

la place particulière de la sage-femme enseignante vers les questions de recherche

Si la profession de sage-femme est très peu connue dans son ensemble, la fonction de sage-femme enseignante l'est certainement moins encore, y compris par les professionnels eux-mêmes, ceux-ci n'ayant pour seule représentation que celle des enseignants en maïeutique qu'ils ont croisés lors de leurs études. Les sages-femmes enseignantes et directrices (241 en 2014²⁷⁶) représentent une petite entité de la profession qui détient la lourde tâche de former l'ensemble de leurs futurs collègues. Réunies pour une grande partie d'entre elles dans la CNEMA²⁷⁷ et L'ANFIC²⁷⁸ elles ont largement contribué ces dernières années à faire évoluer cette formation. La sage-femme enseignante « a pour mission d'assurer en équipe et en collaboration avec la directrice la formation initiale et l'évaluation des étudiants sages-femmes dont elle a la responsabilité pédagogique. Elle doit articuler, coordonner et optimiser sa prestation pédagogique dans le cadre d'un objectif de qualité du service rendu. Elle conçoit et assure les enseignements d'Obstétrique et de Maïeutique dont elle a la charge en fonction du contexte et des objectifs pédagogiques visés et de la progression souhaitée, en parallèle, elle maintient une activité clinique régulière sous forme de vacations de consultations pré et post-natales, ou de préparation psychoprophylactique à la naissance » selon le profil de poste de l'école de Montpellier.

Ayant fait une reconversion volontaire, parfois temporaire, les sages-femmes enseignantes ont des parcours professionnels originaux aussi bien en durée qu'en contenu et intègrent une école selon les opportunités des postes vacants et des motivations diverses.

Par le décret du 1/09/1989, seules les sages-femmes cadres titulaires du certificat cadre sage-femme étaient « *habilitées à participer à l'enseignement théorique et pratique et à la formation des élèves qui préparent le diplôme d'Etat de sage-femme ou le certificat cadre sage-femme* ». La formation des enseignants s'est effectuée à « l'Ecole des cadres »²⁷⁹ jusqu'en 2011, structure délivrant à l'issue d'une formation de neuf mois un diplôme qui n'était pas de nature universitaire. L'article 5 du décret du 23 décembre 2014 portant statut particulier des sages-femmes des hôpitaux de la fonction publique hospitalière mentionne que « *les sages-femmes des hôpitaux du second grade peuvent participer en qualité d'enseignant à l'enseignement théorique et clinique des étudiants* ».

²⁷⁶ Selon la CNEMA

²⁷⁷ Conférence nationale des enseignants en maïeutique, anciennement ASFEF : Association des sages-femmes enseignantes françaises

²⁷⁸ L'Association Nationale de Formation Initiale et Continue des sages-femmes

²⁷⁹ Ecole qui était située à Dijon

sages-femmes, sous l'autorité du directeur d'une structure de formation en maïeutique. Les conditions d'accès aux fonctions d'enseignant dans les écoles de sages-femmes hospitalières sont définies par arrêté du ministre chargé de la santé ». Ce n'est que depuis le 17/05/2016 qu'un nouveau texte précise les nouvelles exigences pour exercer une fonction d'enseignement. *«Est exigé, pour l'accès aux fonctions d'enseignant à l'enseignement théorique et clinique des étudiants sages-femmes, sous l'autorité du directeur d'une structure de formation en maïeutique de certains établissements mentionnés à l'article 2 de la loi no 86-33 du 9 janvier 1986 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière, l'un des diplômes suivants :*

1 Diplôme de cadre sage-femme ;

2 Diplôme national de master dans une des mentions suivantes : économie de la santé, management public, droit de la santé, sciences de l'éducation, biologie santé, ingénierie de la santé, santé, santé publique ».

On constate donc que malgré une apparente volonté des pouvoirs publics (Loi HPST) d'une intégration universitaire de la formation des sages-femmes, les conditions d'accès à la fonction enseignante sont toujours régies par le ministère de la Santé et non celui de l'enseignement supérieur. Pour DEMEESTER (2015) ce nouveau statut de sage-femme hospitalière dissuade les directrices de *« basculer du côté universitaire en les privant du titre de coordonateur en maïeutique et maintient les études sous l'égide du ministère de la santé »* ignorant le ministère de l'enseignement supérieur.

L'accès à des formations universitaires pour les sages-femmes hospitalières reste difficile car elles demeurent soumises aux enveloppes budgétaires dédiées à la formation des personnels hospitaliers, et donc le plus souvent orientées vers des formations cliniques ou managériales. Bon nombre de sages-femmes, intéressées par l'enseignement ou déjà en poste dans les écoles se sont engagées dans des cursus universitaires, démarches souvent faites au détriment d'une vie personnelle et lourdes de conséquences pour les équipes enseignantes, les temps de formation n'étant pas remplacés. Cette absence de statut reconnu dans la fonction publique, dans un contexte de gestion comptable des professionnels par les institutions, alimente des dysfonctionnements de reconnaissance identitaire et une dévalorisation de l'image de soi. Le risque est de développer des logiques d'individualisation, de désengagement et de priver le collectif d'innovation.

Ainsi le recrutement des personnels enseignants, qui a longtemps reposé sur le diplôme cadre sage-femme s'est considérablement modifié. La formation dispensée par l'« Ecole de cadre » sage-femme a cessé pour être remplacée par un master de périnatalité²⁸⁰. Dorénavant, le

²⁸⁰ MASTER PÉRINATALITÉ : MANAGEMENT ET PÉDAGOGIE (PMP) Certificateur : Ministère de l'enseignement supérieur
Valideur: Université de Bourgogne. Ce master a pour objectifs de :

recrutement actuel dans les écoles se fait auprès de sages-femmes ayant un master (sans discipline précise, seul le niveau universitaire important) soit sur l'engagement à entrer dans un cursus universitaire de deuxième cycle, engagement tout aussi valable pour les enseignants déjà recrutés même depuis de nombreuses années créant des disparités au sein même d'un « corps » enseignant [WITTORSKI-2012].

Plus spécifiquement, pour les formateurs des écoles de sages-femmes, le passage lexical, envisagé, de sage-femme enseignante à enseignant-chercheur en maïeutique illustre ce changement. Il est certes l'expression d'un mode de recrutement différent, d'une place hiérarchique identifiée dans un système universitaire mais, surtout, il interroge sur le devenir de l'identité « sage-femme » des enseignants. Il met en tension de nouvelles valeurs, ébranle ce qui semblait être des invariants opératoires, des règles d'action, des schèmes identitaires [VINATIER-2009]. Au-delà de cette mutation sémantique, il faut peut-être y voir une révolution dans l'agir professionnel.

Dans un précédent travail [VAAST-2012], nous nous étions interrogées sur les postures professionnelles des sages-femmes enseignantes face aux étudiants. Nos hypothèses étaient :

- Il n'y a pas une mais plusieurs postures professionnelles de sages-femmes enseignantes en résonnance avec différentes postures professionnelles.
- La combinaison de ces postures définit une identité professionnelle à géométrie variable
- Cette variabilité est liée à la labilité du cadre institutionnel et pédagogique
- La réforme en cours modifie la conception de l'accompagnement et la posture des enseignants vis-à-vis de cet accompagnement.

Nous avons menés une enquête auprès de collègues sages-femmes enseignantes et directrices, la population interrogée étant définie sur différents critères correspondant à des variables pouvant influencer la posture professionnelle (âge, genre, cadre institutionnel, fonction). Ainsi neuf entretiens semi-directifs de 40 minutes ont été réalisés auprès de sept sages-femmes enseignantes dont un homme et deux directrices, dans six écoles différentes situées au nord de la Seine.

Après un premier décodage « vertical » permettant de mettre en évidence une logique professionnelle, des points d'accroche pour chaque répondant, une analyse plus transversale par thème a été effectuée.

Plusieurs constatations ont pu être faites pouvant nous guider dans notre travail actuel :

- La transmission de l'identité professionnelle est une notion omniprésente mais à des degrés divers avec une intensité plus importante chez les plus jeunes et les directrices.

▫ Développer les potentiels spécifiques aux missions des sages-femmes.

▫ Construire des compétences dans le domaine de la maïeutique et de la périnatalité pour piloter des organisations, des projets et des politiques de santé.

▫ Construire et transmettre des savoirs dans des dispositifs de formation initiale et continue.

- L'autonomie est aussi un élément fédérateur notamment celle de la sage-femme enseignante qui se dit autonome dans sa fonction d'accompagnement (et encouragée à l'être). La promotion de l'autonomie de l'étudiant, professionnelle et personnelle est une visée commune à l'ensemble des équipes pédagogiques.
- La place du savoir n'est pas univoque, deux professionnels se démarquant nettement dans ce domaine, insistant sur la valorisation de la profession par la connaissance scientifique et le renforcement du niveau d'exigence.

Notre première hypothèse n'a été vérifiée que partiellement puisqu'il existe des différences de positionnements face aux étudiants plus à corréluer au cursus initial de chaque enseignant qu'à son parcours professionnel. Cette pluralité définit-elle pour autant une identité professionnelle à géométrie variable ? La question aurait pu être sage-femme enseignante ou enseignant sage-femme ? Les entretiens ont mis en évidence que tous les professionnels étaient avant tout sages-femmes, attachés à la clinique. La variabilité est sans doute plus apparente dans la fonction enseignante. La motivation à enseigner n'était pas toujours aussi ancienne et ne se décline pas de la même façon pour les uns ou les autres : essentiellement transmission d'un savoir scientifique pour les uns ou expérience professionnelle « glissée » pour les autres.

Cette variabilité de la fonction enseignante semble aussi liée au cadre d'exercice. L'histoire de l'école, jugée comme positive ou négative, pose une empreinte indélébile et concourt à façonner le projet pédagogique. Le nombre d'étudiants et d'enseignants influent sur le fonctionnement, la loi du nombre imposant parfois l'efficacité avant tout. La personnalité de la directrice joue certainement un rôle ne serait-ce que dans les critères de recrutements des formateurs. Quant au statut de l'établissement, il semble avoir une influence sur le niveau social des étudiants et les relations avec les parents.

Au total la posture professionnelle des sages-femmes enseignantes apparaît être la résultante de données personnelles, d'un vécu de formation initiale et d'une adaptation au cadre d'exercice avec une revendication forte avant tout d'une identité sage-femme.

En ce qui concerne la réforme, qui lorsque les entretiens ont été effectués n'avait pas fait l'objet d'un bilan annuel, il apparaît que les équipes ont globalement modifiés les modalités d'accompagnement des nouveaux étudiants en renforçant notamment la notion d'identité professionnelle (par des témoignages des enseignantes) espérant compenser ainsi la diminution des stages en début de cursus. La réforme en cours tend donc à modifier la posture des enseignants.

Lors des entretiens, plusieurs collègues ont exprimé leurs craintes notamment vis-à-vis de l'universitarisation. Les préoccupations concernent le devenir de l'apprentissage clinique, l'enseignement universitaire pensé uniquement comme théorique, sur la perte de la structure école, l'université synonyme d'enseignement de masse et enfin l'évolution du statut des sages-femmes

enseignantes, la perspective d'un enseignant en maïeutique semblant très éloigné de leur fonction actuelle. Seules les directrices ont paru avoir une vision claire de la position des enseignantes futures.

Ainsi la perspective prochaine de l'intégration à l'université ébranle non seulement leur environnement de travail mais surtout peut bousculer l'identité professionnelle, tout du moins sur sa composante liée à l'enseignement. Même si la part de l'identité personnelle demeure, celle qui s'est forgée tout au long du parcours professionnel devient incertaine et confère un sentiment d'insécurité suscitant des interrogations quant au devenir de chaque enseignant mais aussi à sa capacité de remplir pleinement son rôle auprès des étudiants.

La problématique du statut des formateurs en maïeutique est au cœur des discussions intra professionnelles et avec les institutions et politiques. Il est intéressant de noter que les appellations concernant ces formateurs ne sont pas univoques.

Le contexte actuel de réforme de la formation des professionnels de santé, est parallèle aux réformes de l'ensemble du secteur santé avec notamment la question des couts régulièrement mise à l'agenda politique et médiatique. La maîtrise des dépenses de santé passe par une révision des financements notamment hospitaliers avec des changements organisationnels, managériaux, des bouleversements en matière de ressources humaines. Des nouvelles méthodes de management issues du modèle privé confrontent les personnels à des outils et méthodes de gestion et contrôle des pratiques professionnelles. L'ensemble de collectifs de travail est touché et les sages-femmes n'échappent pas ce phénomène. Toujours en quête de reconnaissance, cette conjoncture met en tension la mise en œuvre des décisions prises par la hiérarchie et la défense des intérêts du groupe professionnel d'appartenance [DE GAULEJAC, MERCIER-2012].

L'universitarisation des écoles de sages-femmes, prévue initialement pour 2015, comme de nombreux changements dans le monde du travail semble caractérisée par l'ambivalence : Elle est porteuse d'espoir, de progrès mais en même temps signifie une perte d'un quotidien connu. Outre les modifications des conditions de travail, du fonctionnement organisationnel, ce changement redéfinit des normes et transforme des valeurs collectives et individuelles. On peut alors supposer que le stress généré par cette transformation se traduise soit par une entrée en résistance du professionnel soit par une adhésion au projet, lui-même source de développement professionnel. De plus le sentiment d'appartenance à une communauté de pairs peut ne plus suffire pour rassurer sur un avenir incertain ce d'autant que les intérêts individuels et/ou locaux parasitent largement les débats.

Expression d'un projet collectif au niveau individuel, l'universitarisation d'une structure implique nécessairement l'intégration de ses personnels au système universitaire. Cela sous-tend une certification des professionnels ayant peu ou pas de titres universitaires. L'obtention de ces diplômes devient alors une norme, la norme. Cette certification des professionnels renvoie à la

notion de compétence surtout pour les personnels anciens dans la fonction. Leur expérience professionnelle ne semble plus suffire et la professionnalisation exigée « intention sociale » [WITTORSKI-2007] les oblige à répondre par une logique du diplôme (droit à des activités professionnelles et niveau de rémunération). Cependant cette apparente suprématie du diplôme sur l'expérience professionnelle oblige à un acte réflexif et une remise en cause de l'identité professionnelle du sujet. Les titres universitaires apportent-ils respect, assurance ? L'universitarisation est une opportunité, une ambition, un moyen mais en rien une finalité [SCHWEYER-2008]. L'intériorisation des changements professionnels qu'elle initie va prendre du temps. Cette remise en cause de l'identité professionnelle est renforcée par le passage d'une affiliation à un établissement hospitalier à celui de l'université, qui « coupe » la sage-femme enseignante du monde soignant. Devenant enseignant en maïeutique, le professionnel doit effectuer une transformation identitaire, dans la « continuité du même » et se redéfinir « comme un autre ». Cette renégociation par le sujet social de ses propres valeurs dans un contexte de nouvelles normes institutionnelles, constitue la « *renormalisation* » décrite par SCHWARTZ (2007).

On peut s'interroger sur la valeur du développement professionnel initié par « obligation ». Au-delà de l'adhésion au projet institutionnel, souvent apparaissant comme lointain, la déclinaison au niveau individuel oblige à trouver un sens à la mutation pressentie. Cette appropriation personnelle du projet collectif permet de dépasser les craintes et de laisser place à la créativité. D'une obligation institutionnelle l'individu concerné peut passer à l'opportunité de développement professionnel. Ce passage nécessite un accompagnement surtout lorsque la mutation est importante. On constate alors que le projet institutionnel, s'il fait sens pour l'individu, participe à une dynamique identitaire [KADDOURI-1996] et contribue à une dimension structurante d'une nouvelle trajectoire personnelle.

Les sages-femmes enseignantes, certainement préoccupées par la mise en place de la réforme de la formation des étudiants, n'ont pas, pour un certains nombres d'entre elles, pu anticiper et préparer le changement les concernant directement. Or, tout changement mérite une préparation et un accompagnement afin de mettre à jour les éventuelles résistances et planifier une mise en œuvre compatible avec l'environnement. Cependant on peut regretter que ce changement pas toujours accompagné, risque de déstabiliser très fortement des professionnels compétents mais qui ne peuvent répondre aux exigences structurelles. Ce n'est qu'en identifiant les différentes temporalités des institutions d'une part et des différents acteurs d'autre part que le changement peut être réellement constructif. L'obtention d'un diplôme universitaire (master ou doctorat) réinterroge chaque professionnel sur sa capacité intellectuelle et son implication dans son métier : mon activité quotidienne mérite-elle cet investissement personnel ? Cette simple interrogation concourt au développement professionnel puisqu'elle incite à un travail réflexif. En suscitant des

échanges entre collègues, ne serait-ce que pour la mise en place d'un plan de formation, elle convoque les valeurs de l'équipe pédagogique et met à jour de nouvelles normes collectives et individuelles. L'actualité des écoles de sages-femmes permet de retrouver la notion de développement professionnel comme « *un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective* » [FRENAY, JORRO, POUMAY- 2011].

On peut donc dire que l'universitarisation contribue au développement professionnel dès lors que les équipes pédagogiques s'approprient cette norme institutionnelle. Les professionnels enseignants sont peut-être mieux armés que d'autres pour assumer une telle mutation. « *Les activités professionnelles adressées à autrui se caractérisent par un dilemme crucial, une tension particulière entre rationalisation forte et rationalisation faible et le développement professionnel des travailleurs concernés est à l'épreuve de cette tension. En effet le travail adressé à autrui mêle irréductiblement rationalité objective et interprétations subjectives.... Exercer ces métiers revient alors à produire des activités de travail toujours différentes, originales dans les interactions historicisées et singulières qui les constituent.* » [PIOT-2009].

Les objectifs, à terme, de cette réingénierie des professions de santé [BROUSSAL-2010] (reconnaissance du niveau de qualification, mise en conformité avec la référence européenne, amélioration de la qualité de l'enseignement, accès à la recherche ; revalorisation financière et amélioration de la reconnaissance des métiers), sont séduisants mais ont des conséquences structurelles importantes; ils impliquent à titre collectif mais aussi individuel, de nombreuses évolutions, voire révolutions [EFROS-2009, BOUSSARD-2010, SCHWARTZ.Y-2004].

A l'issue de cette mise en contexte, il est légitime de s'interroger quant aux éventuelles conséquences de l'intégration à l'université, sur l'identité professionnelle des sages-femmes et des sages-femmes enseignantes.

De plus, cette certification nécessaire des formateurs (sans référentiel métier) renvoie-t-elle à une légitimation, une valorisation professionnelle ?

Enfin, à terme, cette universitarisation contribue-t-elle à modifier la professionnalité des sages-femmes dans leur ensemble ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous allons désormais aborder un ensemble de concepts susceptibles d'éclairer ces dernières.

2^{ème} partie : Cadre théorique et conceptualisation

Le choix des concepts n'est pas chose facile même si ou parce qu'on perçoit leur caractère essentiel. Cependant, se sont imposés à nous dans un premier temps, de façon relativement évidente, ceux de savoir(s) et d'identité professionnelle. Ceux de reconnaissance, d'autonomie et de genre sont venus les compléter. Le choix de ces concepts ou plutôt de ces portes d'entrée conceptuelles, peut paraître de prime abord hétérogène car ces notions sont issues de champs disciplinaires différents ; cependant leur convocation simultanée obéit à un souci de cohérence autour de l'objet de notre travail. Leur petit nombre n'est en rien synonyme de simplification d'un sujet dense mais au contraire signe de leur rôle de pivots dans notre réflexion ; leur complexité justifiera leur approfondissement et la mise en évidence des liens qui s'établissent entre eux sera la preuve de leur interpénétration. En effet « *les concepts ne reçoivent leur sens que des relations qu'ils entretiennent entre eux dans le système auxquels ils appartiennent* » [BONNET-2009]. La difficulté de leur maniement réside dans le fait qu'il existe d'innombrables nuances selon les auteurs, tenant au domaine disciplinaire dans lesquels ils s'inscrivent, à leur évolution dans le temps et aux enjeux de débats qu'ils suscitent. Les concepts, éléments épistémologiques, transposés, transformés ne sont pas des doxas mais des ressources à la réflexivité et des outils de compréhension à l'analyse des pratiques. DAUNAY, REUTER et SCHNEUWLY (2011) les définissent comme « *des syntagmes fonctionnant comme des moyens théoriquement construits au sein d'une discipline, raisonnablement stables et opératoires, pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer ou à transformer* ».

L'abord conceptuel nécessite une attention particulière à la sémantique afin d'éviter le plus possible les contre sens, donnant ainsi aux notions abordées une juste place dans notre recherche.

“Ce qui importe, ce n'est pas de distinguer les mots, c'est d'arriver à distinguer les choses qui sont sous les mots”. [DURKHEIM -1895]

« La pire chose qu'on puisse faire avec les mots, c'est de capituler devant eux.... Si la langue doit être un instrument pour exprimer, et non pour dissimuler, on doit laisser le sens choisir le mot et non l'inverse » [ORWELL-1953]²⁸¹.

²⁸¹ Citation tirée de « *Politics and the English Language* », G. Orwell, *A Collection of Essays*, New York, Harcourt Brace, 1953, p.169-170. Cité par BRUBAKER (2001)