

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l' Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**L'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers :
étude exploratoire des conditions de ce passage**

Jany ROUSSET
Doctorante, Université de Bourgogne Franche-Comté,
Agrosup Dijon, UP DPF
26, boulevard du Dr Petitjean
21000 Dijon - France
0633783825
janyrousset@gmail.com

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Contribution au symposium 3300 : Usages de la didactique professionnelle : rapport entre les
enjeux, les conditions, les contenus et les méthodologies de l'analyse de l'activité

*Séminaire doctoral de l'équipe Développement Professionnel et Formation – UBFC-
Agrosup-Dijon*

Résumé

L'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers est toujours le passage d'un travail à un autre, celui de l'exercice des soins infirmiers ou d'encadrement d'équipes soignantes à celui d'enseignement des soins. Elle correspond à une transition professionnelle en ce qu'elle représente une épreuve dont l'enjeu est double : se professionnaliser et professionnaliser les étudiants. Période déclin, elle confronte les formateurs novices à des situations qui leur imposent d'apprendre sur le « tas » pour s'en « débrouiller ». Dans le cadre d'une thèse, nous questionnons les cadres théorique et méthodologique de la didactique professionnelle pour éclairer ce qui se joue pour les sujets au moment de l'entrée dans le métier de formateur. Cette communication rend compte des résultats d'une enquête exploratoire relatifs aux conditions de l'entrée dans ce métier. L'analyse des résultats ouvre une discussion sur les contributions théoriques de cette recherche en cours.

Mots-Clés : activités, situations, entrée dans le métier, formateur en soins infirmiers

Introduction

Dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Education, nous étudions l'entrée dans le métier de formateur. Le contexte est celui de la formation professionnelle initiale en soins infirmiers. Devenir formateur en soins infirmiers marque le passage d'un travail à un autre, celui de l'exercice des soins infirmiers ou d'encadrement d'équipes soignantes à celui d'enseignement des soins infirmiers. L'entrée dans un métier est pensée en sociologie comme un moment de transition d'un état à un autre qui se franchit graduellement et progressivement. Mazade et Hinault (2014) définissent la transition professionnelle comme un entre-deux prolongeant le passé et ouvrant vers le futur. Le passé, constitué d'expériences, de diplômes obtenus, de compétences construites, serait un appui pour s'intégrer à une nouvelle organisation, mener d'autres tâches dans la perspective d'une probable stabilisation professionnelle.

De cette approche, nous retenons que l'entrée dans le métier représente une épreuve en ce qu'elle confronte les formateurs novices à des situations inédites « faites d'incertitude et d'instabilité » (Balleux, 2011). En effet, l'enjeu est double : se professionnaliser et professionnaliser les étudiants. L'entrée dans le métier impose donc d'apprendre sur « le tas » pour s'en « débrouiller ». En cela, elle constitue une période déclin : elle provoque des moments de « crise », de « déséquilibres », de « discordance » (Pastré, 2011) susceptibles de générer des apprentissages sous certaines conditions. Mais comment les formateurs en soins infirmiers novices y parviennent-ils lorsque l'entrée dans le métier constitue une épreuve que les sujets traversent en faisant l'expérience du « trouble » ?

Cette communication rend compte d'une enquête exploratoire dont les résultats questionnent le paradigme de la didactique professionnelle pour comprendre et expliquer ce qui se joue pour les sujets qui entrent dans le métier de formateur. Dans une première partie, nous exposons des éléments des cadres théorique et méthodologique ; dans une deuxième, nous présentons les données relatives aux conditions institutionnelles et leurs effets sur le vécu de l'entrée dans le métier. Nous concluons en discutant les contributions théoriques de cette recherche en cours.

1. Éléments du cadre théorique

L'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers, en confrontant les novices à la réalité des situations de travail, constitue « un grand saut », « un grand écart » liés à la découverte d'un nouveau monde. Elle s'apparente davantage, selon nous, à un « forçage » du métier. C'est que les conditions institutionnelles, caractérisées par un défaut d'accompagnement, propulsent les formateurs novices dans des situations auxquelles ils ne sont pas préparés. En cela, l'entrée dans ce métier représente une épreuve pour les novices qui font l'expérience du « trouble ».

La notion de « trouble », en désignant l'altération et le déséquilibre, les troubles de la parole, de la mémoire..., en s'opposant au net et au limpide, les eaux-troubles, ou les images floues, rompt avec les notions de « clarification générale » et de « linéarité ». Elle renvoie au tourbillon qui évoque le mouvement, la sinuosité, le chaotique. Herreros (2002) propose de nous dégager des connotations négatives attribuées au trouble et invite à l'exploration de cette voie incertaine et bouillonnante, riche de significations nouvelles. Etymologiquement, le terme trouble est rattaché à deux adjectifs qui proviennent de « *turba* », agitation de la foule, et « *turbidus* », ce qui est remuant (Herreros, 2002). Cependant, le trouble, par proximité phonétique se rapproche de « *truble* » dérivé de « *trublium* » qui désigne un récipient c'est à dire un outil fonctionnel qui permet de « *capter, de prélever, de stocker, de contenir,* » (Herreros, 2002). Cette acception qui associe le trouble à une fonctionnalité porte une

dynamique spécifique. Ainsi la trille, « *balbutiements répétés et rapides du pianiste sur deux notes* », est à considérer non comme un raté mais comme une technique qui vise à « *troubler la ligne musicale et provoquer un type d'émotion spécifique* » (Herreros, 2002).

Cet éclairage nous invite à penser l'entrée dans ce métier comme un entre-deux que les sujets traversent en faisant l'expérience sensible du trouble. Appréhendé comme une émotion, le trouble, simultanément source de désorientation et vecteur « *pour connaître, comprendre, construire* » (Herreros, 2002), constitue un mode d'apprentissage qui passe par le corps et le sensible. En concevant « le trouble » comme modalité d'apprentissage, nous questionnons la didactique professionnelle comme cadre d'analyse pour rendre lisible ce qui se joue pour les sujets qui entrent dans le métier de formateurs en soins infirmiers.

2. Éléments du cadre méthodologique

Nous avons conduit, en 2014, une enquête exploratoire au moyen d'entretiens biographiques auprès de sept formateurs en soins infirmiers novices exerçant dans cinq différents instituts de formation de la région Rhône-Alpes. L'objectif étant de susciter des « conduites de récit » (Demazière, Dubar, 2004), nous avons demandé aux formateurs novices de raconter leur expérience de l'entrée dans le métier : Comment l'ont-ils vécue ? Quels obstacles ont-ils rencontré ? Quelles ressources ont-ils mobilisé pour les surmonter ?

Nous avons constitué notre échantillon en tenant compte deux critères : ancienneté dans le métier de formateur, et le diplôme obtenu pour entrer dans le métier. Ces nouveaux entrants sont soit « faisant fonction » c'est-à-dire des infirmiers venus tout droit du terrain qui préparent le concours de cadre de santé, soit des infirmiers possédant un diplôme universitaire, soit des cadres de santé fraîchement diplômés ou ayant exercé une fonction de cadre de terrain dans une unité de soins.

Nous avons procédé à l'analyse de l'activité discursive des sujets en construisant des catégories à partir de ce que les formateurs novices tiennent pour vrai. Nous présentons les résultats les plus saillants relatifs aux conditions institutionnelles et à leurs effets sur le vécu de l'entrée dans le métier énoncés par les sujets que nous illustrons au moyen de verbatim.

3. Résultats de l'enquête exploratoire

3.1. Débuter sans accompagnement

Tous les formateurs novices se disent satisfaits de leur accueil dans l'institution. Toutefois, l'accompagnement, réduit à l'accueil, n'est pas organisé ce que Chantal a vécu douloureusement :

« Ça été émotionnellement très dur, vraiment très dur, au point de songer à partir (elle rit) parce que ce qu'il m'a manqué, comment dirai-je, je vais le dire comme je le pense, oui être accueillie mais plus rien après, voyez-vous, je me suis sentie vraiment très seule et voilà, apprendre sur le terrain oui, mais je me disais, quand même avoir un accompagnant, un accompagnement, en tous les cas pour ces premières marches, ces premiers mois » (L145).

Pourtant, les formateurs novices pensent l'accompagnement de l'entrée dans le métier comme une nécessité :

« Quand on arrive dans un métier qu'on ne connaît pas, c'était mon cas, ce serait d'être accompagné, on attend à être accompagné, après on appelle ça comme on veut un tuteur, un compagnon, d'avoir quelqu'un qui nous guide, qui nous double, en fait comme ça se

fait aussi dans beaucoup de métiers en réalité, pas se retrouver tout seul à essayer de monter une maquette voilà » (Claire L74).

3.2. Débuter sans but : observer, être lâché, participer

Les modalités de participation aux tâches assignées aux novices influencent leur vécu. Restreinte à l'observation, la participation est synonyme d'engagement partiel considéré comme nul ce dont témoignent deux novices. Chantal implorait ses collègues pour que des tâches lui soient confiées afin de se sentir utile et trouver une place au sein de l'équipe :

« Mais, j'ai vraiment essayé de..., voilà en quoi je peux être utile, et dire voilà ma place, j'avais envie de leur dire, je veux quelque chose, donnez-moi l'occasion de vous le montrer » (L200).

Cathy restait de longues heures devant son ordinateur à contempler des unités d'enseignement (UE) :

« J'étais dans l'observation ah mais je les [UE] regardais et je les reregardais, ah mais c'était vraiment ça, du coup ça a été dur pour moi... » (L570).

Les cinq autres formateurs novices ont participé aux activités d'enseignement. Toutefois, projetée dans le vif du travail sans temps d'observation préalable, Claire a le sentiment d'avoir été oubliée :

« Mais comme on était trois à arriver sur la promotion, donc en fait, chacun, on avait le nez dans le guidon et peut-être qu'à un moment donné, il a été oublié que moi j'arrivais complètement, pour de vrai dans la formation » (L84).

Pour les autres novices, l'attribution des unités d'enseignement n'est pas liée à leur domaine de compétences infirmières. Cela crée une situation d'inconfort pour Christèle :

« Pour le semestre 2, j'ai la 1.2., qui est la santé publique, (...) CM, TD, il y a de tout, j'ai repris les unités d'enseignement (UE) de mon prédécesseur, c'est comme ça, c'est-à-dire, on arrive, on prend les UE du prédécesseur, ce qui ne me convenait pas forcément d'ailleurs (elle rit) ça ne me parlait pas du tout, ça ne partait pas de mon expérience, ça partait de l'expérience de mon prédécesseur puisque du coup il avait un DU en santé publique » (L297).

Lorsque les activités confiées aux formateurs novices concernent l'enseignement des savoirs en soins infirmiers considérés « cœur de métier », seuls sont pris en compte les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner sont minimisés ou ignorés. Ainsi, Chantal se propose de remplacer « au pied levé » une collègue pour « dispenser un cours magistral » dont elle maîtrise le contenu directement tiré de son expérience professionnelle en psychiatrie :

« Le jour où j'ai dispensé un premier cours, je m'en souviendrai toute ma vie (...) en ressortant, je me suis dit mais quelle horreur (elle rit) et ce n'est même pas dans le contenu mais c'était dans la manière de le dire, je n'avais pas mesuré à quel point ça s'apprenait ça, c'était une catastrophe, je me suis dit je vais aller dans le mur, je ne vais pas être crédible, le soir je me suis dit je ne veux pas y retourner, je ne veux pas le faire (elle rit) » (L350 ; 727).

3.3. Le risque de la prise de parole

Participer aux débats constitue une prise de risque pour les novices ce qui les conduit à ne pas s'exprimer. Ainsi Jean-Eudes s'autocensure par crainte de l'humiliation :

« Je trouve que l'encadrement est très dogmatique et laisse peu de place à la réflexion personnelle (...) tu ne peux pas remettre en cause certaines choses, le débat n'est pas possible ou alors tu prends des risques, le risque de me faire rabrouer éventuellement, de me faire humilier en public je pense qu'il y a cette capacité, oui il y a un risque, peut être que je m'autocensure justement par peur de ne pas être écouté, de ne pas être entendu et de me faire renvoyer dans mes buts, avec en plus tu vois l'excuse mais de toutes façons mais qu'est-ce que vous y connaissez » (L599-648).

Le statut de novice représente un frein pour Sandrine qui préfère se mettre en retrait :

« En tous les cas, c'est comme ça que je le perçois, je me dis pendant quelques temps, un certain temps, je vais devoir jouer ce jeu, de demander, alors comme un rite de passage, c'est quelques mois de tests en fait où même si tu as des connaissances, que quelque part on va te mettre un peu en retrait parce que finalement tu n'as pas d'expérience et que tu n'as rien à dire ou, en tous les cas, ce que tu peux dire ou ce que tu peux faire n'a pas vraiment de crédit » (L396).

3.4. L'étayage humain : de l'individuel au collectif

Les autres collègues jouent un rôle précieux aux yeux des formateurs novices. Un collègue plus expérimenté peut jouer le rôle de compagnon :

« Quand je suis arrivée en juillet l'année dernière par contre, il y a une formatrice qui m'a un petit peu ... alors on ne m'a pas dit clairement ça va être ta tutrice mais enfin, ça s'est trouvé qu'il y avait beaucoup de monde en vacances, elle était là, j'étais là, on a beaucoup travaillé ensemble, elle m'a montré beaucoup de choses, on était vraiment en binôme » (Claire, L118).

Un collègue peut, par affinité ou empathie pour le novice, se désigner comme tuteur ou médiateur :

« J'ai ma collègue MA, on a une relation qui est un petit peu différente parce qu'elle m'a beaucoup aidé dans ma façon de voir les choses, de prendre du recul (...) elle me dit quand je te vois, j'ai l'impression de me voir il y a quelques années » (Sandrine, L275 ; 282).

Le collectif de formateurs représente une ressource pour Elvire :

« Vous tous, pour qui j'ai une très grande considération, je vous trouve très différents les uns des autres, mais il y a un cœur d'équipe, toute année confondue, où il y a une richesse évidente, c'est évident pour moi, cet institut de formation est une pépinière de ressources » (L293).

Toutefois, les autres jouent un rôle défaillant quand ils se montrent impatients :

« Le groupe qui t'accueille tout aussi sympathique qu'il soit, il est à mon avis, moi j'ai l'impression de ça, il est lui-même la tête dans le guidon, et j'ai ressenti parfois le risque d'impatience si tu poses des questions, c'est tout sur le serveur, on l'a déjà dit ou ... alors moi, on me répond ça une fois ou deux et puis après, c'est tout, tu vois quoi » (Elvire, L335).

Le manque de disponibilité des collègues embarrasse également les novices :

« Il y a quelques années, ils [les formateurs] faisaient une présentation de maquette qu'ils expliquaient, on disait ben voilà ce qu'on attend oralement, ça ne se fait plus, alors du

coup on va directement voir les personnes concernées mais c'est vrai que des fois ce n'est pas le moment, ce n'est pas un temps qui est posé, alors c'est délicat, il faut trouver un moment qui corresponde et moi c'est vrai que moi j'ai été en difficultés » (Cathy, L141).

3.5. Sous le professionnel, l'émergence du sujet

Ces conditions institutionnelles influencent, selon les formateurs novices, leur vécu de l'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers. Confrontés à la réalité des situations de travail, ils décrivent leur entrée dans le métier comme « un grand saut », « un grand écart ». Ainsi Chantal raconte :

« Quand je suis arrivée en fait, c'était un grand écart vraiment, c'était un grand écart, voilà moi, ça n'a jamais été un frein de m'intégrer dans une équipe, mais là je n'avais pas réalisé à quel point je faisais un grand saut et le premier mois, lune de miel passée (elle rit) » (L139).

Tous les formateurs novices expriment une perte de repères « *je pataugeais (...) j'étais au 36e dessous* » (Chantal, L 129, 149). D'autres l'évoquent plus pudiquement « *oui ça a été dur mais on survit (silence)* » (Claire, L90). Habitée à « être dans le faire », Cathy exprime combien l'entrée dans le métier l'a déstabilisé :

« Je me disais est-ce que j'ai fait le bon choix parce qu'en plus, je me suis dit, je regrette d'être partie des urgences parce que j'étais quand même bien, j'étais dans le faire beaucoup et là, ça a été la grosse transition, et je suis arrivée ici et je me suis dit mais qu'est-ce que je vais faire, c'était plus dans l'abstrait, c'était dans les recherches et je n'étais pas dans cette démarche-là, moi (...) donc du coup, moi je suis arrivée, ça a été très déstabilisant pour moi » (L58, 554).

Pour Jean-Eudes, la déstabilisation est liée à sa rencontre avec les étudiants :

« Mais il y a des moments où je me suis senti déstabilisé dans la relation avec les étudiants dans des rapports de force qu'essaient d'induire les étudiants en me disant je n'imaginai pas qu'ils feraient comme ça ou je n'imaginai pas ce genre de situation quand manifestement le groupe de 100 personnes en face de toi n'est pas d'accord avec toi, qu'il te le fait savoir, et j'étais décontenancé, déstabilisé d'ailleurs par leur comportement » (L679).

Confrontés à ces situations, les formateurs novices expriment divers sentiments que nous caractérisons en termes d'inutilité, de solitude, d'insécurité, et parfois de souffrance. Ils disent ressentir un sentiment d'inutilité lorsqu'ils sont placés en situation d'observation (Chantal et Cathy). Ils expriment leur solitude comme Chantal qui ne s'est pas sentie accompagnée pour gravir « *les premières marches* ». Le sentiment d'insécurité se manifeste par une crainte de l'humiliation (Jean-Eudes) mais aussi par des troubles psychologiques et somatiques :

« Ah oui mais c'est vrai que souvent je me suis posée la question, mais est-ce que j'ai exagéré dans le terme, non je crois que ç'a été... psychologiquement et physiquement parce que je disais aux amies que j'ai gardées au SSR, je ne pensais pas, je ne pensais pas qu'on pouvait vomir de peur (elle rit) alors je suis toujours nouée mais je ne vomis plus (elle rit) » (Christèle, L321).

Plus encore, Chantal exprime explicitement un sentiment de souffrance :

« Alors, est-ce que c'est en termes de souffrance, je ne sais pas, mais c'était vraiment, vraiment (...) ah ce mois de mai, ça a été un millefeuille, je vous l'ai dit, j'ai maigri, les

filles [les anciennes collègues] me disaient, mais Chantal, on ne te reconnaît pas, moi qui suis plein d'entrain, je discute ..., et on me dit ça va, je dis non (elle rit) et pourtant j'avais un profond ... j'étais désemparée parce que j'avais... j'étais contente d'être là, je me rappelle le 1^{er} jour, en plus le 1^{er} jour, c'était un peu particulier, c'était ... voilà, un jour qui était personnellement marquant, je ne sais pas pourquoi, d'ailleurs, les choses se sont inscrites ainsi, ...je suis arrivée le 8 avril et le 8 avril, c'était ... c'était le jour, enfin, c'était le jour anniversaire de la mort de mon garçon, donc voilà, plein d'émotions, plein de choses, et je me suis dit, ce jour-là va te porter bonheur et c'est vrai que j'étais submergée d'émotions de toutes sortes et ce jour-là, et le fait d'intégrer un nouveau lieu, une nouvelle équipe, un nouveau métier, un nouveau statut je me suis dit, Chantal, tu as la carrure pour, tu as traversé d'autres choses mais le mois de mai a été une horreur, je me suis dit, je veux rentrer chez moi, je veux retourner dans le service, je veux retrouver les miens, je veux et puis après» (L330, 380).

Conclusion/Discussion

L'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers telle que la décrivent les nouveaux entrants représente un passage qui se traverse dans l'épreuve. Source de déstabilisations, elle provoque des sentiments plus ou moins douloureux pour les sujets qui, selon nous, font l'expérience du « trouble ». Concevoir « le trouble » comme modalité d'apprentissage c'est étudier non plus seulement la dimension cognitive mais aussi la dimension affectivo-motrice du sujet agissant. Mais comment penser cette dimension dans une perspective didactique professionnelle ?

L'une de nos hypothèses est que l'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers est source de « désorientation » pour les sujets qui en font l'expérience. Nous empruntons à Savoyant (1979) sa théorie de « l'élaboration de l'action ». Cet auteur (2009), reprenant la définition de Leplat, définit la tâche comme « *un objectif à atteindre dans des conditions déterminées* ». L'objectif à atteindre renvoie à la prescription des activités de travail. Or la prescription, rarement explicite, ne dit pas complètement ce qui doit être fait et comment le faire. C'est le sujet qui construit progressivement, au moyen de la répétition d'activités, la redéfinition de la tâche en même temps que le contenu opérationnel pour la réaliser. Le contenu opérationnel, constitué d'opérations qui assurent des fonctions d'orientation, d'exécution et de contrôle s'appuie sur « *la base d'orientation* » du sujet définie par « *un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action* » (Galpérine 1966 cité par Savoyant, 1979). Les opérations de contrôle évaluent les résultats produits et modifient, en cours d'exécution, l'orientation de l'action suivante.

L'analyse didactique professionnelle des activités des sujets en situations de travail lors de l'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers vise l'identification des traces de désorientation liées, d'une part, à une redéfinition « étroite » de la tâche à réaliser et, d'autre part, au contenu opérationnel dont la base d'orientation est « *incomplète [qui] implique que l'action ne peut se former que par la méthode d'essais et erreurs, le critère de correction étant l'écart constaté entre le produit réel de l'action et le but visé* » (Savoyant, 1979). Cette étude dont l'approche est diachronique devrait repérer les facteurs et les conditions qui favorisent l'assimilation de l'action susceptible de générer l'apprentissage des formateurs novices lors de l'entrée dans ce métier.

Bibliographie

Balleux, A. (2011, Juin). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherche en Education*, 11, 56-66.

Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.

Herreros, G. (2002). L'éloge du trouble. *Parcours anthropologiques, Revue du CREA Lyon II*, 27-44.

Mazade, O., & Hinault, A.-C. (2014). Avant-propos. *Sociologies pratiques*, 28, p. 3-8.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Savoyant, A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie*, 22, 17-28.

Savoyant, A. (2009). Activité et expérience. *Relief*, 28, 95-98.