



**HAL**  
open science

## Une approche de la professionnalité de l'enseignant en ITEP par la simulation

Benjamin Bencteux, Emmanuel Triby

► **To cite this version:**

Benjamin Bencteux, Emmanuel Triby. Une approche de la professionnalité de l'enseignant en ITEP par la simulation. Colloque international de Didactique professionnelle 2019, Oct 2019, Longueuil, Québec, Canada. hal-03736006

**HAL Id: hal-03736006**

**<https://hal.science/hal-03736006>**

Submitted on 21 Jul 2022

**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.

# Colloque International de Didactique Professionnelle 2019

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec l'Université de Sherbrooke  
les 23 au 25 octobre 2019, à Longueuil, Québec

## Une approche de la professionnalité de l'enseignant en ITEP par la simulation

Benjamin BENCTEUX

Doctorant au LISEC, Université de Strasbourg, France

0673031745

[benjamin.bencteux@gmail.com](mailto:benjamin.bencteux@gmail.com)

Emmanuel TRIBY

Chercheur au LISEC, Université de Strasbourg, 7 rue de l'Université 67000 Strasbourg, France

0368850620

[triby@unistra.fr](mailto:triby@unistra.fr)

### Type de communication

Compte-rendu de recherche

### Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

### Résumé

*Le travail des enseignants en ITEP comporte deux éléments essentiels : une dimension soignante et le travail en équipe. L'analyse didactique professionnelle des situations de travail collaboratif, permet de mieux saisir la professionnalité des enseignants. Lors de cette recherche, la simulation a été utilisée et permet d'approcher le travail réel de l'enseignant avec un autre acteur, thérapeute ou éducateur. Dans cet espace d'intermédiation, et au travers de situations avec un fort potentiel d'apprentissage, l'intelligence au travail est à l'œuvre, au niveau collectif, et individuel.*

### Mots-Clés

Simulation – professionnalité émergente- travail collaboratif interprofessionnel

# Une approche de la professionnalité de l'enseignant en ITEP par la simulation

Dans le secteur médicosocial, en France, les ITEP sont des instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques qui accompagnent des enfants qui souffrent de difficultés psychiques graves<sup>1</sup>. Au sein de ces établissements, de nombreux professionnels interviennent auprès des enfants, dont des enseignants spécialisés dans le handicap et l'inclusion scolaire. Nous allons ainsi nous intéresser au travail de ces enseignants, et en particulier aux situations de travail où ils sont amenés à collaborer avec d'autres acteurs issus d'autres métiers. Il s'agira de mettre en lumière la professionnalité des enseignants en ITEP à partir d'une méthodologie où l'observation directe et la simulation constituent la clef de voute de cette recherche. La didactique professionnelle devrait permettre de nous interroger sur la question de l'intelligence au travail dans ces situations de travail collaboratif, et en particulier sur les relations entre intelligence individuelle et collective.

## I/ Les prémices de la recherche : ancrage théorique et hypothèse

Les enseignants en ITEP doivent faire face à un environnement de travail qui ne leur est pas familier, du fait de leur formation initiale de professeur des écoles : l'une des spécificités de ce type d'établissement est la dimension *soignante* de l'accompagnement<sup>2</sup>, quel que soit le professionnel qui intervient auprès de l'enfant. Autrement dit, les enseignants, au même titre que les éducateurs spécialisés et les psychologues cliniciens, sont des « soignants » dans la mesure où ce qu'ils mettent en place dans leurs classes doit contenir une dimension thérapeutique. Ce premier point est fondamental pour mieux comprendre les contours de la professionnalité enseignante en ITEP, étant donné que la formation, porte quasi exclusivement sur l'enseignement et jamais sur le soin. Ainsi, le concept de professionnalité émergente (Jorro, 2011) retient toute notre attention car, quand un enseignant découvre le travail en ITEP, il a déjà, en général, une expérience professionnelle dans l'enseignement, mais en intégrant une nouvelle équipe, soignante, il y aura une construction renouvelée de son « soi professionnel » (Jorro, 2011, p.9).

Dans ce sens, la didactique professionnelle semble être un ancrage incontournable à partir du moment où l'on étudie les éléments constitutifs d'une professionnalité qui se construit en grande partie directement en situation de travail ; la professionnalité de l'enseignant va se construire dans des situations de travail qui présentent un potentiel « élevé » d'apprentissage et de développement (Mayen, Gagneur, 2010). Ainsi, la rencontre avec des professionnels issus d'établissements différents, la connaissance pratique du terrain et les écrits institutionnels ont permis d'identifier ce qui constitue la clé du travail en ITEP et de la réussite de l'accompagnement des enfants : le travail pluriprofessionnel en équipe. Notre travail de recherche se centrera donc sur l'hypothèse suivante : en collaborant avec d'autres acteurs issus

---

<sup>1</sup> Ces difficultés psychiques se manifestent par des troubles dans la relation aux autres et dans les apprentissages

<sup>2</sup> Décret ITEP (2005) et circulaire interministérielle du 14 mai 2007

d'autres métiers, l'enseignant spécialisé développe des compétences nécessaires à sa professionnalité ; il y aurait ainsi une professionnalité spécifique de l'enseignant en ITEP en lien étroit avec le travail collaboratif interprofessionnel : lors des réunions en équipe et lors des élaborations de projet en binôme.

L'enseignant, dans cet environnement de travail (dynamique et complexe) va être confronté à des situations de travail nouvelles :

- Apprendre à enseigner à des enfants qui ne sont pas encore « élèves »
- Rendre compte de son travail et le coordonner avec les pratiques des autres professionnels dans les réunions instituées
- Elaborer des projets de co-intervention à destination des enfants en tenant compte de leurs aspects éducatifs et thérapeutiques

Pour faire face aux enfants « troublés et troublants » (Canat, 2011), tout en découvrant le travail pluriprofessionnel à visée soignante, autrement dit pour « tenir le métier », l'enseignant devra faire preuve d'intelligence professionnelle : « (...) la mobilisation d'une intelligence *du* et *au* travail, d'une "pensée en œuvre dans l'acte", est requise par l'impossibilité de maîtriser par avance tous les scénarios de l'action concrète » (Jobert, 2011, p.364). Si l'on reprend les travaux de Doise et Mugny (1981), l'intelligence serait principalement la capacité d'adaptation d'un individu à un environnement. Cette définition pourrait être un point de départ pour penser l'intelligence collective, c'est-à-dire la capacité d'un collectif de travail à interagir afin de faire face à un nouveau problème complexe (Olfa Zaïbet, 2007). Aussi, comment l'enseignant, novice en ITEP, inexpérimenté en travail collaboratif pluriprofessionnel, va-t-il devenir un professionnel compétent ? Dans cette intelligence au travail, quelle serait la part de l'intelligence collective dans le développement des compétences de l'enseignant ?

## **II/Démarche et méthodologie**

La particularité de cette recherche est de s'intéresser au travail de l'enseignant en ITEP, « hors de sa classe », autrement dit aux pratiques enseignantes qui ne sont pas liées directement à l'enseignement stricto sensu. En effet, dans ce contexte particulier, il semble - et les premiers résultats de cette recherche le confirment - que la transmission des savoirs pourrait ne pas être la première priorité des enseignants face aux élèves souffrant de handicap psychique. Le travail de recherche s'est donc centré sur les situations de travail collaboratif, notamment sur les temps de réunion pluriprofessionnelle, et sur la mise en place de simulations d'élaboration de projets.

### **L'analyse de réunions d'équipes**

Une première situation emblématique du travail en ITEP est la réunion d'équipe. Celle-ci a fait l'objet d'une analyse en deux étapes.

#### *L'observation directe*

Il s'agissait, dans un premier temps, par observation directe, de comprendre comment se déroulaient les réunions d'élaboration de projet à destination des jeunes accueillis : quelle est la place de l'enseignant lors de ces temps d'échange ? Comment émergent les différentes dimensions, thérapeutique, éducative et pédagogique dans le discours des professionnels ?

### *L'entretien semi directif post réunion*

L'enseignant qui était présent avec ses collègues à la réunion de projet participe à cet entretien. La trame de cet entretien a été conçue suite aux éléments clés qui ont pu être observés par le chercheur en réunion. Les deux grands axes de cet entretien étaient les suivants :

- En partant de la réunion observée s'intéresser aux réunions « en général » (la place de l'enseignant, la communication dans l'équipe, l'intérêt pour le cadrage de son travail...)
- Être enseignant en ITEP, les spécificités, les difficultés rencontrées

### **La simulation de projet pluriprofessionnel**

En dehors du travail en binôme sur des temps de classe, les projets sont souvent construits sur des temps informels. Pour des raisons déontologiques et éducatives, il n'est pas possible d'observer des situations de co-construction de projets réelles, pourtant emblématiques du métier.

#### *La simulation, une démarche de recherche*

La simulation semblait alors un moyen intéressant pour approcher le travail réel de deux acteurs différents, afin de recréer une situation de travail interprofessionnel où les acteurs élaborent un projet à destination de jeunes (Triby, 2013). La présence de deux professionnels issus de métiers différents était le seul élément indispensable : la simulation est ainsi conçue comme une « reconstitution hic et nunc de situations, (...), qui permettent avec peu de moyens de restituer, même de manière imparfaite, par représentation symbolique, des actions menées dans des situations spécifiques (...). » (Audran, 2016, p.11).

La construction de la situation simulée est le point central de ce temps de recherche dans la mesure où les professionnels doivent pouvoir « travailler ensemble » en oubliant le caractère artificiel du travail demandé. Les spécialistes de la simulation parlent alors de « similitude ressentie » entre la situation réelle et la situation simulée qui serait plus importante que la similitude objective (Pelaccia et al., 2010 ; Jaffrelot, Pelaccia, 2016).

#### *La simulation hic et nunc*

Le chercheur donne la consigne suivante puis s'extrait de l'espace de travail (filmé) tout en étant disponible à la demande de l'un des deux participants si besoin : « *Vous allez avoir dans quelques instants, plusieurs documents<sup>3</sup> qui sont la synthèse d'éléments pédagogiques, éducatifs, et thérapeutiques concernant deux enfants pour qui vous souhaitez mettre en place un groupe hebdomadaire sur l'année scolaire. Quand votre travail d'élaboration de projet sera terminé, je vous demanderai de me présenter ce dernier comme si vous le présentiez à votre équipe.* »

#### *L'auto-confrontation*

Les deux acteurs (enseignant et éducateur ou psychologue) participent à un entretien individuel d'auto-confrontation simple. Certains auteurs parlent pour ce temps post-stimulation de débriefing qui constitue « un moment didactique et réflexif indispensable (...) »

---

<sup>3</sup> Ces documents, qui sont des synthèses d'éléments cliniques d'enfants, ont été élaborés par le chercheur en collaboration avec une psychologue d'un autre service afin d'assurer une cohérence dans les différents profils d'enfant présentés.

(Oget, Audran, 2016, p.78), pendant lequel le sujet peut développer un regard distancié sur sa propre action.

Les questions posées afin d'appréhender la dimension opératoire de l'activité (Yvon, Garon, 2006) sont les suivantes : « qu'est-ce que vous faites ? », « que se passe-t-il ? », « pouvez-vous décrire ce que l'on voit à ce moment-là ? ». Les professionnels mis dans cette situation particulière, à travers une observation distanciée et réfléchie, sur leurs actions, vont pouvoir mettre en perspective à la fois la réalisation de la tâche demandée et « la résolution de problèmes plus ou moins similaires à ceux rencontrés par les participants en situation réelle. » (Jaffrelot, Pelaccia, 2016, p.20)

### **III/ Premiers résultats**

Compte tenu de notre angle d'approche, la didactique professionnelle, il s'agissait au sein de cette classe de situations (le travail collaboratif interprofessionnel) de repérer les invariants opératoires (Vergnaud, 1996), les caractéristiques agissantes de ces situations (Leontiev, 1976), qui concourent à la professionnalité émergente (Jorro, 2011) de l'enseignant en ITEP.

Les situations de travail entre deux professionnels exerçant des métiers différents peuvent être source de développement, car elles comportent des problèmes à résoudre. Les réunions d'équipe en ITEP et les élaborations de projet entre deux professionnels nous ont semblé être des situations potentielles d'apprentissage (Mayen, 1999) et de développement de la professionnalité enseignante.

#### **Les réunions en équipe**

Lors des réunions d'élaboration<sup>4</sup>, la question de l'inclusion scolaire et des compétences scolaires de l'enfant est toujours abordée, mais parfois en arrière-plan de problèmes de comportements massifs. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, ce ne sont pas nécessairement les enseignants qui prennent la parole en premier sur ces questions de scolarisation, mais ce peut être l'éducateur référent de l'enfant. A l'inverse, et c'est un élément important dans cette étude, les enseignants n'hésitent pas à donner leurs points de vue sur des questions faisant référence aux domaines éducatifs et thérapeutiques.

Les réunions peuvent ainsi être appréhendées comme des espaces d'intermétier (Thomazet, Mérini, 2014) où l'interculturalité (Clanet, 1990) est de mise : les différentes cultures professionnelles s'altèrent et se fécondent mutuellement. Les observations de réunion et les entretiens semi directifs qui les ont suivis montrent qu'il a fallu à tous les enseignants, quand ils ont débuté en ITEP, un temps d'adaptation assez long afin de renoncer à certains « mécanismes » appris en formation initiale<sup>5</sup>. Apprendre à travailler avec d'autres acteurs spécialisés dans la clinique du sujet ou l'éducation spécialisée engendre certains renoncements pour l'enseignant par rapport au travail qu'il menait avant l'ITEP : « l'interculture est un lieu de

---

<sup>4</sup> Il s'agit de réunions d'élaboration de Projet Personnalisé d'Accompagnement de l'enfant qui doit permettre à chaque pôle (thérapeutique, éducatif et pédagogique) de faire le point sur l'enfant, ses progrès et les difficultés à retravailler, en changeant de cap (c'est-à-dire de type d'accompagnement) si besoin.

conflit et de négociation qui oblige à un certain nombre de dons et de deuils au regard de la culture d'origine » (Mérini, 1995). Ainsi, l'intelligence au travail peut advenir quand le professionnel a la possibilité à travers le langage, de « confronter ses représentations à la pluralité des points de vue d'autrui, à alimenter sa conflictualité interne à une conflictualité sociale » (Jobert, 2011, p.370).

L'enseignant, confronté à des enfants empêchés de penser (Boimare, 2000), est obligé d'accepter une réorientation profonde de ses savoirs pour retrouver une certaine capacité d'intervention et re-devenir un sujet capable (Rabardel). On retrouve alors cette idée d'adaptation au milieu qui constitue un indicateur de l'intelligence au travail : l'environnement social, ici le groupe professionnel, serait l'une des principaux moteurs de l'évolution des capacités cognitives (Doise et Mugny, 1981) du sujet arrivant dans un nouveau cadre de travail. Cependant, malgré le potentiel d'apprentissage de ces situations de travail, c'est-à-dire leur penchant à favoriser de l'activité constructive générant du développement (Mayen, Gagneur, 2017), deux sujets différents placés dans la même situation pourraient ne pas développer les mêmes compétences. Lors de cette recherche de terrain, il faut garder à l'esprit que les professionnels volontaires pour participer à celle-ci sont des enseignants qui, malgré les difficultés qu'ils ont pu rencontrer réussissent à travailler, et à faire leur métier. Au-delà de l'intelligence individuelle et de l'expérience pré-ITEP de l'enseignant, il conviendrait de s'interroger sur l'intelligence institutionnelle de l'établissement qui accueille un nouvel enseignant, inexpérimenté dans le secteur médicosocial et dans l'accompagnement des difficultés psychiques.

### **Les simulations de travail collaboratif**

L'enjeu de ce temps de recherche était de taille, car il s'agissait d'amener les professionnels à travailler comme ils auraient pu le faire, ensemble, sur des temps informels. Tous les professionnels ont réussi à « jouer le jeu » de la simulation malgré le côté artificiel qu'ils ont souvent relevé en début d'exercice mais qu'ils ont finalement rapidement mis de côté. L'élaboration des projets, pour les quatre simulations effectuées, s'est globalement déroulée toujours de la même manière :

- 1) l'établissement d'un tableau global de la situation d'abord individuellement
- 2) la déclinaison des différents objectifs <sup>6</sup>
- 3) la détermination des moyens pour atteindre les objectifs fixés.

Les situations de simulation, puis les auto-confrontations, ont permis de révéler les éléments suivants :

- Au sein du binôme (enseignant-éducateur ou enseignant-thérapeute), il y a toujours un respect mutuel et une écoute attentive sur la différence de point de vue entre les acteurs. On note ainsi un degré élevé d'interdépendance entre acteurs (Little, 1990), expression d'une véritable collaboration (Pléty, 1998). L'enseignant, comme l'autre

---

<sup>6</sup> La question des objectifs est d'ailleurs déterminante dans la façon de concevoir le travail car, la plupart du temps, les professionnels se mettaient d'accord pour trouver un objectif commun qu'il déclinait ensuite parfois selon leur domaine.

professionnel, doit en permanence réussir à se décentrer de sa propre compréhension de la situation afin de l'enrichir de celle de son partenaire.

- Même si les acteurs ont auparavant déjà élaboré des projet à destination des enfants, et qu'ils ont « assimilé » la démarche de projet, le fait de regrouper de nouveaux enfants au sein d'un nouveau projet constitue un nouveau problème à résoudre. On retrouve ce qui caractérise les tâches complexes (De Montmollin, 1986) : la multiplicité des variables, le caractère aléatoire des événements et la pluralité des acteurs.
- Les inférences en situation constituent des moments significatifs de l'activité et sont de deux types : d'une part la mise en lien des différents éléments cliniques de l'enfant afin de faire des hypothèses interventives, et d'autre part des inférences sur la perception que pourrait avoir l'autre professionnel sur l'enfant, et qui a trait à la dimension « interpersonnelle » du métier (Clot, 2006).

## Conclusions

Cette recherche en cours, démontre que la professionnalité des enseignants en ITEP, dépendrait de la capacité à travailler en équipe, ou encore à s'intégrer dans un collectif de travail où la dimension soignante est première. Au-delà du niveau individuel de l'intelligence, on aura compris l'importance, ici, dans le secteur médicosocial de penser une intelligence collective qui se rencontre à différents niveaux de l'organisation.

Par ailleurs, l'utilisation de la simulation dans le secteur médicosocial, et sous l'angle de la didactique professionnelle, après avoir permis de révéler des éléments de professionnalité (en actes) spécifiques à l'enseignant en ITEP semble être intéressante à d'autres fins. En effet, comme les sujets de l'étude l'ont dit à plusieurs reprises, les temps pour penser le travail collaboratif, c'est-à-dire échanger sur les pratiques et sur les représentations de chacun sur les connaissances des autres acteurs, manquent dans le quotidien du travail. Ainsi, ce type de simulation pourrait très bien être développé en formation professionnelle, afin de produire de la connaissance sur les ressources de l'interaction entre professionnels. Comme « l'intelligence est, (...) souvent en avance sur la conscience ou sur la connaissance qu'en a le sujet lui-même » (Dejours, 2001, p.6), les entretiens d'auto-confrontation constitueraient autant d'occasion pour mieux comprendre ce qui freine ou au contraire favorise le travail collaboratif interprofessionnel.

## Bibliographie

Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. Recherche et formation, 82, 9-16.

Boimare, S. (2000). Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage. La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 11, 79-89.

Canat, S. (2011). Psychanalyse et pédagogie : vers une Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 54(2), 17-26.

Clanet, C. (1990). L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.



Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 165-177.

Dejours, C. (2001). Subjectivité, travail et action. *La pensée*, 328, 7-19.

Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, France : InterEditions.

Jaffrelot, M., Pelaccia, T. (2016). La simulation en santé : principes, outils, impacts et implications pour la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 82, 17-30.

Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré éd., *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p.357-381). Paris, France : Dunod.

Jorro, A. (2011). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans A. Jorro & J.-M. De Ketele dir., *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p.51-63). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.ketel.2011.01.0051.

Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris, France : éditions sociales.

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.

Mayen, P., Gagneur C.-A. (2017) - Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherche en éducation*, 28, 70-83.

Mayen, P., Gagneur C.-A. (2010) Le territoire est-il une situation de développement ? *Education permanente*, 184(1), .

Mérini, C. (1995). Entre savoirs scolaires et pratiques sociales : le partenariat à l'école. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 16(16), 169-184.

Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. *Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne, Suisse : Peter Lang Edition.

Oget, D., Audran, J. (2016). Simulation. *Recherche et formation*, 82, 75-84.

Olfa Zaïbet, G. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 14(4), 41-59. Doi : 10.3917/mav.014.0041.

Pelaccia, T. et al. (2011). Comment les médecins raisonnent-ils pour poser des diagnostics et prendre des décisions thérapeutiques ? Les enjeux en médecine d'urgence. *Annales françaises de médecine d'urgence* (1), 77-84.

Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris, France : Retz.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino & R. Teulier dir. , *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251-265). Paris, France : La Découverte.

Thomazet, S., Merini, C. (2014). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47 (2), 31-50. DOI 10.3917/lsdle.472.0031

Triby, E. (2013). La simulation, le point de vue de la didactique professionnelle. Dans Boet, S., Granry J.C., Salvoldelli, G. (eds), *La simulation en santé : de la théorie à la pratique* (pp.25-32), Paris, Springer-Verlag.

Vergnaud, G. (1996). La Théorie des Champs Conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2), 3.

Yvon, F., Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'auto-confrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.