendre nos revendications pour :

- un master MEEF organisé sur **quatre semestres** pour une formation universitaire et professionnelle au métier, une nécessité affirmée dans le

**Le concours doit garder un caractère national et viser à organiser un classement des candidats pour un accès égal aux emplois publics.**

rapport de M. Ronzeau et B. Saint-Girons qui vient enfin d'être publié !

- des **équipes de master, plurielles et étoffées**, assurant la conception des maquettes et la diversité des enseignements universitaires requis (disciplinaires, didactiques, sciences de l'éducation et humaines...) et fonctionnant dans le **cadre collégial de la démocratie universitaire** ;

- des **stages en milieu professionnel progressifs** (socialisation aux métiers, aux milieux divers, aux cycles d'enseignement... stages d'observation, contributions à des missions simples en équipe, coprédaction et co-intervention avec tuteur, pratique accompagnée ou supervisée...). Le caractère **formateur** du stage est une question essentielle ;

- un **plan pluriannuel** de recrutement.

Il importe que le concours annoncé ne se substitue pas aux diplômes universitaires attestant par eux-mêmes les connaissances et compétences acquises. Le concours doit garder un caractère national et viser à organiser un classement des candidats pour un accès égal aux emplois publics. Et comme le prévoit le statut, à l'issue de l'examen de qualification professionnelle qui clôt l'**année probatoire et de formation en qualité de fonctionnaire stagiaire**, celui-ci a vocation à être titularisé.

