



Enseignement des gestes de métier en formation initiale sanitaire et sociale : comment apprendre à faire pour “ se faire ” professionnel ?

Stéphane Balas, Willy Jacquens

► To cite this version:

Stéphane Balas, Willy Jacquens. Enseignement des gestes de métier en formation initiale sanitaire et sociale : comment apprendre à faire pour “ se faire ” professionnel ?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2021. Faire/Se faire, Sep 2021, Paris, France. hal-03446734

HAL Id: hal-03446734

<https://cnam.hal.science/hal-03446734>

Submitted on 24 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles

Paris 22-23-24-25 septembre 2021

Proposition de communication de recherche

Auteurs

Stéphane BALAS, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Unité de Recherche « Formation et Apprentissages Professionnels » (EA 7529) et CRTD Equipe « Travail, psychosociologie, sciences de la formation et philosophie » (EA 4132), Cnam, Hesam université.
stephane.balas@lecnam.net

Willy JACQUENS, doctorant en sciences de l'éducation et de la formation, CRTD Equipe « Travail, psychosociologie, sciences de la formation et philosophie » (EA 4132), Cnam, Hesam université.
willy_psychom@yahoo.fr

Enseignement des gestes de métier en formation initiale sanitaire et sociale : comment apprendre à faire pour « se faire » professionnel ?

Mots-clés :

Gestes de métier, intervention, commande, enseigner, transposition didactique

Keywords:

Professional gestures, intervention, command, teaching, didactic transposition

Résumé :

I- Introduction

Le propos de cette communication est de partager certains constats et questionnements relatifs à l'enseignement des gestes de métier, en formation professionnelle initiale scolaire et en apprentissage, dans la filière sanitaire et sociale.

En effet, depuis le printemps 2020, avec les aléas de la situation sanitaire, nous conduisons une recherche-action au sein d'une équipe de chercheurs¹, pour un rectorat. A la demande d'une des inspectrices de cette académie, nous intervenons auprès d'un groupe d'une vingtaine d'enseignants de lycée professionnel, exerçant en CAP et en baccalauréat professionnel dans la filière sanitaire et sociale² qui se questionnent sur les manières d'enseigner les « gestes de métier » dans un secteur où les élèves sont confrontés, dès leurs premiers stages, à la complexité de la relation avec des personnes vulnérables (petite enfance, personnes handicapées, âgées).

Précisons que ces enseignants relèvent de deux disciplines scolaires différentes, la biotechnologie d'une part et les sciences et techniques médico-sociales de l'autre et que certains enseignent aussi auprès de publics différents (des adultes en formation continue) ou dans le cadre de diplômes de la santé (diplôme d'état d'auxiliaire de puériculture ou diplôme d'état d'aide-soignant).

Pour ces enseignants, il s'agit de transmettre les « bons gestes », ceux qui permettent une action efficace et sûre mais, dans un même temps, d'aider ces jeunes femmes (les jeunes hommes sont *quasi* absents de ces spécialités) à saisir, au-delà de la dimension « biomécanique » du mouvement, le sens qu'il revêt pour les personnes qui en bénéficient et pour la personne qui l'effectue.

Refaire le lit d'une personne âgée alitée, c'est bien entendu appliquer des techniques précises, favorables à l'efficacité pour soi comme pour la personne bénéficiaire, mais c'est aussi un acte de relation, de prise en compte de la personne, de soin au sens du *care* (Morvillers, 2015).

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur ce qu'enseigner un geste professionnel signifie véritablement pour ces enseignants.

Qu'est-ce qu'un geste professionnel ? Ce geste est-il immuable selon qu'il est réalisé par un enseignant, un élève, un tuteur ? Enfin, à quelles conditions didactiques peut-on l'enseigner ?

Dans un deuxième temps, après avoir clarifiée notre positionnement théorique, nous reviendrons sur la démarche globale que nous mettons en place avec ce groupe d'enseignants et qui vise, dans le cadre d'une « recherche-action », à aider les participants à développer une réflexivité individuelle et collective sur l'enseignement des gestes. Nous postulons que cette démarche réflexive, « orientée activité », permettra au groupe de produire des repères et outils pédagogiques transposables mais que cette démarche aura aussi un effet formatif sur les participants. L'objectif final est que ces enseignants constituent, à terme, un groupe de « référents » pour leurs collègues de l'académie.

¹ Outre les deux auteurs, l'équipe est composée d'Anne-Lise Ulmann du CNAM et de Paul Olry et de Jean-François Métral, d'Agrosup Dijon. L'ensemble des membres de cette équipe participe aux travaux de la thématique 3 « Espaces d'action et apprentissages professionnels » de l'unité de recherche FoAP (EA 7529).

² Les spécialités concernées sont le CAP « Accompagnement éducatif petite enfance » (AEPE) et les Bac pro « Accompagnement, soins et services à la personnes » (A2SP) et « Service de proximité et vie locale » (SPVL) ainsi que son successeur le bac pro « Animation ».

Enfin, à partir des premiers constats faits au cours de cette démarche, nous tenterons de montrer que le questionnement de la commande initiale peut constituer un levier important pour produire des effets transformatifs auprès des participants. Cette proposition sera ensuite discutée.

II- Problématique : enseigner un geste professionnel ?

A partir de cette commande initiale (Ulmann, 2020) et la tenue de quelques réunions collectives exploratoires où chaque participant était invité à formuler ses questions en rapport avec des situations vécues, plusieurs points nous sont apparus comme insuffisamment explicites ou porteurs d'ambiguïté dans les échanges. Pour résumer, on peut distinguer trois registres par rapport auxquels les propos des enseignants ne nous apparaissaient pas parfaitement intelligibles :

- Tout d'abord, il nous est apparu que certains termes étaient porteurs, pour les enseignants, de significations multiples, provoquant parfois de *quiproquo* évitables. Il semblait nécessaire de les clarifier et différencier entre-eux : qu'est-ce qu'un geste ? Un geste de métier est-il un geste professionnel ? Qu'en est-il des termes associés et mobilisés dans les échanges par ces enseignants comme les notions et expressions de technique, de mouvement, d'automatisme, de geste technique...
- D'autre part, il apparaissait dans les échanges et les débats, une non-distinction de ce qui relevait des gestes des enseignants, des gestes des élèves, des gestes des professionnels observés en stage... comme si l'acteur produisant le geste était indifférent. D'autre part, chacun de ces gestes pouvait, selon les situations, être référé à différentes normes (le geste décrit dans le référentiel du diplôme, le geste appris par imitation au contact de professionnels, le geste « naturel » transféré d'une conduite familiale...). Distinguer ces gestes, différencier leur nature semblait une démarche préalable indispensable pour aider les membres du groupe à formaliser leur questionnement et dialoguer entre pairs,
- Enfin, au-delà de cette multi-référentialité des gestes, il apparaissait que la singularité des situations d'enseignement était peu prise en compte. Pourtant, ces situations d'enseignement (ou de formation) sont marquées par le fait qu'un geste de référence doit être « traduit », « transposé », pour le rendre enseignable. Quelle traduction peut apparaître comme acceptable dans ce processus didactique ? A quel degré de transformation « bascule-t-on » de la transposition à la trahison du geste initial... et devient-il inefficace sur le terrain ? Parle-t-on, dans le questionnement initial, du geste de référence (Martinand, 1981) ou du geste didactisé ?

Initier une démarche de recherche-action favorable au développement de réponses aux questions des manières d'enseigner les « gestes de métier » que se posent les enseignants requière, de notre point de vue, une clarification de ces trois points, au risque sinon de ne produire que des « paroles en l'air » et non la construction d'une pensée et d'outils communs³.

Le propos de cette communication est de revenir précisément sur cette phase initiale de notre recherche-action qui se poursuit actuellement par une démarche d'identification, dans les

³ Selon François Jullien (2020), produire du commun n'est pas construire une obéissance où la pensée est unique, ni, à l'inverse, s'opposer, mais bien « décoïncider » de ce schéma simpliste et dual pour développer une pensée plurielle.

situations de travail (des enseignants, des professionnels du soin, des élèves) de séquences de transmission et d'usage des gestes de métier. Une troisième phase, de dialogues collectifs sur la base d'une analyse de ces situations de travail, est prévue par la suite.

Cette phase initiale, souvent passée sous silence, ou traitée d'un mot, dans les exposés scientifiques, nous semble pourtant essentielle pour la réussite d'une recherche-action mais aussi très instructive sur les manières dont nous concevons le travail de chercheur-intervenant. Elle illustre, en effet, le processus collaboratif de redéfinition de la commande initiale, par des invitations à clarifier collectivement ces trois points, pour aboutir à l'identification des demandes des participants. Mais le retour sur cette phase, au-delà de la dimension illustrative, éclaire aussi sur les mécanismes concrets par lesquels la commande se développe en demande...

III- Position théorique et démarche

En réponse à la sollicitation d'une inspectrice de cette académie, nous avons proposé une démarche de « recherche-action » qui se réfère à une tradition psychosociale (Dubost et Levy, 2002). La recherche-action, comme l'intervention « représentent à la fois une démarche originale de recherche, spécifique aux sciences de l'homme, et une méthode d'intervention visant des changements individuels et collectifs » (p. 291). Il s'agit de « mailler » les enjeux de recherche, c'est-à-dire de production de nouvelles connaissances, même minimes, sur un objet choisi et de provoquer un effet transformatif, individuel et/ou collectif, sur les acteurs impliqués dans la démarche (chercheurs compris), pour répondre aux enjeux professionnels identifiés initialement...

Cette approche, qui s'appuie donc nécessairement sur une démarche de terrain et considère les acteurs comme porteurs de l'expertise de leur métier, rompt avec la tradition d'une recherche explicative surplombante. L'équipe de chercheurs est alors, au même titre que les professionnels participants, engagée dans une démarche de co-construction d'un objet de recherche, d'une démarche « soutenable » en fonction de l'ensemble des contraintes qui pèsent et des ressources qui s'offrent, dans l'écosystème...

C'est pourquoi, dans le cadre qui nous occupe, il ne s'est pas agi, pour les chercheurs, d'apporter des réponses aux questions des enseignants, mais plutôt d'aider dans un premier temps ces enseignants à clarifier et enrichir leurs questions avant, dans un second temps, d'apporter notre appui à la construction progressive de réponses à certaines d'entre-elles⁴.

Enfin, au plan du positionnement conceptuel, ce qui réunit les différents chercheurs intervenants participants à cette action est la conviction que les questions de formation et de développement de la professionnalité des acteurs ne peuvent se penser qu'en rapport avec l'analyse des situations de travail vécues, c'est-à-dire considérer que la complexité authentique à laquelle ces professionnels doivent faire face se cache au cœur de leur travail et ne peut être visible d'emblée. Former des professionnels ou, comme ici, accompagner le développement de leur capacité à enseigner les gestes de métier, passe de manière impérative par une analyse de leur travail qui constitue un préalable, mais aussi un moyen de former les acteurs (Tourmen, 2014) dans une logique « d'ingénierie didactique professionnelle » (Mayen et al., 2017).

⁴ On peut en effet considérer que certaines questions complexes ne peuvent trouver de réponse dans l'espace-temps de la recherche-action. On peut pourtant considérer que parfois la formulation et l'enrichissement de questions constituent déjà un résultat transformatif produit par la démarche, au bénéfice des acteurs.

Notre démarche consiste, avec ce groupe de professionnels, à les réunir (malheureusement sous forme de visio-conférence) et de proposer un cadre favorable à l'expression de questionnements en rapport au sujet initial de l'enseignement des gestes de métier. Sur la base des questions et témoignages initiaux, et des débats qui se nouent entre les membres du groupe, nos interventions ont consisté à demander des clarifications (car le dialogue entre pairs se contente parfois d'implicite), à proposer des synthèses provisoires sur un sujet, à pointer des désaccords ou des incohérences... Nous avons aussi proposé aux participants de passer d'un « discours général » fait de principes à une concrétisation de ce propos, à partir d'expériences de travail vécues.

Dans un deuxième temps, nous avons invité les participants, entre deux séances, à documenter la réflexion collective en « recueillant » des situations de travail vécues par eux-mêmes ou des collègues afin de les rapporter au groupe. Pour outiller cette récolte, nous avons successivement fourni et mis en débat deux notes avec le groupe, l'une sur les enjeux sémantiques de notre recherche-action, l'autre sur des repères méthodologiques de recueil des situations de travail.

C'est l'ensemble du matériaux produit au cours de ces premières phases que nous allons mobiliser dans le cadre de cet exposé :

- Trois compte-rendu détaillés des réunions du groupe en date du 2 décembre 2020, 26 janvier et 19 mars 2021,
- Deux notes discutées avec le groupe : une portant sur la définition des notions intitulée « clarification autour des notions centrales » et l'autre sur des repères méthodologiques intitulée « annexe méthodologique »,
- Six enregistrement audio d'entretiens entre une enseignante et des élèves en situation de « débriefing » de retour de stage. Ces extraits, transmis par une des participantes du groupe, durent entre 25 et 47 minutes.

Il s'agira, pour documenter notre démarche d'enrichissement de la commande initiale, d'identifier, dans l'ensemble de ce corpus, les traces de ces mises en questions concernant la définition des termes, l'identification précise des « auteurs » des gestes débattus et les différences que cela engendre ainsi que les démarches de didactisation de ces gestes pour les rendre enseignables. Nous avons procédé par double relecture (ou réécoute) en parallèle avant de confronter nos analyses et de retenir les points qui apparaissaient saillants.

IV- Résultats et discussion

4.1- Analyse sémantique

Concernant la question de l'usage des termes et de leurs significations « flottantes », plusieurs éléments confirment cette complexité :

Nous savons qu'il existe des différences sémantiques en fonction des contextes. Il s'agit donc d'identifier les contextes à partir desquels s'inscrivent les termes et les expressions utilisés lors

de nos échanges. En effet, nous pouvons penser que c'est le contexte des situations qui donne une orientation, une forme, voire une signification aux termes utilisés.

Pour les enseignants, le geste s'inscrit par exemple dans un contexte de transmission : il s'agit de transmettre les « bons gestes » aux élèves. Au cours des premiers échanges l'expression de geste technique est vite apparue :

« Les élèves ont tendance à se focaliser sur les gestes techniques en oubliant le reste (...) Les questions de posture sont précisées dans les référentiels, mais comme savoir associés (...) Les élèves ont tendance à recopier le geste technique sans prendre en compte la question du sens qui prime » (réunion du 2 décembre 2020).

Si, avec Mauss (1934) nous savons que le terme technique renvoie à « un acte traditionnel efficace ». (p.10), nous constatons que, dans le contexte que nous décrivons, la notion de technique est relié à celle de mobilisation du corps, en conformité avec les propositions de l'auteur.

« Dans ces conditions, il faut dire tout simplement : nous avons affaire à des techniques du corps. Le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme. Ou plus exactement, sans parler d'instrument, le premier lieu et le plus naturel objet technique et en même temps moyen technique, de l'homme, c'est son corps ». (p.11).

Mais si le « geste technique » est lié au corps propre de l'homme, alors, d'évidence, il est singulier.

« Il existe une diversité des gestes technique d'un enseignant à un autre : respect des mêmes critères mais on ne transmet pas pareil » (réunion du 2 décembre 2020).

Si la notion de « technique » est mobilisée ici pour décrire un engagement corporel, elle renvoie aussi (et se confond avec) à une notion plus proche de l'ergonomie et de la biomécanique :

« Quand certaines personnes âgées voulaient se lever, il fallait se rappeler de la technique et de comment faire... Il y a des manières de faire. C'est pour ça que je l'ai fait, parce que je me suis rappelé que je l'avais fait en cours et que je m'en souvenais. Du coup, je savais que je n'allais pas mettre la vie du résident en danger » (extrait entretien élève).

La notion de mouvement est, quant à elle, caractérisée par des déplacements segmentaires du corps dans l'espace, en vue de réaliser des actions ; c'est aussi l'expression des raisons d'agir de l'homme. Selon Meyerson (2000), le mouvement est « une fonction de base, encore proche des soubassements biologiques ». Pour autant, le mouvement seul ou combiné en action complexes recèle une dimension sociale forte (histoire, apprentissages, normes) une finalité objective (plasticité, forme, savoirs moteurs) ainsi qu'une attache subjectif (sens) qui complexifie sa compréhension, au-delà de sa biomécanique.

Pour ces élèves, la notion de technique ou de « geste technique » renvoie donc autant à l'engagement subjectif de son corps, dans un contexte, qu'à la précision des mouvements requis. Mais, la même élève illustre dans le même extrait un autre enjeu « technique ». Celui de la communication avec les patients :

« Quand je parlais vite (étudiante), elle (la tutrice) répétait plus calmement ou elle est essayait de me faire reformuler d'une autre manière si le résident n'avait pas compris. Il faut vraiment savoir comment parler à chaque résident. Il y en a sur la défensive,

d'autres sensibles, d'autres n'aiment pas quand on s'approche trop près d'eux. Je n'ai pas eu trop de difficulté mais il fallait vraiment s'adapter à chacun » (extrait entretien élève).

Pour Meyerson, « le geste est une forme particulière de mouvement » (2000, *op. cit.*, p.324). « Les gestes sont des types de mouvements artificiels appris, des mouvements humains. Ces gestes ont un sens, une signification. Ils sont intentionnellement voulus » (*id.*).

Ainsi, un geste technique est un geste qui peut être transmis et enseigné. Il serait issu d'un savoir stabilisé, appartenant aux gestes de métier. Un geste de métier appartient au stock des manières de faire acceptables et acceptées par les professionnels du milieu considéré. Un geste professionnel ne serait alors qu'un geste efficace en situation, réalisé par un professionnel mais n'ayant pas encore été validé au sein du milieu professionnel considéré » (Thomas, Simonet, Clot, & Fernandez, 2009, p.26).

A travers le discours des enseignants on pourrait définir aussi le geste professionnel comme un geste réalisé en situation, une manière de s'ajuster en fonction des contraintes de l'environnement et de la réalité vécue par le résident et le soignant à un moment donné. « Faire une toilette » n'est pas pareil que « faire la toilette pour monsieur X ou madame Y ». Il faut relier le contexte et sa propre action. Dans le premier cas, on ne voit pas le lien entre la personne et la situation.

4.2- Gestes, acteurs et normes de référence

L'enrichissement de la commande initiale a aussi porté sur la différenciation des acteurs concernés par la réalisation des gestes de métier débattus collectivement ainsi que sur les références sur lesquels chacun d'eux s'appuie pour juger de la « qualité » de ce geste.

Au cours des échanges, il apparaît que les enseignants, quand ils évoquent des « gestes de métier », illustrent leurs propos par la narration de gestes effectués par des élèves, par eux-mêmes mais aussi parfois par des professionnels observés lors de visites de stages, certains de ces professionnels exerçant des fonctions de tuteurs auprès d'élèves.

On comprend bien que, selon le contexte et l'auteur du geste, la réalité décrite sera bien différente.

S. évoque, dans un style télégraphique, l'évolution de ses propres références : « au départ plus dans les gestes de métier donc référentiel maintenant plus dans le geste professionnel par rapport à ce que rapporte du terrain les stagiaires » (réunion du 19 mars 2021).

Les référentiels des diplômes constituent une des références que mobilisent les enseignants. Cette question est en lien avec la distinction que font les acteurs entre geste de métier et geste professionnel :

I. indique cependant que « dans les référentiels professionnels de l'EN, on ne parle pas de référentiel métier, on parle de situation professionnelle et pas de situation de travail : tout tourne autour de la profession et non du travail ou du métier ». « La référence serait comme un point d'appui pour l'élève pour lui permettre de créer, d'inventer en situation. Se baser sur un référentiel permet de donner de la confiance à l'élève dans sa manière

de regarder en situation un usager. Il s'agit de passer d'un geste naturalisé à un geste professionnel » (réunion du 19 mars 2021).

Les gestes des élèves, selon qu'ils s'exercent en cours ou en stage, sont différents. En cours, on en passe parfois par des simulations :

K. indique d'ailleurs que « les élèves aiment aussi les jeux de rôle ». Ce dispositif repose sur un engagement artificiel mais authentique de l'élève : « faire comme si, faire semblant... » (Réunion du 26 janvier 2021)

Il vise l'automatisation des gestes qui permet de s'engager d'autre part.

Pour S., cependant, « la technique (apprise lors des situations simulées) a ses limites dans le réel ».

Les situations de confrontation avec la structure sont parfois difficiles. K. précise : « j'enseigne les postures car je suis monitrice PRAV ST. Mais quand elles arrivent en structure pour les mettre en place (porté, etc.), et qu'elles reviennent en disant « les tuteurs nous reprennent en disant que c'est pas comme ça ! ». Donc je demande à mes élèves : est-ce qu'elles sont formées à la PRAV ST, est qu'elles ont des habitudes ? » (Réunion du 26 janvier 2021).

Au cours des échanges, il est rapporté qu'il existe une forte identification des élèves par rapport aux enseignants qui sont davantage dans la pratique que dans la théorie.

« Je préfère la pratique ça passe plus vite que de rester là en train d'écrire » (propos d'une élève rapportés lors de la réunion du 26 janvier 2021).

De nombreux débats portent sur la pertinence de mobiliser les expériences familiales et personnelles des élèves concernant des gestes à acquérir. Il s'agit pour ces enseignants d'identifier des activités que les élèves font déjà au quotidien comme se laver, manger, s'occuper d'un petit frère ou faire du *baby-sitting*. Doit-on partir des ressemblances qui se réalisent dans les pratiques familiales, personnelles et individuelles ? Est-ce que les ponts sont plus faciles et la transmission plus aisée ?

« Moi avec les enfants c'était facile. Changer un bébé, je savais déjà le faire grâce au *baby-sitting* » (extrait entretien élève).

« Les professionnels font comme nous à la maison par rapport aux changes du bébé » (extrait entretien élève).

Pourtant, des nuances apparaissent :

« J'ai appris à la maison mais les techniques de change ne sont pas pareilles. On apprend en cours, il faut savoir un minimum. Les auxiliaires ne font pas tous pareil. A nous de voir ce qui va nous correspondre. Elles apprennent la même technique mais pourtant elles ne font pas toutes pareilles » (extrait entretien élève).

« Changer une couche c'est naturel mais pas avec les personnes âgées » (extrait entretien élève).

Les trois acteurs concernés par les gestes de métier (l'élève, l'enseignant, le professionnel tuteur) agissent dans des contextes différents, avec des intentions différentes et ses différences sont suffisamment importantes pour que les distinctions soient nécessaires.

Une des distinctions importantes à opérer est celle des gestes à visée première « productive » et celle à visée première « constructive »⁵. Pour les enseignants, la préoccupation est d'abord de « construire des professionnels » (Wittorski, 2007) et, dès lors, les gestes dont on parle sont des gestes didactisés.

4.3- Transposition didactique

Il est apparu essentiel, au stade d'initiation de cette intervention, de rappeler aux membres du groupe que « le geste dont on parle » quand on est enseignant, quand on se préoccupe de la meilleure manière de favoriser les apprentissages d'élèves, n'est pas un geste « écologique ». Il n'est pas un geste observé dans une situation de travail réel, produit par un professionnel expérimenté et inscrit dans le flux des actions routinisées d'un acteur.

En effet, le geste dont il est question ici, est un geste « transformé » car ayant subi une didactisation, c'est-à-dire une démarche volontaire de l'enseignant et du système éducatif dans lequel il s'inscrit, pour favoriser sa transmission. Cette transposition peut produire une simplification du geste, un découpage en segments, un aménagement du contexte rendant l'effectuation plus facile ou en facilitant la prise des informations pertinentes pour un élève débutant.

Cependant, et c'est tout l'art d'une démarche didactique, il faut que le geste enseigné reste « crédible », suffisamment « authentique » pour ne pas basculer dans la caricature de lui-même. Il faut donc transformer le geste à enseigner, mais pas trop.

Ainsi, la quête des enseignants du groupe, quand ils s'interrogent sur les manières d'enseigner les « gestes de métier » ont à gagner à intégrer, dans leur réflexion, que ces gestes de métier sont des références qu'ils transforment, justement pour favoriser leurs manières de les enseigner.

Sont alors mis en débat les écarts de nature entre un geste enseigné (plutôt stéréotypé) et un geste réel, inscrit dans un réel aléatoire :

« Situation figée lors des TP en classe et possibilité d'introduction de variabilités ?
Attente des tuteurs : moins la précision dans la réalisation du geste technique, que donner du sens de ces gestes et être capables de s'adapter à toutes situations qui se présentent devant eux... » (Réunion du 2 décembre 2020).

Ce qui importe, dans le travail réel, c'est de donner du sens à ses gestes, ce que la situation d'enseignement ne permet pas de construire totalement. Un des moyens qu'utilisent les enseignants est la situation professionnelle simulée, par exemple avec un mannequin, comme l'explique S. :

⁵ En didactique professionnel, Pastré (2006) mobilise un modèle où l'activité se distingue entre « activité productive » qui vise à agir sur le monde et « activité constructive » qui a pour effet de transformer l'individu qui agit. Sur la base de cette distinction, il différencie les situations de travail où l'activité est productive et peut, incidemment, être constructive et les situations de formation où l'activité est à visée constructive, la visée productive étant alors un moyen.

« Souvent des difficultés quand on manque de matériel, quand c'est un mannequin et pas une personne, etc. On n'arrive pas à les projeter. Comme « faire participer la personne » avec un mannequin ? *Idem* pour la pudeur (...) à l'inverse, des élèves apprennent la technique et ils sont parfaits au lycée. Mais quand ils partent en stage, avec des personnes âgées avec des grosses pathologies, ils se rendent compte qu'ils ne sont pas capables de faire ce geste qu'ils réussissaient en formation. Donc, il faut absolument envisager toutes ces problématiques dans le cours. Ex : on a parlé de l'escarre, mais je ne l'avais pas introduit dans ce geste là (élève qui a fait un malaise en voyant l'escarre) » (Réunion du 26 janvier 2021).

Ces brefs exemples permettent de prendre conscience que la question initiale de l'enseignement des gestes de métier tend à réduire la complexité de ce que ces enseignants doivent affronter et dont ils débattent dans cette recherche-action. Le tableau ci-dessous tente de rendre compte de cette complexité en intégrant différents paramètres : l'auteur du geste, le lieu d'effectuation de ce geste mais aussi le geste qui fait référence (et à partir duquel on peut juger de sa qualité) dans chaque situation :

Lieu	Famille	École (LP, CFA, GRETA...)	Entreprise (stage, emploi)
Auteur			
Enseignant		Geste démonstratif (didactisé)	
Élève	Geste naturel	Geste simulé	Geste réel tutoré
Tuteur professionnel			Geste professionnel
	Geste naturalisé	Geste de référence (référentiel)	Geste de métier

Tableau : les différents gestes débattus

V- Conclusion

Cet exposé revient sur les phases initiales d'une recherche-action que nous conduisons à la demande d'un rectorat, auprès d'un collectif d'enseignants de matières professionnelles de formation professionnelle initiale de la filière sanitaire et sociale. Si la commande initiale consiste à accompagner ce groupe dans une réflexion sur les manières d'enseigner les gestes de métier dans le cadre de leurs enseignements, nous avons perçu rapidement que, pour favoriser la réflexivité de ce groupe et produire ainsi des propositions efficaces, notre rôle était de questionner la commande qui nous était adressée.

Cette étape de mise en discussion de la commande, classique dans les démarches d'intervention psychosociale, a porté ici sur trois dimensions :

- une proposition de clarification et de différenciation des termes utilisés pour décrire les réalités motrices analysées ;
- une invitation à identifier plus systématiquement les auteurs des gestes dont l'effectuation est débattue ;

- un rappel de la dimension didactique de la démarche d'enseignement des gestes et donc de l'effet transformatif de cette démarche sur les gestes pris en référence.

Cette phase de questionnement de la commande se termine aujourd'hui et les travaux du groupe, enrichi de ces questions, s'orientent maintenant vers une mise en partage et en débat des critères d'une transposition réussie pour parvenir à équilibrer enjeux d'enseignabilité et enjeux d'authenticité des gestes.

BIBLIOGRAPHIE

- DUBOST, J. & LEVY, A. (2002). Recherche-action et intervention, in J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Levy. *Vocabulaire de psychosociologie*. Paris : Eres.
- MARTINAND, J-L. (1981). *Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième*. Consulté à l'adresse <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/927>
- MAUSS, M. (1936). Les techniques du corps, Sociologie et anthropologie. Paris : PUF.
- MAYEN, P., OLRÉ, P., & PASTRÉ, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. in Philippe Carré et al., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, « Psycho Sup », pp. 467-482.
- MEYERSON, I. (2000). Existe-t-il une nature humaine. Psychologie historique, objective, comparative. Paris : institut d'édition SANOFI – SYNTHELABO.
- MORVILLERS, J.-M. (2015). Le care, le caring, le cure et le soignant. Association de Recherche en Soins Infirmiers | « Recherche en soins infirmiers », 2015/3 N° 122 | pages 77 à 81.
- TOMAS, J.-L., SIMONET, P., CLOT, Y. & FERNANDEZ, G. (2009). Le corps : l'œuvre du collectif de travail. *Corps*, 6, pp. 23-30.
- TOURMEN, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions, *Savoirs*, 2014/3 n°36, pp. 9-40.
- ULMANN, A.-L. (2020). La formation, intervention comprise. *Psychologie du travail et des organisations*, 26, pp. 71-81.
- WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.