

UFR Sciences de l'Homme et de la Société
Département des Sciences de l'Éducation
Master METIERS DE LA FORMATION
Parcours INGENIERIE ET CONSEIL EN FORMATION

**La relation d'autorité durant l'analyse de pratique
en formation initiale d'ergothérapeute**

Préparé sous la direction de Nicolas GUIRIMAND

Présenté par Anne BARTHELEMY

N° 21109368

juin 2014

Remerciements

A l'issue de ce parcours universitaire, je tiens à remercier particulièrement

Nicolas Guirimand, directeur de ce mémoire, pour m'avoir permis par sa présence, son exigence bienveillante et sa confiance de mener ce travail sereinement,

Christine Girszyn, tutrice de mon D.E.R. de M1, pour m'avoir initiée avec humour et patience aux bons côtés du « carré »,

Luc Gorsky, tuteur de L3, pour m'avoir imposé dès la licence une méthode rigoureuse de travail qui m'a guidée tout au long de ce parcours,

les tuteurs qui ont participé à mes travaux de M1 et M2 pour leur disponibilité et leur spontanéité,

les étudiants de l'IFELCA des promotions 2011-13, 2012-14 et 2013-15 pour leur bonne humeur et leur soutien inconditionnel,

mes collègues de l'IFELCA pour leurs attentions quotidiennes et le temps passé à me relire durant ces trois années,

le Professeur Jean Paysant, président de l'IFELCA et Gabriel Gable, ancien directeur de l'IFELCA, pour avoir cru en moi et m'avoir permis de me lancer dans cette aventure,

Anaïs et Maëva pour m'avoir motivée à chaque étape par leur énergie et leur joie de vivre.

Attestation d'authenticité

Je, soussignée, Barthélémy Anne

Etudiante en master Métiers de la Formation,
parcours Ingénierie et Conseil en Formation,

Université de Rouen, UFR Sciences de l'Homme et de la Société,
Département des Sciences de l'Education,

Certifie que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Rouen, le

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	11
1. ORIGINE DE LA RECHERCHE ET LIEN AVEC LA MISSION	13
1.1 L'ORIGINE DE NOTRE RECHERCHE	13
1.2 NOS CONSTATS ET NOTRE QUESTIONNEMENT DE DEPART	18
1.3 LE LIEN AVEC NOTRE MISSION	23
2. ECLAIRAGE THEORIQUE POUR ABORDER LA RECHERCHE	27
2.1 L'INNOVATION EN EDUCATION	27
2.2 L'APPROPRIATION D'UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE	31
2.3 L'INFLUENCE DE L'INNOVATION PEDAGOGIQUE SUR LA RELATION PEDAGOGIQUE	36
3. ELABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHESES	41
4. METHOLOGIE DE LA RECHERCHE	44
4.1 L'ENQUETE	44
4.2 LE RECUEIL DE DONNEES	47
4.3 LES OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES	48
5. RESULTATS DE L'ETUDE	51
5.1 L'ANALYSE LONGITUDINALE DES CONTENUS	51
5.2 L'ANALYSE TRANSVERSALE DES DONNEES	66
5.3 LA VERIFICATION DES HYPOTHESES	82
6. DISCUSSION DES RESULTATS	83
6.1 LE MYTHE DE LA GENERATION Y	84
6.2 LES TENSIONS IDENTITAIRES GENEREES	85
6.3 L'IMPACT INSTITUTIONNEL DANS LE CHAMP PROFESSIONNEL	87
6.4 L'IMPACT INSTITUTIONNEL DANS LE CHAMP DE LA FORMATION	88
6.5 L'INTERET ET LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE	88
7. PRECONISATIONS LIEES A NOTRE RECHERCHE	89
CONCLUSION	90
BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAFIE	93
TABLE DES MATIERES	97
SOMMAIRE DES ANNEXES	99

Liste des abréviations

ANFE : Association Nationale Française des Ergothérapeutes
CHU : Centre Hospitalier Universitaire
DER : Dossier Exploratoire de Recherche
DGOS : Direction Générale de l'Offre de Soins
ECTS : European Credits Transfer System
EEES : Espace Européen de l'Enseignement Supérieur
IFE : Institut de Formation en Ergothérapie
IFELCA : Institut de Formation en Ergothérapie Lorraine-Champagne-Ardenne
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LMD : Licence-Master-Doctorat
MSP : Mise en Situation Professionnelle
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles
SIFEF : Syndicat des Instituts de Formation en Ergothérapie Français
SSR : Service de Soins et de Réadaptation
UNAEE : Union National des Associations d'Etudiants en Ergothérapie
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introduction

En Décembre 2006, les ministres chargés de la Santé et de l'Enseignement Supérieur ont pris la décision d'inscrire les formations paramédicales¹ dans un processus de réingénierie visant à la construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).

Cet engagement fait suite au rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) de 1996, posant les bases du fondement de l'« *économie fondée sur le savoir* ». La prise de conscience du rôle grandissant du savoir comme moteur de productivité et de croissance économique de ses pays membres conduit l'OCDE à redéfinir les savoirs utiles à l'économie moderne. Elle expose dans ce rapport le rôle essentiel et complémentaire du « *savoir-comment* », compétences développées en situation par les travailleurs et du « *savoir-qui* », aptitudes à entrer facilement en relation pour savoir « *qui sait quoi et qui sait comment faire quoi* ». Ces savoirs s'additionnent aux « *savoir-quoi* » et « *savoir-pourquoi* », bases de connaissances indispensables pour exercer tout travail. Selon l'OCDE, « *il existe plusieurs voies pour apprendre à maîtriser ces quatre types de savoir. Si le savoir-quoi et le savoir-pourquoi peuvent s'acquérir par la lecture de manuels, la participation à des conférences ou l'accès à des bases de données, les deux autres types de connaissances relèvent de l'expérience pratique* »². En 1998, l'UNESCO interroge ce rapport lors de sa conférence mondiale sur l'enseignement supérieur et initie un « *mouvement international de redéfinition du rôle de l'enseignement dans l'« économie du savoir »* »³.

Le mouvement européen se structure dès 1998 à partir des déclarations de la Sorbonne (1998)⁴ et de Bologne (1999)⁵. Enfin, le 19 mai 2001, 32 ministres européens réaffirment à Prague⁶ leur engagement par l'adoption d'un parcours commun Licence-Master-Doctorat (LMD), l'établissement d'un système commun de crédits (ECTS), la mise en oeuvre de facilitation de mobilité des étudiants et des chercheurs, la création d'outils communs en matière d'évaluation de la qualité des enseignements. La formalisation de ces objectifs prend le nom de « *processus de Bologne* ». A ce jour, 47 pays des 50 considérés comme faisant partie du continent européen sont engagés dans ce processus⁷.

¹ « Les formations paramédicales : bilan et poursuite du processus d'intégration dans le dispositif LMD, Tome 1 : rapport » (2013), consulté le 12/02/14, url : http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-129P_-_TOME_1_formations_paramedicales.pdf.

² « L'économie fondée sur le savoir », rapport de l'OCDE, url : <http://www.oecd.org/fr/science/sci-tech/1913029.pdf>, consulté le 09/11/13.

³ MILOT P.(2003). « La reconfiguration des universités selon l'OCDE ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 148. p.68. url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2003_num_148_1_3323, consulté le 12/02/14.

⁴ Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, url : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/d_sorbonne.pdf, consulté le 09/11/13.

⁵ Déclaration de Bologne du 19 juin 1999, url : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/d_bologne.pdf, consulté le 09/11/13.

⁶ Déclaration de Prague du 19 mai 2001, url : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/Prague_communique_F.pdf, consulté le 09/11/13.

⁷ « Le processus de Bologne », <http://www.europe-education-formation.fr/page/experts-de-bologne>, consulté le 02/02/14.

Cette démarche d'harmonisation engage chacune des nations signataires dans une « *écriture nouvelle des métiers* »⁸. En France, celle-ci se fait « *dans une forme qui correspond à des normes précises pour être introduits dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)* »⁹. La référentialisation, ainsi réalisée, délimite le champ de chaque profession au sein de trois grandes organisations : le système socio-économique (référentiel d'activités), le monde du travail (référentiel de compétences) et le système de formation universitaire européen (référentiel de formation). Dans le domaine de la Santé, « *le mouvement de formalisation des diplômes a pris dans l'Hexagone une forme officielle lors de la promulgation de la loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale* »¹⁰. Ayant débutés concrètement en 2008, les travaux de réingénierie sont achevés pour un petit nombre de professions paramédicales¹¹ et seuls les diplômes d'Etat d'infirmier et d'ergothérapeute ont obtenu un décret leur attribuant le grade de licence.¹²

Ergothérapeute de formation initiale et formatrice au sein de l'Institut de Formation en Ergothérapie Lorraine-Champagne-Ardenne (IFELCA)¹³, nous exerçons nos fonctions au coeur de cette évolution internationale, européenne et nationale. La référentialisation de notre métier permettant de « *clarifier la nature et le niveau de compétences acquises par les titulaires dudit diplôme* »¹⁴ a nécessité de réécrire le décret d'exercice des ergothérapeutes de 1986 et de réformer le programme d'études de 1990. Conduite par la Direction Générale de l'Offre de Soins (DGOS), la réingénierie du diplôme d'ergothérapeute s'est concrétisée par la promulgation de l'arrêté du 5 juillet 2010¹⁵. Le nouveau référentiel de formation est appliqué, dans les instituts de formation, depuis la rentrée 2010. Les premiers diplômés issus de cette réforme exercent depuis juillet 2013. Notre travail de recherche s'inscrit dans cette continuité, et plus spécifiquement dans le cadre d'un bilan institutionnel de la mise en oeuvre du référentiel de formation en ergothérapie. Nous appuyant sur le ressenti d'un dysfonctionnement relationnel entre les étudiants et les tuteurs de stage, nous faisons le choix d'analyser et d'interroger l'élément innovant du référentiel le plus enclin à déstabiliser la relation pédagogique : l'analyse de pratique. Nous souhaitons, par cette démarche, saisir l'origine de ce dysfonctionnement contemporain de la mise en application du référentiel, en éclairant notre compréhension du processus d'appropriation de l'outil d'analyse de pratique par les tuteurs de stage et les conditions de son utilisation.

⁸ COUDRAY M-A, (2008), « La formation d'infirmière à l'aube d'une ère nouvelle », *Actualités professionnelles, Revue Soins* n°731, p.5.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ COUDRAY M-A, (2008), « La formation d'infirmière renouvelée, une ouverture des opportunités », *Revue de l'encadrement et de la formation des cadres des santé*, supplément au n° 68 p.3.

¹¹ Les professions concernées sont : infirmier, ergothérapeute, pédicure podologue, manipulateur d'électroradiologie et infirmier anesthésiste.

¹² « Les formations paramédicales : bilan et poursuite du processus d'intégration dans le dispositif LMD, Tome 1 : rapport » (juillet 2013), consulté le 12/02/14 url : http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-129P_-_TOME_1_formation_paramedicales.pdf.

¹³ **Annexe 1** : Présentation de l'IFELCA et de la profession d'ergothérapeute.

¹⁴ COUDRAY M-A, (2008), « La formation d'infirmière renouvelée, une ouverture des opportunités », *art.cit.*, p.3 (cité à la note 10).

¹⁵ Arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

1. Origine de la recherche et lien avec la mission

1.1 L'origine de notre recherche

La pédagogie portée par le nouveau référentiel de formation propose une réponse aux besoins actuels du futur praticien. A ce jour, connaître et comprendre pour appliquer n'est plus satisfaisant. Selon les termes utilisés par l'OCDE, « *savoir quoi* » faire et « *savoir pourquoi* » le faire ne sont plus suffisants pour maintenir un niveau de performance acceptable dans un contexte de mondialisation des échanges et des pratiques. Les compétences développées en action (« *savoir comment* ») et l'aptitude à entretenir des réseaux relationnels de compétences (« *savoir qui* ») deviennent indispensables au professionnel pour adapter sa pratique au contexte socio économique. Aujourd'hui, être un professionnel compétent suppose de savoir faire face à un problème inédit en fournissant une solution rapide, efficace et contextualisée. Dans cette optique, les nouvelles directives du référentiel de formation imposent une plus grande transférabilité des connaissances et proposent un apprentissage par résolution de problèmes, privilégiant le travail en groupe « *en référence aux principes du socioconstructivisme* ». ¹⁶

L'objectif pédagogique n'est plus de « *(trans)former* » l'étudiant mais de l'aider à se « *(trans)former* » ¹⁷. Au travers de l'étude de « situations-problèmes » proposées par les formateurs, l'étudiant, placé au coeur de la situation d'apprentissage, transpose les connaissances acquises en cours magistral dans le contexte du problème à résoudre et les articule aux données observables de la situation. La collaboration avec d'autres étudiants et l'accompagnement d'un formateur lui permettent d'agir et de réagir face au problème ainsi posé et de trouver seul la solution adéquate tout en construisant et en consolidant ses connaissances. L'étudiant n'est plus récepteur mais acteur, puis auteur de son savoir. Ainsi, par expérimentation personnelle et par confrontation socio-cognitive, l'étudiant enrichit pas à pas son propre « *portefeuille de compétences* », avec l'objectif de « *devenir un praticien autonome, responsable et réflexif, capable d'analyser toute situation en relation avec la santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul ou en équipe interprofessionnelle ou de faire appel à la personne la plus compétente* ». ¹⁸

Dans un cadre d'alternance, l'apprentissage par résolution de problèmes appliqué au milieu professionnel nécessite pour le tuteur de stage de mettre en oeuvre un accompagnement centré sur

¹⁶ Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

¹⁷ CARRE P. et CASPAR P., (2011), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Ed. Dunod, 3^e éd., p.428.

¹⁸ Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

les solutions. Il s'agit pour le tuteur de « révéler le potentiel d'une personne afin de maximiser son rendement. Plutôt que de lui enseigner, il s'agit de l'aider à apprendre ».¹⁹ Traditionnellement, l'accueil d'un stagiaire en milieu professionnel consistait pour le maître de stage à « faire voir » sa pratique. L'ancien programme proposait une immersion en milieu professionnel où « l'apprentissage se basait sur un mode de conditionnement : l'étudiant reproduisait le modèle du professionnel ».²⁰ L'évaluation de ses acquisitions se faisait au travers d'une épreuve sommative : la mise en situation professionnelle (MSP). Durant cette épreuve, l'étudiant devait faire preuve de professionnalité en faisant une démonstration théorique de son raisonnement clinique, suggérant en arrière-plan une maîtrise des techniques et des méthodes. Le maître de stage visait pour son stagiaire l'acquisition d'une « posture de technicien ».²¹

Depuis le référentiel, l'accueil des stagiaires consiste à accompagner l'étudiant vers la construction d'un raisonnement clinique transférable à toutes nouvelles situations, tout en continuant à lui transmettre les gestes techniques nécessaires à son intervention. L'accompagnement doit « aider les stagiaires à découvrir leurs propres solutions au lieu de les conseiller, de leur dire quoi faire ou de résoudre les problèmes à leur place ».²² Dépourvue de jugement et non directive, la posture de l'accompagnant doit mener l'étudiant vers la clarification de la situation, le déblocage des ressources dont il dispose, la définition d'un objectif à atteindre et l'élaboration d'un plan d'action pour l'atteindre. L'accompagnant met en confiance, encourage la réflexion et la motivation à passer à l'action, par une rétroaction honnête et précise sur la performance de l'étudiant. L'accompagnement centré sur les solutions vise à accroître la perception d'une pratique réussie et à provoquer chez l'étudiant, une prise de conscience de la responsabilité de ses décisions et de ses actes. Le tuteur de stage vise, ainsi, pour son stagiaire, l'acquisition d'une « posture d'ingénieur ».²³

Le tuteur est un professionnel expérimenté dans son domaine d'exercice. La mission, qui lui est confiée dans le cadre du nouveau référentiel, nécessite qu'il ait « développé des capacités ou des compétences spécifiques et de l'intérêt pour l'encadrement des étudiants » et qu'il connaisse « les référentiels d'activités, de compétences et de formation des futurs professionnels qu'il encadre ».²⁴ L'accompagnement tutoral prend en ce sens une dimension professionnalisante pour le tuteur. Il

¹⁹ WITHMORE J.,(1992), cité dans HOOK P., McPHAIL I., VASS A., (2010), *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*, Montréal, Chenelière Education.

²⁰ DONNADIEU B.,(1998), *La formation par alternance, coopération herméneutique*, Collection En question, Titres, Université de Provence.

²¹ MONNIOT S., SERRES L., (2003), cités dans ORVOINE C., (2010), « Le tutorat en stage », *revue Ergothérapies*, n°40, p.34.

²² HOOK P., McPHAIL I., VASS A., (2010), *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*, Montréal, Chenelière Education.

²³ MONNIOT S., SERRES L., (2003), cités dans ORVOINE C., (2010), « Le tutorat en stage », *revue Ergothérapies*, n°40, p.34.

²⁴ Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

implique des compétences en accompagnement centré sur les solutions, en analyse de pratique²⁵ et en évaluation formative qui sont de nouveaux outils pédagogiques mis à sa disposition. Traditionnellement, notre profession n'impose pas la fonction de tuteur à ses diplômés. L'engagement du professionnel dans le tutorat est volontaire et bénévole. La réalisation de sa mission vient se greffer sur sa mission professionnelle, sans attribution de décharge de temps de travail. L'objectif de professionnalisation peut être un élément favorable à une reconnaissance par sa hiérarchie et ses pairs de son statut de tuteur.

Le nouveau référentiel de formation redéfinit donc le statut et les missions du tuteur de stage, en le positionnant comme accompagnateur de l'étudiant vers le développement de compétences. L'engagement du tuteur dans ce rôle nécessite de sa part une appropriation de nouvelles règles pédagogiques. Ces règles prescrivent un accompagnement non directif et une stimulation de la réflexion personnelle de l'étudiant. Hier, modèle pour le stagiaire, il doit aujourd'hui accompagner l'étudiant dans le dépassement de l'imitation et le questionnement sur sa propre pratique. Cet accompagnement nécessite pour le tuteur de stage une maîtrise de ses propres savoirs : « savoir-quoi », « savoir-pourquoi », « savoir-comment » et « savoir-qui », afin de guider l'étudiant vers le développement des compétences-clés de la profession. Cette nécessité bouleverse l'engagement personnel et professionnel du tuteur dans sa mission de tutorat car elle implique une interrogation de son identité professionnelle.

Cette nouvelle forme d'accompagnement se complète d'une nouvelle approche de l'évaluation de la performance de l'étudiant. L'approche traditionnelle s'inscrivait dans une conception behavioriste de l'évaluation, *« renforçant positivement ou négativement le comportement de l'évalué, dans une démarche manifestement comportementaliste. L'observation du comportement de l'évalué permettait de mesurer le degré d'atteinte de performance. Les temps d'apprentissage et d'évaluation étaient différenciés »*.²⁶ L'approche actuelle propose d'« établir avec le sujet évalué l'état de ses connaissances et de ses compétences. Etre compétent implique de savoir rendre compte de ses processus de prise de décisions. L'explicitation par l'apprenant de ses processus décisionnels et opérationnels constitue le cœur de l'évaluation. L'évaluation accompagne l'apprentissage ».²⁷ L'évaluation est envisagée sous son aspect formatif, telle que PERRENOUD la décrit. *« Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet*

²⁵ **Annexe 2** : Proposition de présentation de l'analyse de pratique en formation initiale réalisée dans le cadre de notre mission en janvier 2014.

²⁶ MARGA P., (2008), « Compétences et évaluation », *Revue Soins cadres des santé*, supplément au n° 68, p.S13-S14.

²⁷ *Ibid*

éducatif ».²⁸

Ces approches novatrices pour notre dispositif de formation « *conduisent à modifier certaines représentations, profondément inscrites dans la culture et l’imaginaire des évaluateurs* »²⁹ et induisent un « *changement de culture pédagogique, bien plus profond que celui lié aux seules modifications d’ordre méthodologique inhérente à la mise en place d’un nouveau programme d’études* ». ³⁰ Le changement de « paradigme » pédagogique des formateurs et des tuteurs ne peut s’opérer en dehors d’une coopération avec l’étudiant. L’étudiant, impliqué activement dans ces nouvelles démarches d’apprentissage, est amené à modifier en profondeur ses représentations et son positionnement au sein de la relation éducative. Ses rapports au savoir, à la sanction, à l’autorité, à l’autonomie, à la responsabilité individuelle et au monde du travail nécessitent d’être questionnés et adaptés pour lui permettre de tirer le meilleur de ce dispositif innovant. Dans cette démarche d’appropriation des nouveaux outils du référentiel de formation, la majorité des acteurs (formateurs, tuteurs et étudiants) sont inexpérimentés.

Les temps d’analyse de pratique imposés à mi-stage et en fin de stage par le portfolio nous apparaissent comme des moments essentiels de coopération entre le tuteur et l’étudiant. Pratique issue du domaine professionnel, « *la notion d’analyse des pratiques, prise ici dans sa généralité, désigne une méthode de formation ou de perfectionnement fondée sur l’analyse d’expériences professionnelles, récentes ou en cours, présentées par leurs acteurs dans le cadre d’un groupe composé de personnes exerçant la même profession* ». ³¹ Instruite au sein d’une formation initiale, elle participe à renforcer la relation d’accompagnement entendue au sens de Maëla PAUL : « *se joindre à quelqu’un* » « *pour aller où il va* » « *en même temps que lui* ». ³² Elle participe au développement personnel et professionnel car « *c’est par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes que le sujet accèdera à une possible transformation même du réel* ». ³³ L’analyse de pratique en formation initiale participe au développement des compétences de l’étudiant et s’articule dans l’accompagnement avec l’évaluation formative.

Le référentiel de formation des ergothérapeutes³⁴ présente ainsi ces trois outils novateurs. Tout d’abord, concernant l’évaluation formative: « *Une large place est faite (...) et à l’évaluation*

²⁸ PERRENOUD P., (1991), « Pour une approche pragmatique de l’évaluation formative », *Mesure et évaluation en éducation*, vol.13 n°4, pp 49-81
url : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html, consulté le 8/12/13.

²⁹ MARGA P., (2008), « Compétences et évaluation », *Revue Soins cadres des santé*, supplément au n° 68, p.S14.

³⁰ *Ibid*

³¹ LEVY A. (2002), « Analyse des pratiques », dans BARUS-MICHEL J. et al., (2002), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, ERES « Hors collection », p.302.

³² PAUL M.,(2003), « Ce qu’accompagner veut dire », *Carriérologie*, Québec, vol.9 n°1 et 2 numéro spécial Accompagnement, version électronique disponible sur <http://www.carrieroogie.uqam.ca>, consulté le 23/03/14.

³³ BEILLEROT J., (2011) « L’analyse des pratiques pourquoi cette expression ? », *Cahiers pédagogiques*, n°416.

³⁴ Annexe III de l’arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d’Etat d’ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

formative », puis au sujet de l'accompagnement : « *il (le tuteur) assure l'accompagnement pédagogique* », le formateur « *est responsable de l'encadrement pédagogique de l'étudiant en assurant son accompagnement et en réalisant des entretiens réguliers* », « *l'analyse de la pratique... est accompagnée par le tuteur* », « *ces situations « apprenantes » (...) sont analysées avec l'aide de professionnels expérimentés* », enfin à propos de l'analyse de pratique : « *Le portfolio comporte (...) l'analyse de pratique effectuée au cours du stage, rédigée par l'étudiant* », « *l'analyse de la pratique, par la réflexion et le questionnement, est accompagnée par le tuteur* », « *l'étudiant construit ses compétences en agissant avec les professionnels et en inscrivant dans son portfolio les éléments d'analyse de ses activités, ce qui l'aide à mesurer sa progression* », le formateur « *guide l'étudiant dans l'analyse de ses pratiques par des entretiens réguliers* », le portfolio « *favorise une analyse de la pratique qui s'inscrit dans une démarche de professionnalisation* », « *le formateur (...) trouve les moyens qui affinent le sens de l'observation et permettent à l'étudiant d'exercer sa capacité d'analyse et de raisonnement dans ses expériences* », l'étudiant doit « *acquérir une posture réflexive, en questionnant la pratique avec l'aide des professionnels* », « *l'étudiant est amené à devenir un praticien ... réflexif* », « *l'entraînement réflexif est une exigence de la formation* », « *ces situations « apprenantes » (...) sont analysées avec l'aide de professionnels expérimentés* ».

En nous appuyant à nouveau sur les termes utilisés par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique : nous constatons que le référentiel de formation d'ergothérapeute aborde ces nouvelles modalités pédagogiques essentiellement et sommairement sous l'angle du « *savoir-quoi* ». Le « *savoir-pourquoi* » est renvoyé à la notion de réflexivité, sans pour autant en expliciter le terme. Le « *savoir-comment* » et le « *savoir-qui* » sont évacués dans les notions de médiation, d'accompagnement, d'expériences, de situations « apprenantes », de questionnement sans pour autant en expliciter les modalités.

Face à la découverte d'une pédagogie nouvelle pour lui et devant le flou et l'incertitude des définitions, des objectifs et des modalités pratiques de ces outils, le tuteur se voit dans l'obligation de s'approprier ces outils par un cheminement personnel et informel. En effet, si quelques formations sont proposées par l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE) et les Instituts de Formation en Ergothérapie (IFE), la hiérarchie du tuteur investit rarement dans ces formations éloignées des préoccupations de terrain.

Face à ce constat, nous nous interrogeons, en tant que formateur, sur les conditions d'accueil des étudiants en stage et sur les besoins de professionnalisation des tuteurs visés par cette réforme.

1.2 Nos constats et notre questionnement de départ

L'an passé, dans le cadre de notre dossier exploratoire de recherche de 1^{ère} année de master, nos observations de terrain nous ont conduit à identifier l'impact de la réingénierie sur l'identité professionnelle des tuteurs de stage. En effet, à cette époque, nous faisons déjà le constat de tensions et incompréhensions entre les tuteurs de stage et les étudiants, sans pour autant en identifier la cause. Nous avons envisagé l'éventualité d'un mal-être du tuteur, face aux exigences du nouveau référentiel. Afin de comprendre, nous avons proposé à 50 ergothérapeutes de la région Lorraine-Champagne-Ardenne un questionnaire les interrogeant sur leur ressenti de tuteur avant et depuis la réforme. Suite à notre enquête, nous avons conclu que l'application du référentiel génère bien un conflit identitaire et que celui-ci est principalement résolu, par les tuteurs, selon un processus d'identification par respect de la règle ou entretenu par la dévalorisation de soi. Au regard de nos résultats, il nous est apparu que les difficultés des tuteurs naissent de la confrontation entre le « dire » et le « faire ». En effet, le référentiel a mis en « mots » le « savoir faire » des ergothérapeutes de terrain. Cependant, sa précision linguistique égare les praticiens qui perdent leurs repères et se voient imposer des « mots » prétendant dicter une partie de leur « savoir faire ». Fidèles à un besoin de reconnaissance exprimé « en amont de la réforme »³⁵, ils acceptent cette imposition par le respect de la règle, en abandonnant leur singularité pour se plier à la conformité et par la dévalorisation de soi en dépréciant leur singularité face à cette même conformité. Dans les perspectives d'exploitation de ce DER³⁶, nous avons retenu comme axe de poursuite de nos travaux : un accompagnement ciblé des tuteurs de stage sur le thème de la posture réflexive. En effet, nos résultats faisant clairement apparaître que, pour les tuteurs, la démarche réflexive est une nécessité pour la profession et que l'analyse de pratique est un outil à utiliser pour la développer, nous nous sommes inquiétée que, parallèlement, ils expriment le souhait de se faire préciser ces termes.³⁷

Afin d'affiner notre représentation de la situation, nous avons, dans un premier temps, étudié les feuillets relatifs à l'analyse de pratique présents dans le portfolio de la promotion 2013-2014 des « 2^{ème} année ». Ces feuillets sont renseignés par l'étudiant sous forme d'un compte rendu descriptif et réflexif des activités qu'il a réalisées en cours de stage. Ils s'accompagnent des observations et des conseils d'amélioration du tuteur. La promotion des « 2^{ème} année » compte 50 étudiants. Pour des raisons administratives, nous n'avons pu étudier que 48 portfolios, à la suite de leur stage du

³⁵ Sentiment exprimé dans les résultats du questionnaire concerné.

³⁶ Dossier Exploratoire de Recherche.

³⁷ **Annexe 3** : Résultats de l'enquête de notre DER en lien avec notre recherche actuelle (M1 2012-13).

semestre 3³⁸. Le profil des pratiques analysées³⁹ est très varié et semble correspondre à des activités réalisées en posture de professionnel. Cependant, les notes des étudiants ne permettent pas d'identifier si les situations ont été analysées de façon théorique ou à partir de leur pratique avec un patient. Leurs commentaires expriment rarement des situations difficiles à dépasser. L'autocritique est souvent présente mais rarement suivie d'une réflexion sur leur posture et les axes d'amélioration à poursuivre. Les étudiants, manquant de place pour retranscrire leur compte-rendu, joignent des feuilles libres sur lesquelles est retranscrite une analyse qui s'apparente généralement plus à une analyse d'activité, de poste ou de situation qu'à une analyse de pratique, ce type d'analyses représentant pour eux des outils techniques permettant de conduire leur intervention.

Dans un second temps, nous avons étudié les commentaires renseignés par les tuteurs⁴⁰ sur ces mêmes feuillets d'analyse de pratique. Ces commentaires doivent rendre compte de l'échange et des axes d'amélioration proposés à l'étudiant pour les situations à venir. Seul un tuteur n'a fait aucun commentaire sur les analyses de pratique de l'étudiant qu'il encadrerait. Pour les autres : a) 54 % des tuteurs y font des commentaires sur l'évaluation du déroulement du stage et n'apportent aucun commentaire sur ce qui doit être amélioré par l'étudiant en regard de son analyse de pratique, ces tuteurs recopient fréquemment le même commentaire dans l'onglet « bilan de fin de stage » ; b) 46% font des commentaires en lien avec l'analyse de pratique. Parmi ces 46% : 48% font des commentaires évaluateurs (« bon », « absence », « juste », « efficace »...) sans donner de conseil pour guider l'étudiant vers une amélioration ; 43% donnent des conseils très vagues : « à approfondir », « faire attention », « être plus clair », « mieux planifier », « montrer », « améliorer » ; 9% donnent des conseils pour guider l'étudiant vers une amélioration : « prendre en compte... », « ne pas hésiter à... ». Les commentaires portant sur l'analyse de pratique, tout comme ceux relatifs au déroulement du stage montrent une orientation sommative de l'évaluation de la performance de l'étudiant. En effet, l'analyse de pratique semble être envisagée comme une performance d'analyse technique d'une activité plutôt que comme un échange formatif autour de la pratique de l'étudiant.

Face à l'hétérogénéité des compte-rendus des étudiants et à l'orientation sommative des commentaires des tuteurs, nous avons proposé aux étudiants de cette promotion de « 2^{ème} année » un questionnaire, une semaine après ce retour de stage. Celui-ci portait sur les conditions d'organisation et de réalisation de leur dernière analyse de pratique vécue 10 jours auparavant, ainsi

³⁸ En Novembre 2013, soit le second stage en milieu professionnel de leur parcours.

³⁹ **Annexe 4** : Inventaire et analyse des situations ayant servi de support à l'analyse de pratique effectuée par les étudiants – novembre 2013.

⁴⁰ **Annexe 5** : Extraits et analyse des commentaires des tuteurs sur l'analyse de pratique effectuée par les étudiants.

que sur leur perception des attentes des formateurs et des tuteurs. Des résultats obtenus⁴¹, nous retenons l'analyse suivante : les étudiants déclarent que les attentes des formateurs, des tuteurs et du dispositif via le portfolio ne sont pas claires (64%) ; qu'ils n'ont pas bénéficié d'outils méthodologiques pour accompagner leur analyse (70%) ; les étudiants exercent souvent leur analyse de pratique sans savoir pourquoi la faire (64%), sans savoir comment la faire (86%) sur une technique dont ils n'ont pas toujours observé la bonne pratique avant (30%). Les tuteurs analysent souvent la pratique à partir des « écrits » de l'étudiant, sans les avoir observés en action (64%). Après passation du questionnaire, un échange spontané entre les étudiants a fait émerger des discours plus sensibles tels que « *mon tuteur était aussi perdu que moi, il ne savait comment organiser l'analyse de pratique, alors il m'a laissé faire comme j'avais fait avant dans les autres stages* », « *l'échange s'est produit en salle de restauration, pendant le repas de midi, j'étais mal à l'aise, je me sentais jugée par toute la table, il y avait le cadre kiné, le prof de sport* », « *j'ai fait mon analyse de pratique sur une technique que je n'avais jamais pratiquée moi-même, j'avais juste vu le tuteur, une fois, avec un patient, mais moi, je ne l'avais jamais fait* », « *je ne comprends pas à quoi sert l'analyse de pratique, en fait, dans chacun de mes stages, j'ai rendu une analyse écrite mais je n'en ai pas rediscuté avec mon tuteur, il m'a juste dit « c'est bien, continue comme ça »* »... Les jours suivants, nous avons reçu en entretien individuel, quinze étudiants dont nous sommes le référent pédagogique. Cet entretien est prévu par notre référentiel : « *chaque semestre (au retour de stage) le formateur responsable du suivi pédagogique de l'étudiant fait le bilan des acquisitions avec celui-ci* ». ⁴² Interrogée par les résultats du questionnaire et le discours informel des étudiants qui en suivit, nous avons orienté nos entretiens vers cette même thématique : l'analyse de pratique. Cinq étudiants sur les quinze rencontrés relatent des situations difficiles à vivre, avec parfois beaucoup d'émotions : « *A l'école, vous nous dites que nous serons collègues dans quelques mois, qu'il faut vous faire confiance, être moins scolaire dans nos rapports, mais en stage, je me sentais nulle, j'avais l'impression de ne jamais rien faire de bon, ma tutrice pointait chacune de mes erreurs sans vraiment me dire quand ça allait* », « *J'étais souvent seule avec les patients et pour l'analyse de pratique, le tuteur a fait venir le patient et lui a demandé si mon comportement lui semblait adapté, heureusement le patient a dit « oui » mais j'ai trouvé cela un peu humiliant quand même* », « *pour l'analyse de pratique, j'avais quatre ergo face à moi, j'ai paniqué, je me sentais prise au piège... un peu comme au tribunal* ». La réalité du terrain du point de vue des étudiants ne nous présente pas les caractéristiques d'une situation idéale d'échange constructif entre pairs.

⁴¹ Annexe 6 : Résultats de l'enquête réalisée auprès des étudiants sur l'analyse de pratique – novembre 2013.

⁴² Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

Nous rappelons que l'enquête de notre DER mettait en lumière une stratégie d'identification des tuteurs, par respect des règles, afin d'apaiser leur mal-être lié à l'application du nouveau référentiel dont l'outil « analyse de pratique » fait partie. L'hétérogénéité des situations révélées par nos récentes enquêtes exploratoires nous amène à nous questionner sur la nature des règles que les tuteurs observent et respectent lors de l'analyse de pratique.

Nous appuyant sur ces résultats, nous posons plusieurs pistes de réflexion : a) la rédaction des trois référentiels (activités, compétences, formation) a exigé une grande précision dans le choix des termes afin de dégager la spécificité ergothérapique au sein du monde soignant. Le vocabulaire utilisé est-il représentatif de la situation professionnelle vécue par le tuteur ? Comment s'approprie-t-il ce vocabulaire dans l'explicitation de sa propre pratique auprès de l'étudiant ? b) le référentiel de formation et le portfolio véhiculent un vocabulaire et des concepts empruntés aux Sciences de l'Education. Le tuteur est-il prêt à se former seul à cette discipline ? Comment s'approprie-t-il les préconisations et les met-il en oeuvre sur le terrain ?, c) l'ergothérapeute a pour mission de résoudre des problèmes relevant des activités des personnes ou des groupes pour lesquelles ceux-ci éprouvent ou expriment des difficultés. La base de son processus d'intervention repose sur le modèle de résolution de problèmes. Appliquer les outils de l'analyse à son propre travail ou à sa propre réflexion, intégrer sa propre personne dans son processus d'intervention sont des pratiques intégrées pour l'ergothérapeute. Le tuteur a-t-il conscience d'être réflexif dans sa pratique quotidienne ? Comment intègre-t-il dans sa pratique de tuteur la transmission de la posture réflexive ?, d) l'application du référentiel n'a fait l'objet d'aucune formation obligatoire pour les tuteurs. L'information qui l'a accompagnée était-elle suffisante pour aborder ces préconisations pédagogiques ?, e) l'application du référentiel positionne le tuteur en novice des Sciences de l'Education. Comment gère-t-il ce statut de novice face à l'étudiant qu'il accueille ?

Face aux multiples questions posées, nous relevons un thème récurrent : l'appropriation du nouveau dispositif par les tuteurs de stage. Définir la notion d'appropriation ne peut se résoudre à l'approche réductrice d'une définition de dictionnaire. En rechercher une définition précise dans la littérature demande d'explorer de nombreux domaines scientifiques.⁴³ Cependant, nous pouvons ici en éclairer le sens lié à notre contexte. Selon MARX, l'appropriation relève d'un accomplissement individuel, d'une « *intériorisation des savoirs et des savoir faire* » constituant le coeur de l'appropriation.⁴⁴ Dans une approche plus socioculturelle, BOURDIEU nous renvoie à la capacité à s'approprier un bien. L'engagement vers l'appropriation « *impose de laisser en suspens certaines*

⁴³ Sciences du langage, sciences de l'éducation, ergonomie, sociologie, psychologie, gestion, économie...

⁴⁴ SERFATY-GARZON P., (2003) « L'appropriation », dans SEGAUD M., BRUN J., DRIANT J-C, (s.d.), *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement*, Paris, Ed. Colin, p 27-30, url : <http://www.perlaserfaty.net/images/Appropriation%20-%20un%20texte%20de%20Perla%20Serfaty-Garzon.PDF>, consulté le 20/11/13.

croyances, d'adhérer de manière aveugle à des principes, l'illusion serait la condition de celui-ci et viendrait en retour conforter cet investissement ». ⁴⁵ Dans cette perspective, BOURDIEU nous invite à interroger l' « *illusio* », c'est-à-dire « *le fait d'être pris au jeu, pris par le jeu, de croire que le jeu en vaut la chandelle, ou pour dire les choses simplement, que ça vaut la peine de jouer* ». ⁴⁶

Dans notre contexte, l'appropriation s'opère sur un objet prescrit par une autorité statutaire, une règle professionnelle à suivre. Bien qu'éloignés de notre univers professionnel, les travaux de MAYEN et SAVOYANT ⁴⁷ sur la prescription de règles professionnelles nous semblent intéressants car ils proposent différents niveaux d'appropriation: « *1) respect de la règle par absence de doute, 2) remise en cause de la règle au profit de la référence à ses propres perceptions, à son propre raisonnement, à sa propre capacité d'initiative (et revendiquant une part de liberté individuelle) 3) respect de la règle reconnue et réinventée dans sa nécessité logique et certitude du bien fondé de son action, 4) discussion de la règle après l'action, éventuellement, pour la remettre en cause et participer à son évolution* ». ⁴⁸ Enfin, selon LEPLAT, l'appropriation d'une règle prescrite ne peut se réduire à une obéissance passive, « *un agent à qui est confiée la tâche prescrite n'est jamais un pur exécutant de celle-ci. Il se définit sa propre tâche à partir de la tâche prescrite et à partir de ses propres caractéristiques* ». ⁴⁹ Engagement stratégique, l'appropriation relève donc d'un processus individuel, socialement médiatisé, inscrit dans un continuum identitaire.

Nos pistes de réflexion ainsi éclairées, notre questionnement de départ porte sur les conditions d'appropriation de l'outil d'analyse de pratique par les tuteurs de stage. Quelle lecture font-ils de l'outil au travers du référentiel et du portfolio ? Quels enjeux pressentent-ils derrière l'utilisation de cet outil ? Quelles croyances et quelles valeurs sont-ils prêts à renégocier avec eux-mêmes ? Quelles applications concrètes font-ils de cette règle imposée ? Quelles négociations opèrent-ils avec la règle énoncée ? Comment projettent-ils leur place et celle de l'étudiant dans cet « exercice » ? De quelle manière justifient-ils leur propre mise en oeuvre ?

⁴⁵ COSTEY P.,(2009), « L'*illusio* chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, url: <http://traces.revues.org/2133>, consulté le 24/03/14.

⁴⁶ BOURDIEU P. cité dans COSTEY P.,(2009), « L'*illusio* chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, url: <http://traces.revues.org/2133>, consulté le 24/03/14.

⁴⁷ Travaux portant sur le processus de construction de la règle dans la formation et le travail des agents-mouvements à la SNCF.

⁴⁸ MAYEN P. - SAVOYANT A.,(2002), « Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle», *XXXVII^e congrès d'Aix en Provence*, url : <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/mayen.pdf>, consulté le 12/02/14.

⁴⁹ LEPLAT J., (1997), « *Regards sur l'activité en situation de travail* ». », Paris, PUF, cité dans MAYEN P. - SAVOYANT A., (2002), « Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle», *XXXVII^e congrès d'Aix en Provence*, url : <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/mayen.pdf>, consulté le 12/02/14.

1.3 Le lien avec notre mission

Notre mission se déroule du 06 janvier au 18 avril 2014, au sein de l'IFELCA de Nancy (54) où nous exerçons les fonctions de formatrice à temps plein depuis la rentrée 2011. Bien qu'intégrée administrativement en tant que stagiaire durant cette période, nous effectuons notre mission en auto-commande dans la continuité de notre Dossier Exploratoire de Recherche de M1.

Afin de cerner au mieux l'implication de notre recherche dans le cadre de notre mission, il nous paraît important de situer succinctement l'application du nouveau référentiel de formation dans l'histoire de la formation en ergothérapie. La professionnalisation du métier d'ergothérapeute a débuté en 1954, par la création de deux écoles de formation initiale à Nancy et à Paris. Sous-représentée à l'échelon européen et national, la profession comptait 8539 ergothérapeutes en janvier 2013 sur le territoire français.⁵⁰ La faible démographie nationale des ergothérapeutes évaluée en août 2013 à 13 pour 100 000 habitants⁵¹ n'est pas représentative de la progression du nombre de nouveaux diplômés estimée à 82% entre 2001 et 2011⁵². Entre 1954 et 2008, 8 écoles d'ergothérapie ont oeuvré pour la formation de professionnels reconnus professionnels de santé Diplômés d'Etat depuis 1970. Depuis 2009, 11 nouveaux instituts de formation en ergothérapie ont ouvert sur le territoire français pour répondre aux besoins prévisionnels liés au vieillissement de la population.

L'engagement précoce de la profession dans le processus d'universitarisation des professions paramédicales est le fruit d'une mobilisation étudiante. Oubliés par les pouvoirs publics, le 6 Février 2007, à l'appel de l'Union Nationale des Associations des Etudiants Ergothérapeutes (UNAEE), et avec le soutien de l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE) et du Syndicat des Instituts de Formation en Ergothérapie Français (SIFEF), 700 étudiants sur 1000 inscrits dans les 8 instituts de formation existants ont manifesté aux portes du Ministère de la Santé pour revendiquer leur intégration dans le calendrier de travail pour l'application du système LMD. Face au refus du ministre, 2000 professionnels ergothérapeutes ont manifesté le 16 mars 2007 en soutien envers leurs étudiants. Suite à cette action, le Ministère de la Santé a accepté d'ouvrir le chantier de réingénierie aux ergothérapeutes, rejoignant ainsi les infirmières, les masseurs kinésithérapeutes et les pédicures podologues.

⁵⁰ Source ADELI : août 2013, situation au 1^{er} janvier 2013.

⁵¹ *Ibid*, pour comparaison, la densité nationale des infirmiers à la même date est de 914 pour 100 000 habitants.

⁵² Source DRESS 2013.

En mai 2010, l'ANFE annonce le vote du nouveau référentiel métier en Haut Conseil des Professions Paramédicales. De son communiqué de presse, nous retiendrons cette phrase : « *Reste maintenant à chaque professionnel à s'approprier ces nouveaux textes (dès leur publication retrouvez les textes sur www.anfe.fr) qui proposent une formation rénovée pour répondre aux exigences de santé de demain et qui devront appuyer nos pratiques au quotidien* ». Libre d'accès en ligne, le site de l'ANFE est le seul moyen de communication nationale concernant l'actualité de la profession. Nous ne disposons pas de statistiques de fréquentation du site mais le nombre d'adhérents à l'association avoisine les 10% de professionnels (900 adhérents pour 8359 professionnels déclarés en exercice).⁵³ Promulgué en juillet 2010, l'arrêté relatif au Diplôme d'Etat d'ergothérapeute est entré en application dans les IFE dès la rentrée suivante, soit 2 mois plus tard. Conscient du besoin de formateurs pour mettre en place cette réforme, les directeurs d'IFE ont recruté en ce sens.

Nous avons été recrutée à cette occasion, à la rentrée 2011. L'unique formateur qui gérait le dispositif avant la réforme a été rejoint progressivement par 3 ergothérapeutes de formation initiale. L'équipe ainsi constituée se compose, à ce jour, de 4 formateurs pour 150 étudiants. Ergothérapeute praticienne durant vingt-quatre années, notre parcours professionnel est jalonné d'expériences variées d'actions de formation en tant que praticienne, maître de stage et enseignante vacataire en formation initiale. A notre arrivée au poste de formatrice, consciente de nous engager pleinement dans un nouveau métier, nous avons fait le choix de nous former aux Sciences de l'Education plutôt que de suivre la voie classique du diplôme de cadre de santé.⁵⁴ Nous avons découvert parallèlement à nos études à distance les éléments pédagogiques inhérents au nouveau dispositif. Notre posture d'apprenant et d'applicateur de la réforme nous a permis de mesurer l'ampleur du changement à initier chez les formateurs, les enseignants, les tuteurs et les étudiants. Nous souhaitons que notre présente recherche nous engage vers une meilleure compréhension du processus de changement pour tous les acteurs du dispositif.

Depuis la rentrée 2010, l'équipe pédagogique, que nous avons rejoint, a essentiellement réorganisé le programme d'enseignement des trois années de formation selon les directives du référentiel. Parallèlement, nous avons le souci d'informer le maximum de nos partenaires sur le changement de pédagogie prescrit. L'équipe se composant de 4 formateurs temps plein pour 180 terrains de stage et 143 enseignants vacataires, notre campagne d'information ne peut répondre à tous les besoins exprimés. Non négligeable, le nombre de personnes à informer n'est pas notre seule

⁵³ Source ANFE mars 2014.

⁵⁴ Université de Rouen, Département Sciences de l'éducation, FOAD : Licence en 2012, M1 en 2013, M2 en 2014.

difficulté. En effet, malgré nos interventions, nous observons que peu de changement s'opère dans la posture pédagogique des tuteurs et des enseignants. Bien que la réforme soit généralement admise nécessaire et adaptée par les enseignants, ils ne l'abordent souvent que par sa dimension organisationnelle (« hébergement » dans une UE différente, réduction ou augmentation du nombre d'heures enseignées...). Du côté des tuteurs, les échanges nécessaires à réguler l'utilisation du portfolio ne diminuent pas malgré l'information. Nous souhaitons que notre présente recherche nous amène à une meilleure compréhension des facteurs de résistance au changement pour ces acteurs du dispositif.

Compte tenu de la durée de notre mission et du thème de notre recherche, nous souhaitons cibler nos actions de formation sur l'analyse de pratique, auprès des formateurs, des étudiants et des tuteurs. Pour les formateurs, nous envisageons une harmonisation au sein de l'équipe de nos connaissances sur l'analyse de pratique et une formalisation de ce consensus par un document collaboratif. Pour les étudiants, nous misons sur leur place de tuteur en devenir en les responsabilisant en tant que transmetteurs de la réforme. Pour réaliser cet objectif, nous prévoyons d'intégrer l'analyse de pratique aux travaux pratiques réalisés à l'Institut. Pour les tuteurs, nous projetons à long terme d'ouvrir un espace d'échanges et d'autoformation au coeur de notre site Extranet, en sus de la formation annuelle déjà organisée depuis 3 ans. Consciente de l'échec de nos campagnes d'information, nous espérons tirer de notre travail de recherche les éléments nécessaires à la bonne conduite de nos actions de formation. Identifier les facteurs de résistance au changement nous permettrait d'intégrer à nos actions un contenu et une relation favorables à l'appropriation de l'analyse de pratique par les différents acteurs.

En amont de notre recherche, nos échanges avec les étudiants nous montrent que l'analyse de pratique en formation initiale se caractérise par une situation de face-à-face entre novice et expert, l'objectif étant d'accompagner le novice vers une posture de professionnel. Chacun des protagonistes s'engage dans cet échange avec ses propres attentes, ses propres représentations du rôle à y jouer et de l'objectif poursuivi. Des attentes et des représentations différentes peuvent être source de blocage de communication, entraînant de part et d'autre une forme de rejet de la relation ou un désengagement vers le projet initial. Lors de nos différentes actions, nous envisageons d'accompagner notre approche théorique d'un retour sur la pratique. Ce retour permettrait l'expression des attentes et des représentations lors d'échanges en groupe restreint, afin de permettre à chacun d'en prendre conscience et de reconnaître l'autre comme élément essentiel à son développement professionnel et personnel. Pas à pas, les enquêtes exploratoires de notre présente recherche nous ont fait prendre conscience que notre rôle pressenti de « transmetteur de réforme »

n'est pas adapté à la situation. A l'issue de ce travail préparatoire, nous nous positionnons dans une posture d'« accompagnateur de changement ».

Rétrospectivement, nous considérons nos travaux exploratoires comme une première étape de cet accompagnement. En faisant participer les étudiants et les tuteurs à nos recherches, nous associons le « formateur » à leur effort de changement et faisons la démonstration qu'ils ne sont pas seuls à s'engager avec questionnement dans cette démarche. L'expression de notre préoccupation de leurs conditions de pratique du tutorat et notre souhait de collaboration à trouver une issue à leurs difficultés apparaissent comme deux leviers possibles pour lever leurs incertitudes face à la réforme. Suivant ce même raisonnement, nous espérons que les résultats de notre recherche rendent visible la source du dysfonctionnement relationnel entre étudiants et tuteurs et que la prise de conscience de cette réalité leur permette de donner sens à la nécessité du changement. Enfin, à distance de notre travail de recherche, nous sommes sollicitée pour contribuer à un ouvrage « Expériences en ergothérapie, XXVII^{ème} série » sur le thème « Comprendre l'analyse de pratique en ergothérapie ». Cette contribution fera l'objet d'une présentation à la XXVII^{ème} rencontre internationale des ergothérapeutes francophones organisée par l'ANFE, fin Septembre 2014. Cet évènement annuel réunissant de nombreux ergothérapeutes et la publication de cet ouvrage de référence pour notre profession devraient nous permettre de toucher la masse critique, définie comme le « *pourcentage de personnes de la population cible qu'il suffit de former pour que, par l'exemple et la pression sociale, les comportements des non-formés changent également* ». ⁵⁵ Il nous paraît essentiel que ces personnes sensibles à l'évolution de la profession puissent comprendre les enjeux du changement afin de le promouvoir autour d'elles.

L'intérêt de notre recherche nous apparaît comme central pour notre mission. Une meilleure compréhension du processus de changement des tuteurs de stage et une identification d'éventuels facteurs de résistance à pratiquer l'analyse de pratique nous apparaissent nécessaires avant tout engagement en ingénierie pédagogique sur le terrain. En effet, ce travail ainsi réalisé nous conduit à une identification concrète des besoins en formation des tuteurs.

En tant qu'« accompagnateur au changement », nous participons à la mise en oeuvre d'une transformation du système de formation des paramédicaux. Nos travaux de recherche nous permettent d'analyser une situation actuelle dans un continuum historique et socioprofessionnel, d'apprendre du passé pour repérer les points de résistance et agir de façon ciblée lors de nos actions

⁵⁵ FAISANDIER S., SOYER J., (2007), *Fonction formation*, 4^{ème} édition, Paris, Ed. Eyrolles, p.334.

de formation. En cela, cette étape de recherche et la méthodologie nécessaire à sa réalisation participent à notre démarche de professionnalisation en ingénierie de formation.

2. Eclairage théorique pour aborder la recherche

2.1 L'innovation en éducation

Longtemps associée à l'invention, il faut attendre le début du XX^{ème} siècle pour que soit définie l'innovation en tant que telle. Selon SCHUMPETER, l'innovation et le progrès qui y fait suite sont au coeur de l'économie. Il constate qu'après toute innovation technique ou scientifique, l'économie entre dans une phase de croissance. Dans une démarche de modélisation, SCHUMPETER la définit comme l'expression d'un usage social de l'invention. Il affirme que « *pour s'épanouir, l'innovation discrédite les objets déjà existants dans une sorte de « destruction créatrice » où la course en avant est de mise* »⁵⁶ et envisage l'innovation comme moteur de la dynamique capitaliste.

D'après SCHUMPETER, cinq formes principales d'innovation peuvent être retenues⁵⁷ :

1) l'innovation de procédés : nouvelle méthode d'organisation, de production ou de distribution ; 2) l'innovation de rupture : bouleversement technologique ou organisationnel qui s'accompagne d'une modification profonde des habitudes sociales ; 3) l'innovation incrémentale : amélioration technologique ou organisationnelle qui modifie peu ou pas les habitudes sociales ; 4) l'innovation perturbatrice : technologie ou organisation sous performante au départ mais qui finit par s'imposer au détriment de la technologie ou de l'organisation dominante et concurrente du moment ; 5) la grappe d'innovation : bouleversement technologique ou organisationnel qui entraîne avec elle d'autres innovations. Dans un contexte plus récent, ALTER précise ces définitions en marquant la dissociation entre l'invention et l'innovation comme telle : « *(l'invention) représente une nouvelle donne, la création d'une nouveauté technique ou organisationnelle, concernant des biens, des services ou des dispositifs, alors que l'innovation représente l'ensemble du processus social et économique amenant l'invention à être finalement utilisée ou pas* ». ⁵⁸

Définie en tant que processus social et économique, l'innovation doit être cependant différenciée de la mode et des tendances sociales. Selon SIMMEL, « *la mode est une forme sociale*

⁵⁶ *Ibid.* p.216.

⁵⁷ CHOUTEAU M. et VIEVARD L., (2007), « L 'innovation, un processus à décrypter », *Millénaire 3*, Centre de ressources prospectives de Lyon, url : http://www.millenaire3.com/uploads/tx_reesm3/Innovation.pdf, consulté le 23/03/14.

⁵⁸ ALTER N., (2002), « L'innovation, un processus collectif ambigu », *Les logiques de l'innovation*, Collection Recherches, Paris, Ed. La découverte, p.16, url : <http://www.cairn.info/les-logiques-de-l-innovation---page-13.htm>, consulté le 26/03/14.

qui cristallise, provisoirement, deux aspirations opposées : se différencier de la masse et être conforme au plus grand nombre ».⁵⁹ La mode s'épuise en perdant de sa singularité par l'engagement massif de la société à s'y conformer. Répandue au plus grand nombre, elle perd de son pouvoir attractif qui vise à se distinguer de la masse. L'innovation dans un processus inverse s'ancre dans les usages sociaux d'autant plus qu'elle se répand. Selon AKRICH, « le processus d'innovation s'achève lorsque la circulation du dispositif technique ne génère plus de revendications susceptibles de défaire le réseau ainsi constitué et de remettre en cause le partage stabilisé des compétences entre l'objet et son environnement ».⁶⁰ L'appropriation de l'innovation est donc au centre du processus d'innovation. Selon GAGLIO, « elle est le gage de pérennité pour une nouveauté ».⁶¹ Source d'apprentissage, le processus d'appropriation donne du sens et « confère une légitimité à la nouveauté ».⁶²

Les sociologues et les gestionnaires qui ont analysé le processus d'innovation insistent sur sa dimension collective. En effet, « une seule personne peut promouvoir une idée mais elle s'entoure vite de quelques individus partageant les mêmes convictions et les mêmes aspirations ».⁶³ Promouvoir une idée nouvelle nécessite de s'allier à d'autres qui deviennent porteurs, transmetteurs de cette même idée. Ces acteurs sont susceptibles de la faire évoluer au cours du processus d'appropriation qui les conduira à lui donner sens et crédibilité. Ainsi, le processus d'innovation devient social et échappe à l'inventeur, qui demeure l'initiateur du changement mais ne le conduit pas. Nous relevons ici le caractère ambigu de la définition donnée par les dictionnaires de la langue française. En effet, si « innover » consiste à « introduire quelque chose de nouveau pour remplacer quelque chose d'ancien dans un domaine quelconque »,⁶⁴ l'innovation en tant qu'« objet » introduit la nouveauté première, mais le processus d'innovation tant qu'il n'a pas abouti contribue à « introduire quelque chose de nouveau pour remplacer quelque chose d'ancien » faisant évoluer l'idée première vers d'autres idées tout aussi novatrices. En ce sens, le processus d'innovation peut être créateur d'innovations et entrer dans une dynamique sociale et économique.

Hier, élément moteur de la production et de l'économie, l'innovation, depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle, est encouragée, voir anticipée pour favoriser le « développement d'une société capitaliste basée sur le profit, sur la concurrence et sur l'efficacité et le rendement ».⁶⁵ A l'aube du XXI^{ème} siècle, l'OCDE ancre l'innovation au coeur de l'« économie fondée sur le

⁵⁹ SIMMEL G., cité dans GAGLIO G.,(2011), « Une innovation, de nouvelles pratiques sociales », *Sociologie de l'innovation*, Paris, PUF, p.14.

⁶⁰ AKRICH M., cité dans GAGLIO G.,(2011), « Une innovation, de nouvelles pratiques sociales », *Sociologie de l'innovation*, Paris, PUF, p.17.

⁶¹ GAGLIO G., (2011), « Une innovation, de nouvelles pratiques sociales », *Sociologie de l'innovation*, Paris, PUF, p.18.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.* p.36

⁶⁴ Définition du dictionnaire Larousse

⁶⁵ CROS F., (1997), « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*. Volume 118 N°1, p. 142-143. url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181, consulté le 14/01/14.

savoir ». En ce sens, elle propose, dans le Manuel d'Oslo⁶⁶, de mettre en avant les interactions entre les institutions (entreprises, Etat, Universités, laboratoires et instituts de recherche) et d'en examiner les processus interactifs au niveau de la création du savoir, de sa diffusion et de son application. Au sein de chaque nation, ces institutions constituent un réseau nommé « *système national d'innovation* ». Ce réseau collaboratif crée des connaissances, des compétences et des objets à l'origine de l'innovation nationale technologique et organisationnelle. Depuis 2013, l'Etat français représenté par le ministre du Redressement Productif, le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et la ministre déléguée chargée des Petites et Moyennes Entreprises, de l'Innovation et de l'Economie numérique soutiennent un plan national en faveur de l'innovation : « *Une nouvelle donne pour l'innovation* ». ⁶⁷ Ce plan vise, au travers de l'Education, une sensibilisation des jeunes apprenants à la culture de l'innovation.

L'éducation à l'innovation passe par le rapprochement des entreprises et de la formation (dispositif d'alternance), le travail de groupe (collaboration et élaboration de réseau), la conduite de projet (intégration des connaissances en milieu ordinaire) et le développement de compétences (savoir-agir en toutes situations). Le processus de Bologne, avec ses directives pédagogiques basées sur des pédagogies nouvelles, ajuste le système éducatif de l'enseignement supérieur à ce changement de société, visant à produire des travailleurs capables d'innover. Innovant, ce projet de société s'impose en rupture avec l'enjeu traditionnel qui était de former des citoyens productifs. Il bouleverse, ainsi, toutes les représentations sociales de l'éducation et de la formation. En effet, si la société subit une profonde mutation, alors le système éducatif ne peut échapper à cette mutation. Selon Durkheim : « *l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit* ». ⁶⁸ En effet, depuis la fin du XVIII^{ème}, un lien étroit lie l'éducation aux attentes de la société.

Les pédagogies nouvelles, jusqu'à récemment, étaient associées à des mouvements de pensée contestataire. Selon la définition actuelle du dictionnaire, l'innovation est apparentée à un « *processus d'influence qui conduirait au changement social et dont l'effet consisterait à rejeter les normes sociales existantes et à en proposer de nouvelles* ». ⁶⁹ CROS nous rappelle que « *l'innovation (en éducation) a été envisagée jusque récemment comme une chose néfaste pour l'évolution de la société. L'innovation était synonyme de danger pour l'équilibre des institutions qui devaient rester en l'état. L'innovation engendrait du déséquilibre, du désordre ; elle était*

⁶⁶ Manuel d'Oslo, 3^{ème} édition, url : http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/OSLO/FR/OSLO-FR.PDF, consulté le 25/03/14.

⁶⁷ « Un plan pour l'innovation qui passe par la formation et la recherche », <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74828/un-plan-pour-l-innovation-qui-passe-par-la-formation-et-la-recherche.html>, consulté le 25/03/14.

⁶⁸ DURKHEIM E., cité dans GUTIERREZ L.,(2011),« État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, n° 31.

⁶⁹ Dictionnaire de la langue française Larousse.

potentiellement génératrice de désintégration de la société civile ». ⁷⁰ Dans la même perspective, RESWEBER précise que « le caractère nouveau des pédagogies veut désigner le renversement des valeurs de référence qui ont inspiré l'éducation traditionnelle ». ⁷¹ Ce qui est communément nommé « éducation traditionnelle » s'est structuré à la fin du Moyen Age. A cette époque, l'adulte envisage l'enfant comme « une créature, viciée par le péché, l'ignorance et les instincts » qui « doit être corrigée, redressée et remise sur le droit chemin ». ⁷² Sous l'influence des méthodes sévères imposées dans les collèges catholiques et protestants, se développe une forme scolaire basée sur la discipline, la méritocratie, la distinction et la sanction. La pédagogie traditionnelle se structure autour de la contrainte de l'élève à respecter un ordre et un cadre définis par le maître et revendique l'objectif premier de ses méthodes: normaliser les comportements sociaux de l'élève. Les situations d'apprentissage prennent la forme d'un conditionnement ne laissant aucune place à l'expression et à l'individualité.

L'idée éducative, dont le processus d'innovation va traverser et traverse encore le siècle actuel, est un courant de pensées de la fin du XVIII^{ème} siècle émis par ROUSSEAU dans « *Emile ou de l'éducation* ». A contre courant des principes de la pédagogie traditionnelle, ROUSSEAU défend la thèse que « la seule habitude que l'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune ». ⁷³ L'enfant doit s'éduquer naturellement sans influence, il doit découvrir les choses par lui-même et développer ses sens avant sa raison. Tout enfant est éducatible. L'adulte accompagne l'enfant dans ses découvertes en créant les conditions qui vont lui permettre de s'engager vers l'inconnu et de gérer la prise de risques associée. L'adulte n'utilise pas de la sanction, la « sanction » vient à l'enfant par le résultat de son action et il apprend de celle-ci. ROUSSEAU pose ainsi les bases d'un processus innovant l'« éducation négative », à l'origine de la pédagogie moderne.

Innovation en rupture avec la société de production du XIX^{ème}, l'« éducation négative » est envisagée par ses partisans comme un fondement incontournable pour l'avenir de la société et contestataire de l'éducation traditionnelle. Se l'appropriant de façon créative et sous l'influence d'autres courants de pensée (psychologiques, philosophiques, psychanalytiques, sociologiques...), les défenseurs de la philosophie de ROUSSEAU vont développer, au cours du XX^{ème} siècle, des formes innovantes de pédagogie: pédagogie de projets, pédagogie active, pédagogie par objectifs, pédagogie différenciée, pédagogie par résolution de problèmes... Les écoles Freinet, Montessori ou Steiner, pour ne citer que les plus connues, représentantes de l'« éducation nouvelle » enseignent

⁷⁰ CROS F., (1997), « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*. Volume 118 N°1, p.128, url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181, consulté le 14/01/14.

⁷¹ RESWEBER J-P, (2011), *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, « Que sais-je ? (7^e éd.) », p.3.

⁷² *Ibid.*

⁷³ ROUSSEAU JJ, (1835), *Oeuvres complètes*, volume (livre numérique Google), url : <http://books.google.fr>, consulté le 25/03/14.

en marge du dispositif public de l'Education Nationale. Institutions privées accessibles à un public aisé, elles ont en commun, selon MEIRIEU⁷⁴, de penser que tout individu est éduicable, qu'apprendre est une démarche individuelle. Dans cette vision de l'éducation, le pédagogue doit inventer sans cesse des situations pour que l'apprenant ait envie de se mobiliser vers le savoir. Les savoirs acquis de cette manière contribuent à le construire comme un être pensant par lui-même.

Bien que contestataire, cette pédagogie moderne n'est pas absente dans l'évolution de la forme scolaire traditionnelle. Au cours de son évolution, le système éducatif a intégré progressivement dans son dispositif quelques éléments de pédagogies nouvelles (ateliers d'éveil, sorties scolaires, Apprentissage Par Problèmes, Travaux Personnels Encadrés...). Cependant, cet effort ne s'est jamais accompagné d'une modification profonde de la forme scolaire. Le système éducatif a connu ces dernières décennies de nombreuses réformes généralement accueillies par des manifestations massives de la part des enseignants et des parents d'élèves. Selon DUCROS et FINKELSZTEIN, « *l'expérience montre que l'implantation d'une innovation scolaire se heurte à une série d'obstacles qui ne dépendent pas exclusivement de la nature de l'innovation, mais aussi du contexte dans lequel se situent les acteurs* ». ⁷⁵ En marge de ces tentatives innovantes dans le système scolaire, l'innovation portée par la réingénierie des études de l'enseignement supérieur se traduit par l'application généralisée des principes de pédagogie active à tous les niveaux des dispositifs de formation. Y adhérer engage les institutions à « *livrer à la société un produit fini : un jeune professionnel capable de fonctionner avec ses savoirs agir, de les mobiliser en temps réel dans des situations complexes* ». ⁷⁶ Cela s'accompagne d'un changement radical de représentations et de paradigme pédagogique. En ce sens, DONNAY nous interpelle sur le rôle joué par les acteurs concernés en affirmant que pour viser l'intégration d'une innovation en éducation « *les représentations des enseignants sont plus importantes que les objectifs des novateurs* ». ⁷⁷

2.2 L'appropriation d'une innovation pédagogique

L'innovation pédagogique est porteuse d'un sens social. En tant qu'innovation sociale, elle se distingue par un besoin et/ou un désir de sortir des pratiques courantes. Prescrite par une réforme, l'innovation pédagogique oblige les enseignants concernés à élargir leurs connaissances afin de comprendre les objectifs visés. Utilisateurs désignés par la prescription, ils sont dans l'obligation d'expérimenter l'innovation sur leur terrain professionnel et développent autour de cette

⁷⁴ MEIRIEU P., (2014), émission radiophonique, url : <http://www.franceinfo.fr/entretiens/un-monde-d-idees/philippe-meirieu-l-education-est-une-invention-permanente-1308089-2014-02-06>, écouté le 26/03/14.

⁷⁵ DUCROS P., FINKELSZTEIN D., (1987), *L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?*, Grenoble, Ed. CRDP de Grenoble, p.215.

⁷⁶ CROS F., (1997), « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*. Volume 118, N°1, p.128.

⁷⁷ DONNAY J., (1985), « Quelques compétences favorables à l'innovation apportée par l'informatique en classe », Namur, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Département Education et Technologie, *Formation Recherche en Education*, N°3.2.

expérimentation de nouvelles compétences. L'innovation pédagogique prescrite génère, ainsi, une transformation des pratiques enseignantes et du système dans lequel elles s'appliquent. En rupture avec les pratiques existantes, ces nouvelles pratiques engagent les enseignants dans un processus d'appropriation s'intégrant au processus d'innovation. Depuis la fin du XVIII^{ème} siècle, les pensées de ROUSSEAU font figure de référence dans la réflexion sur l'éducation mais restent innovantes pour les praticiens de notre système éducatif qui appliquent depuis de nombreuses générations un programme « traditionnel » imposé par l'Etat.

S'engager vers l'appropriation d'une innovation pédagogique nécessite pour l'enseignant une identification et une compréhension de ses règles et de ses procédés. Identifier et comprendre relèvent d'un processus cognitif d'interprétation et de construction de sens. Selon PIAGET, « *l'élaboration de connaissances nouvelles ne peut se faire qu'à partir des schèmes antérieurement construits qui constituent le cadre assimilateur permettant de donner un sens aux informations* ». ⁷⁸ La représentation que se fait l'enseignant de l'outil va guider son utilisation de l'outil et cette utilisation va lui permettre d'en réactualiser sa représentation. Ce phénomène de déconstruction et de reconstruction de la représentation initiale est motivé par la perspective d'un bénéfice positif ou négatif à changer de pratique. Qu'elles soient intrinsèques et/ou extrinsèques, conformément à la conception de DECI et RYAN, les motivations à utiliser le nouvel outil sont dépendantes de la motivation à apprendre, à procéder différemment. En ce sens, CARRE propose « *trois processus motivationnels majeurs et pertinents quant à l'engagement et à la persistance dans des démarches d'apprentissage* » ⁷⁹ liés au but final de l'engagement : la valeur du but recherché (projection dans une pratique future) , le sentiment d'auto-efficacité (perception de ses compétences) et le sentiment d'autodétermination (perception de son degré de responsabilité, d'autonomie). Du point de vue de la psychologie du travail, McCLELLAND a identifié trois besoins motivant la performance professionnelle : « *le besoin d'accomplissement, moyen d'exceller et de s'améliorer dans toutes ses actions ; le besoin d'appartenance, moyen de former et d'entretenir des relations chaleureuses avec les autres ; le besoin de pouvoir, moyen d'influencer et de gérer d'autres personnes* ». ⁸⁰

L'innovation pédagogique, que représente l'ensemble des pédagogies nouvelles, propose une méthode en rupture avec les schémas d'appartenance et de pouvoir traditionnels intégrés par le corps enseignant. BAILLAUQUES montre en 2001 que « *le degré de cohérence entre le modèle pédagogique retenu, choisi ou préféré et celui qui s'exerce dans la réalité quotidienne est en relation étroite avec la manière dont le professeur vit en situation la question de l'autorité et du*

⁷⁸ PIAGET cité par LEGENDRE M-F,(1995), Analyse d'une activité d'apprentissage en physique à l'aide du modèle de l'équilibrage, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.21, n°3, p. 477.

⁷⁹ CARRE P. et CASPAR P., (2011), *Traité des sciences et des techniques de Formation*, Paris, Ed. Dunod, 3^e éd., p.285.

⁸⁰ BONFILLON P-0 et contributeurs, (2012), « David C. McCLELLAND », *Psychologues*, Paris, Editions Prisma, p.322-323.

*pouvoir, du savoir, du groupe, en fonction de sa réussite professionnelle, des représentations tout au moins qu'il en a élaborées et des investissements qu'elles supportent. (...) M. L. Brunel (1990) montre que des étudiants choisissent en formation les modèles pédagogiques les plus libéraux parmi ceux, au nombre de quatre, qui leur sont proposés. Mais ils reviennent vers des pratiques directives lorsqu'ils sont ensuite confrontés à la pratique de la classe ».*⁸¹ Le degré de motivation à changer de pratique est, de fait, lié à la représentation que se fait l'enseignant de sa place au sein de l'acte pédagogique, modélisé par HOUSSAYE⁸² comme l'interaction entre le savoir, l'étudiant et l'enseignant. En effet, pour l'enseignant, pratiquer prend sens dans l'action, au sein de cet acte. La place qu'il choisira d'occuper va conditionner son mode d'appropriation de la nouvelle pédagogie. L'enseignant agit, interagit et réagit au sein de ce triangle réactualisant dans l'action et à l'infini ses représentations à l'égard de l'innovation. Selon McCLELLAND, la perception de ces besoins est inconsciente et l'essence de la motivation à y répondre est fortement enracinée dans la culture d'appartenance de la personne. Les actions et les comportements professionnels seraient dictés par un certain déterminisme social, BAILLAUQUES évoque des comportements « *retrouvés en mémoire d'enfance.* » Ainsi, l'appropriation d'une innovation pédagogique relève d'un processus individuel fortement lié aux représentations sociales et à l'histoire de vie de l'enseignant.

Pensée, par DURKHEIM, comme un organisme qui doit assurer sa reproduction tant démographique que fonctionnelle, la société cherche à maintenir l'ordre social en régulant son mode d'intégration. Dans une société où la transmission des places ne se fait plus par héritage, le système éducatif vise l'objectif d'intégrer et de répartir les individus équitablement dans les différentes classes de la société. Cependant, selon BOURDIEU et PASSERON, le système éducatif joue un rôle clé dans le maintien des individus dans leur classe d'origine. Leurs travaux mettent en lumière une reproduction symbolique de l'organisation sociale basée sur une éducation méritocratique favorable aux enfants de la classe dominante. L'enjeu de la réforme initiée par l'OCDE est de produire des travailleurs en capacité d'innover. Innover sous-entend être capable d'une certaine autonomie vis-à-vis du système tout en maintenant son engagement vers une amélioration de ce système. Dans ce contexte, l'enjeu méritocratique du système scolaire s'estompe au profit d'un parcours personnalisé par l'étudiant lui-même. Le tri ne semble plus orchestré par le système mais par la capacité de l'étudiant à inventer sa propre formation. En effet, l'étudiant gagne en autonomie et devient responsable de son parcours. Mais, choisir, construire son projet professionnel s'inscrit pour lui dans le champ de ses possibles en résonance consciente ou inconsciente avec son milieu socio-culturel d'origine. De cette manière, s'exerce toujours une

⁸¹ BAILLAUQUES Simone, (2001), « Chapitre 2. Le travail des représentations dans la formation des enseignants », in PAQUAY et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 41-61.

⁸² HOUSSAYE J., (1988), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Ed. Peter Lang, 3^e Éd. (2000).

forme de « *violence symbolique* »⁸³ à l'égard des étudiants de l'enseignement supérieur. L'étudiant auteur et responsable de son parcours porte ainsi la responsabilité de ses échecs et entretient la croyance de l'« *idéologie du don* »⁸⁴ et le phénomène de reproduction sociale. L'appropriation d'une innovation pédagogique s'inscrit dans un processus social et nécessite de la part des enseignants d'en comprendre les enjeux exprimés et cachés pour et par la société.

Le pilotage par l'étudiant de sa propre formation à travers une expérimentation active lors de situations de recherche et le développement de compétences à agir dans toutes situations nécessite aussi pour l'enseignant de l'enseignement supérieur une remise en question de sa place dans le dispositif de formation. Généralement issus de la pratique professionnelle enseignée, les formateurs et les tuteurs se sont engagés vers ces missions d'enseignement par vocation éducative et retirent de cet engagement une considération valorisante au sein de leur milieu professionnel. La place laissée à l'étudiant dans le choix de son parcours fragilise l'image dominante de l'enseignant modèle et expert. S'approprier les méthodes de « *pédagogie nouvelle* » demande aux formateurs et aux tuteurs de faire le deuil d'une certaine forme de pouvoir sur le parcours de l'étudiant et de la distinction qui y était associée. En ce sens, l'appropriation de l'innovation pédagogique s'accompagne d'une négociation individuelle et sociale de l'identité professionnelle des formateurs et des tuteurs.

Processus individuel et social, l'appropriation d'une innovation sociale engage, donc, les usagers à transformer leurs représentations et leurs habitudes sociales en lien avec l'innovation. L'introduction des pédagogies nouvelles dans l'enseignement supérieur vise, dans un premier temps, un changement radical des représentations individuelles et collectives de ce que doit produire le système éducatif. LEWIN a défini, en développant la théorie du champ, les conditions de réussite d'une transformation au sein d'un système. « *Pour qu'un processus de changement soit conduit avec succès, celui qui le conduit doit prendre en compte les diverses influences à l'oeuvre tant dans l'esprit que dans l'environnement des individus* ».⁸⁵ Toute transformation de système crée un déséquilibre entre ce qui est et ce qui devrait être. Selon CHARLIER, « *dans le cadre d'une approche écologique des innovations éducatives, à titre individuel et collectif, le retour vers un équilibre satisfaisant ne peut se faire que par la compréhension du projet de société que porte l'innovation* ».⁸⁶ LEWIN va plus loin en affirmant qu'« *on ne peut comprendre un système tant que l'on n'a pas tenté de le changer* ».⁸⁷ L'intérêt porté au projet de société soutenu par l'« *économie*

⁸³ Concept élaboré par BOURDIEU : « *sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline (...) à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable* », cité dans PAUGAM S., (2010), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF, « Que Sais-Je ? ».

⁸⁴ Idéologie développée par BOURDIEU portant l'affirmation selon laquelle seuls les enfants doués des classes dominées peuvent mériter de réussir une ascension sociale.

⁸⁵ BONFILLON P-0 et contributeurs, (2012), « *Kurt Lewin* », Psychologues, Paris, Ed. Prisma, p.220.

⁸⁶ CHARLIER E., (1989), *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, Ed. De Boeck.

⁸⁷ BONFILLON P-0 et contributeurs, (2012), « *Kurt Lewin* », Psychologues, Paris, Ed. Prisma, p.218.

fondée sur le savoir » par les enseignants peut initier le processus de changement et l'engagement dans ce processus va leur permettre d'en cerner les objectifs. Ainsi, la représentation de la valeur du projet éducatif de la société peut déterminer les conditions de succès d'adoption de l'innovation pédagogique.

Selon LEWIN, le processus de changement s'opère en trois étapes durant lesquelles l'individu déconstruit et reconstruit ses représentations en fonction de son contexte environnemental: 1) la phase de décristallisation (résistance à s'engager), 2) la phase de changement (sentiment d'incertitude), 3) la phase de recristallisation (nouvelle routine dans la pratique). Les directives du processus de Bologne placent les tuteurs en dissonance cognitive entre l'ancien modèle behavioriste (pédagogie du modèle) et le nouveau modèle coopératif (pédagogie de l'expérience). FESTINGER définit cet état comme « *l'existence simultanée de connaissances qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'accordent pas et entraînent de la part de l'individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre mieux s'accorder* ». ⁸⁸ En effet, « *l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, il aime mieux les réponses que les questions* ». ⁸⁹ et comme tous apprenants, les enseignants, face aux directives du processus de Bologne, cherchent à préserver la stabilité de leurs représentations initiales. Le processus cognitif, qui permet la résolution de la dissonance cognitive créée par cette injonction d'innover, demande un effort individuel fortement lié à la motivation de l'enseignant à accueillir la nouveauté. Cependant, sa place ne pouvant être envisagée en dehors du système dans lequel il opère, enseigner implique de confronter ses représentations sociales avec d'autres : apprenants et collaborateurs. JODELET définit ainsi la représentation sociale : « *C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou culturel* ». ⁹⁰ La particularité du tuteur consiste à réaliser sa mission dans un système professionnel qui lui est propre, selon les directives du système éducatif relatif à sa profession. Selon DICQUEMARE, « *un des éléments qui régit le fonctionnement (de ces systèmes) est le principe d'homéostasie ou d'équilibre quasi stationnaire* ». ⁹¹ Pour le tuteur, innover en éducation dans un contexte d'alternance nécessite une double négociation des représentations sociales avec ses collaborateurs professionnels et les formateurs. Ainsi, l'appropriation d'une innovation pédagogique nécessite pour l'acteur du changement de négocier avec lui-même et son environnement les représentations sociales affectées par celui-ci. Cette négociation s'inscrit dans un contexte individuel et collectif de réticence à modifier ces mêmes représentations.

⁸⁸ FESTINGER L., (1957), *A theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press.

⁸⁹ BACHELARD G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, La librairie philosophique J. Vrin, chapitre 1, édition 2000.

⁹⁰ JODELET D., (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p.36-57.

⁹¹ DICQUEMARE D., La résistance au changement, produit d'un système et d'un individu, *Les cahiers de l'actif*, n°292/293, p.84.

Nous rappelons que l'innovation s'intègre en éducation au sein d'une situation pédagogique. HOUSSAYE définit ainsi la situation pédagogique : « *la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort [...]* Constituer une pédagogie, faire acte pédagogique, c'est, parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort ».⁹² Historiquement, la pédagogie traditionnelle se centre sur les fonctions didactiques 'savoir-enseignant' et/ou sur la relation 'enseignant-apprenant'. La pédagogie active prescrite dans l'enseignement supérieur s'oriente vers le rapport 'apprenant-savoir'. Selon CARRE, on assiste à l'émergence « *du formateur « facilitateur », médiateur de l'appropriation des savoirs par des apprenants... supposés actifs* ».⁹³ Le formateur organise un contexte d'apprentissage (études de cas, projets, mises en situation...) au sein duquel il conduit les étudiants à échanger pour organiser, confronter leurs connaissances et prendre position. « *L'important, c'est de construire une relation d'échange et de débattre autour des concepts et des courants d'idées scientifiques, afin que chacun construise son opinion, ses valeurs* ».⁹⁴ Dans le cadre de l'alternance, le référentiel de formation invite le tuteur à proposer à l'étudiant des temps d'échanges sur sa pratique. Conduire ces temps d'analyse de pratique nécessite pour le tuteur de développer les compétences nécessaires à ce rôle nouveau. L'appropriation d'une innovation pédagogique exige une remise en question et une adaptation de la relation pédagogique des acteurs du changement.

2.3 L'influence de l'innovation pédagogique sur la relation pédagogique

La relation pédagogique est inhérente à toute situation d'apprentissage. Elle peut prendre trois formes différentes en fonction de la centration privilégiée par l'enseignant : 1) une centration sur le contenu implique une passivité de l'apprenant face à la directivité de l'enseignant ; 2) une centration sur l'apprenant favorise son action et le rend acteur de son apprentissage guidé par l'enseignant ; 3) une centration sur l'apprentissage favorise son autonomie et lui permet de devenir auteur de son savoir dans une situation organisée et facilitée par l'enseignant.⁹⁵ « *Pour établir un contact avec ses élèves et présenter une matière, chaque enseignant a un style particulier, qui peut d'ailleurs varier selon les situations* ».⁹⁶ ALTET détermine trois dimensions constituant le style pédagogique de l'enseignant : 1) son style personnel, « *manière dominante personnelle d'être de l'enseignant* » ; 2) son style relationnel, « *manière dominante personnelle d'entrer en relation* » ; 3)

⁹² HOUSSAYE J., (1988), *Le triangle pédagogique*, Berne, Ed. Peter Lang.

⁹³ CARRE P. et CASPAR P., (2011), *Traité des sciences et des techniques de Formation*, Paris, Ed. Dunod, 3è éd., p.425.

⁹⁴ HOUSSAYE J., (1988), *Le triangle pédagogique*, Berne, Ed. Peter Lang.

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ ALTET M., (1998), « Les styles pédagogiques », dans RUANO-BORBALAN, (s.d.), *Eduquer et former*, Auxerre, Ed. Sciences humaines, pp 353-357.

son style didactique : « *manière dominante personnelle d'organiser la situation pédagogique* ». ⁹⁷
Etablir une relation pédagogique suppose donc pour l'enseignant d'être, d'entrer en relation et d'organiser la situation pédagogique en fonction d'un choix de centration sur le savoir, sur l'apprenant ou sur l'apprentissage.

« *La pédagogie dite « traditionnelle » fait référence à une longue tradition dans l'enseignement collectif qui considérait la classe comme une « masse » homogène face à laquelle le Maître devait enseigner (...) il s'agissait alors que le maître sache installer son autorité pour que, linéairement, ce qu'il dise soit parfaitement recueilli à l'autre pôle, les élèves. (...) Obéissance et subordination d'un côté, toute puissance et tout savoir de l'autre...* ». ⁹⁸ Cette image de la pédagogie traditionnelle, centrée sur le contenu posant le savoir et l'autorité comme ingrédients de base à l'acte éducatif, est encore fortement ancrée dans nos représentations sociales. Selon ARENDT ⁹⁹, dans son ouvrage « *Crise de la culture* » de 1968, les fondements de l'autorité traditionnelle sont l'interaction entre trois valeurs dictant le monde : tradition – autorité – religion. La religion ancre dans la tradition et légitime l'acceptation d'une autorité supérieure. L'autorité est une relation asymétrique fondée sur une hiérarchie entre deux individus, celui qui ordonne et celui qui obéit. La place occupée par chacun est fixée par avance, elle est considérée comme juste et légitimée par les expériences individuelles et collectives du passé. En 2005, LEONARD s'est interrogé sur les représentations de l'autorité chez les professeurs d'école en formation, il conclut ainsi ses travaux : « *La plupart se situent du côté d'un pouvoir rationnel-légal appuyé sur une autorité qui donne compétences et déontologie* ». ¹⁰⁰ Si la représentation sociale du « maître » reste si forte chez des futurs professeurs d'école formés à l'histoire de l'Education et des pédagogies nous pouvons imaginer son extrapolation à une population non instruite sur le sujet.

Il est communément admis que tout type d'organisation humaine requiert pour s'autoréguler une forme d'autorité, la démocratie pouvant être envisagée comme une forme de pouvoir au service de la survie du groupe. Selon CHAPPUIS, « *l'autorité est un fait de relation. Il n'y a pas d'autorité « en soi », elle n'existe que par l'existence d'autrui* ». ¹⁰¹ dans une relation duelle ou groupale. Selon WEBER, l'autorité « *ne s'impose pas par la persuasion ou la contrainte : elle s'exerce sur des être libres et se fait respecter inconditionnellement* ». ¹⁰² Instituée, traditionnelle ou charismatique,

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ LERBET-SERENI F.,(1997), *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan, p.89.

⁹⁹ MARCELLI D., (2012), rencontres-débats de l'Esen, « Autorité et autoritarisme », enregistré le 4/04/12, url :

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1422&cHash=5587a25002>, écouté le 1/04/14.

¹⁰⁰ LEONARD F.,(2005), « Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation », *Éduquer*, url : <http://rechercheseducations.revues.org/366>, consulté le 31/03/14.

¹⁰¹ CHAPPUIS R., (1986), *La psychologie des relations humaines*, 9^e édition 2011, Paris, PUF, p.68.

¹⁰² SPECTOR C.,(2011), *Le pouvoir*, Paris, Ed. Flammarion, p. 205.

l'autorité est légitimée par le groupe, selon WEBER¹⁰³, respectivement par la loi, la coutume et la personnalité du dominant à entraîner naturellement l'adhésion des autres. Ainsi légitimée, l'autorité justifie l'inégalité et pérennise la domination par une soumission volontaire dépendante des qualités que le dominé prête à celui qui commande. L'autorité ainsi définie, il nous apparaît que la place de l'autorité en situation pédagogique peut être liée aux représentations sociales du « maître » entretenues par les enseignants, mais aussi véhiculées par les apprenants.

Selon ROUSSEAU, l'autorité peut être légitimée par un contrat social, un accord réciproque proposant « *sécurité* » et « *liberté* » aux protagonistes en quête d'égalité. ROUSSEAU pose ainsi le fondement du contrat pédagogique : « *Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il (l'apprenant) ne raisonnera plus, il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.* »¹⁰⁴ Le contrat pédagogique vise à « *clarifier les droits et les devoirs de chacun à propos d'une tâche à réaliser* ». ¹⁰⁵ L'autorité ainsi clarifiée et placée au coeur du contrat permet d'envisager un usage mesuré et nécessaire de l'autorité par l'enseignant et un espace de liberté suffisant et nécessaire pour l'apprenant. Le contrat pédagogique n'admet pas l'autorité comme allant de soi. Cependant, la détention du « *savoir* » par l'enseignant et la quête de ce même « *savoir* » par l'apprenant rend de fait inégale la relation pédagogique. Ainsi construite, elle ne peut se défaire d'une certaine forme d'autorité pour fonctionner. L'autorité qui s'impose par l'injonction et la persuasion ne permet pas à l'apprenant de s'engager volontairement vers un processus d'apprentissage. « *A contrario, toute forme d'autorité qui susciterait l'engagement volontaire de l'élève sans occulter les conditions didactiques nécessaires à l'appropriation des connaissances créerait les conditions de réelles situations d'apprentissage* ». ¹⁰⁶

S'appuyant sur la théorie de BOURDIEU et PASSERON, DELAUNAY nous rappelle que « *la réalité sociale de l'école est que son fondement n'est pas démocratique, ni contractuelle. Elle repose sur une délégation d'autorité non décidée par une majorité, dans le cadre juridique d'un acte unilatéral qui exprime, le lien de subordination non réciproque entre l'Etat et les acteurs sociaux* ». ¹⁰⁷ Ainsi, l'autorité républicaine confiée à l'enseignant s'apparente à une forme de pouvoir où, selon REBOUL, la discipline et l'évaluation occupent une place de choix et figent l'asymétrie naturelle de la relation pédagogique. ROBBES y voit une forme d'autorité autoritariste, car « *cette volonté de domination (...) s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication dans*

¹⁰³ *Ibid.* p.19.

¹⁰⁴ ROUSSEAU cité par JONNAERT P., (2008), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p.170.

¹⁰⁵ JONNAERT P., (2008), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p.175.

¹⁰⁶ MARCHIVE A., (2005), « Effets de contrat et soumission à l'autorité », *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse, ERES, p.181-192.

¹⁰⁷ DELAUNAY M., (2004), « Démocratie, autorité et école », dossier : Démocratie dans l'école, *Cahiers pédagogiques*, n°433.

un « rapport » de force et non dans une « relation » ». ¹⁰⁸ Ce rapport peut se traduire dans l'acte pédagogique par tous types de manipulation : pressions psychologiques, manoeuvres de séduction, culpabilisation, chantage... Exercées par l'enseignant, elles amènent l'apprenant à protéger son identité et les enjeux de l'apprentissage par une attitude de soumission envers l'enseignant. MARCELLI ¹⁰⁹, pédopsychiatre, distingue ainsi la soumission de l'obéissance par la notion de contrainte. Lorsqu'un apprenant se soumet, il se contraint à ce que veut l'autre. Lorsqu'il obéit, il consent à faire ce que veut l'autre.

Renverser les valeurs de référence de la pédagogie traditionnelle pourrait se résumer à évacuer toutes formes d'autorité de l'acte pédagogique. Cette pratique éducative se caractérise par un accompagnement non-directif, dépourvu de jugement, basé sur le libre choix et la complète autonomie de l'apprenant. Les expériences reconnues de cette pratique montrent que l'éducation ne peut se passer à long terme complètement de l'autorité. L'exemple des écoles libertaires de Hambourg (1919-1930) qui ont appliqué radicalement cette forme éducative montre que les élèves s'organisent d'eux-mêmes pour rétablir un ordre et une autorité nécessaires aux conditions d'apprentissage. Selon RESWEBER, « l'autorité du maître est posée, non en terme de rôle mais d'une fonction appartenant aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant ». ¹¹⁰ BETTELHEIM affirme que ce que l'éducateur perd en contrainte peut être récupéré en séduction. En ce sens, il critique ainsi le succès de NEIL ¹¹¹ à Summerhill (1921) : « Summerhill est une excellente école mais non point parce que les méthodes pratiquées y sont excellentes... simplement parce que NEILL est un type formidable et que pour obtenir son affection, les enfants finissent toujours par faire ce qu'il désire ». Pratiqué de manière isolée, ce style personnel d'enseignement peut insécuriser l'apprenant par l'absence de relation. Ce dernier surinvestit alors le rôle de l'absent et se protège en maintenant une dépendance envers l'enseignant, qui conserve, ainsi, son image d'autorité. L'autorité évacuée ainsi décrite par ROBBES détourne l'omnipotence physique de l'enseignant en omnipotence affective qui réactive chez l'apprenant l'angoisse d'abandon, condition défavorable au processus d'apprentissage. Ainsi, évacuer complètement l'autorité ne suffit pas à la rendre inopérante, la soumission de l'apprenant répond à une forme de perversion de la relation où l'apprenant se soumet par absence de repères.

Face à l'autoritarisme traditionnel, innover en éducation ne peut donc s'apparenter à bannir

¹⁰⁸ ROBBES B., (2006), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, url : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>, consulté le 12/12/13.

¹⁰⁹ MARCELLI D., (2012), rencontres-débats de l'Esen, « Autorité et autoritarisme », enregistré le 4/04/12, url : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1422&cHash=5587a25002>, écouté le 1/04/14.

¹¹⁰ RESWEBER J-P, (2011), *Les pédagogies nouvelles*, Paris, P.U.F. « Que sais-je ? (7è éd.), p.25.

¹¹¹ NEILL A.S., (1970) *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Ed.Maspero.

l'autorité de l'acte éducatif, sous peine de le dénaturer. Les principes novateurs des pédagogies nouvelles concèdent à l'autorité une « *place légitime et contestable* ». ¹¹² Selon ROBBES, l'autorité impose sa légitimité par une compétence professionnelle qui permet à l'enseignant « *d'intervenir ou d'agir efficacement sur la situation d'apprentissage afin de la favoriser* ». Contestable, selon MEIRIEU, l'autorité ne peut s'envisager que dans la conduite des apprenants vers un « *rapport critique à la vérité* » les amenant à « *penser par eux-mêmes* » en « *s'associant entre eux pour définir « le bien commun »* ». L'enjeu éducatif est de rendre l'apprenant auteur de son savoir, tout en maintenant quoiqu'il arrive la relation pédagogique. Ainsi, selon ROBBES, l'enseignant équilibre la relation par un ajustement régulier et fragile de son positionnement entre être, avoir et faire autorité : 1) « *être l'autorité* » correspond à la dimension statutaire de l'autorité qui permet « *l'indispensable distinction des fonctions et des places* ». ¹¹³ En formation, c'est la transmission des savoirs qui légitime l'autorité statutaire de l'enseignant ; 2) « *avoir de l'autorité* » s'entend dans le sens d'avoir suffisamment confiance en soi pour assumer son statut. « *Les relations personnelles et professionnelles favorisent l'acquisition de savoirs et contribuent à renforcer chez la personne sa capacité à être son propre auteur* ». ¹¹⁴ Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'acteur « *peut produire une autorité qui augmente* » ¹¹⁵ qui autorisera l'autre à devenir lui-même auteur ; 3) « *faire autorité* » relève de la compétence de l'enseignant à conduire la relation pédagogique par « *l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances, dans deux directions : les savoirs en terme de dispositifs pédagogiques et les savoirs en terme de communication* ». ¹¹⁶ Le rapport d'autorité s'intègre au processus de transformation, comme une « *force sécurisante et émancipatrice* ». ¹¹⁷ L'autorité se pose comme garantie, comme modèle d'influence inspirant confiance. « *Mutuelle et négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité* ». ¹¹⁸ Selon ROBBES, l'autorité devient, dans le respect de ces conditions, éducative.

POSTIC affirme que « *le monde culturel de la relation éducative future sera celui qui permettra des apports fondamentaux entre les générations, c'est-à-dire des rapports d'échange ancrés dans une expérience partagée de création sociale, et non de reproduction d'un ordre antérieur* ». ¹¹⁹ L'innovation portée par les directives du Processus de Bologne annonce ce changement nécessaire et radical de la relation pédagogique en préconisant des pédagogies

¹¹² MEIRIEU P., (2005), « Quelle autorité pour quelle éducation ? », *Rencontres internationales de Genève*, url : www.meirieu.com, consulté le 16/02/14.

¹¹³ ROBBES B., (2006), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, url : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>, consulté le 12/12/13, p.9.

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ CHAPPUIS R., (1986), *La psychologie des relations humaines*, 9^e édition 2011, Paris, PUF.

¹¹⁸ ROBBES B., (2006), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *art., cit.*, p.9 (cité à la note 113)

¹¹⁹ POSTIC M., (1979) *La relation éducative*, 9^{ème} édition 2001, Paris, PUF.

nouvelles pour guider l'étudiant vers le savoir : pédagogie active, pédagogie par projets, pédagogie par objectifs... Le formateur doit se positionner dans l'acte pédagogique comme facilitateur de l'accès au savoir. L'autorité éducative propose le positionnement nécessaire pour accompagner l'étudiant à devenir l'acteur de ses apprentissages et l'auteur de son propre savoir. Le changement sociétal attendu par l'application de cette réforme ne peut s'engager que par un changement d'autorité des enseignants qui, implicitement, reproduisent le modèle d'autorité inhérent à leur propre histoire d'enfant, d'élève et de salarié. S'autoriser à s'engager vers le changement revient pour l'enseignant à s'autoriser à remettre en question le mode d'autorité qu'il propose à l'apprenant. Se questionner sur soi, sur sa relation à l'autre, sur le positionnement de l'autre dans la relation relève de l'intime et ne peut s'imposer par une simple information, ni même une formation collective. Si l'engagement vers le changement est personnel, ses répercussions seront essentiellement sociales : relations avec l'apprenant, relations avec ses pairs et ses collaborateurs. Interroger son autorité, c'est interroger son identité personnelle, la remettre en cause au profit d'une identité professionnelle à reconstruire sous l'injonction d'une autorité institutionnalisée. Voilà tout le paradoxe du référentiel de formation proposé par le processus de Bologne : s'approprier les bases d'une autorité éducative dans un contexte d'autorité autoritariste.

3. Elaboration de la question de recherche et des hypothèses

Nous avons fait le choix de centrer notre travail de recherche sur une seule des nouvelles méthodes pédagogiques proposées par le nouveau référentiel : l'analyse de pratique. Se centrer sur cet élément de formation nous paraît urgent compte tenu des difficultés que nous rencontrons avec certains tuteurs. Comprendre les causes de leur désengagement dans leur mission tutorale est nécessaire, pour apaiser les dysfonctionnements relationnels qu'elles engendrent. De plus, nous centrer sur une méthode en particulier nous paraît plus réalisable compte tenu du temps de recherche dont nous disposons.

L'analyse des pratiques professionnelles est une méthode qui s'adresse aux professionnels impliqués dans une démarche d'accompagnement à la personne, dont la dimension humaine et relationnelle oblige le professionnel à s'adapter en permanence à des situations imprévisibles et non maîtrisées. *« La notion d'analyse des pratiques, prise ici dans sa généralité, désigne une méthode de formation ou de perfectionnement fondée sur l'analyse d'expériences professionnelles, récentes ou en cours, présentées par leurs acteurs dans le cadre d'un groupe composé de personnes*

exerçant la même profession ». ¹²⁰ Le fondement de cette méthode, théorisée par Mickaël BALINT (1896-1970) après la Seconde Guerre mondiale, s'adressait au corps médical. Il visait à sensibiliser les praticiens aux enjeux inconscients de la relation soignant-soigné, lors de la consultation. Selon BALINT, le partage d'expériences entre médecins supervisé par un psychanalyste favorise les conditions d'émergence et de confrontation de représentations influençant la relation médecin-malade : « *ce que le médecin fait à son patient et ce que le patient fait au médecin sur le plan émotionnel* ». ¹²¹ Si l'approche de BALINT se veut psychanalytique, son objectif reste fonctionnel et clinique. Il vise un « *changement de la personnalité, limité mais considérable* » ¹²² du praticien par la prise de conscience de ses représentations et de ses attitudes.

Selon BALINT, le partage d'expériences est au centre de l'analyse de pratique. Dans une approche plus pédagogique, l'expérience est reconnue comme l'élément central d'un processus d'apprentissage implicite au cours de l'action. Inspiré par le modèle action-recherche de LEWIN (1890-1947) ¹²³, KOLB modélise ce processus, en 1984, sous la forme d'une boucle perpétuellement réactivée en action, où l'expérience est génératrice de connaissances. Selon KOLB, le sujet en situation d'apprentissage évolue selon deux continuums allant du concret à l'abstrait et de l'actif au réflexif. Il considère nécessaire le suivi de ces quatre phases pour comprendre un sujet : 1) l'expérience concrète d'une action, 2) l'observation réfléchie et attentive du problème sous différents angles, 3) la conceptualisation abstraite accompagnant la recherche des causes profondes du problème dans des modèles théoriques, 4) l'expérimentation active par l'application des connaissances tirées des phases précédentes pour résoudre le problème. Les interactions entre le sujet et les conditions objectives de la situation lors de l'observation réfléchie prennent la forme d'un discours intérieur qui amène à la compréhension et permet la conceptualisation de l'expérience, source d'un nouveau savoir à expérimenter.

Partageant ce même intérêt pour l'apprentissage expérientiel, Donald A. SCHON (1931-1997) étudie l'activité de professionnels. Selon SCHON, le professionnel apprend dans l'action, construit un « *savoir caché dans l'agir professionnel* ». ¹²⁴ Le désir de comprendre ce qui se passe dans son travail pour surmonter un obstacle et la volonté d'affronter ses propres contradictions et celles des autres lui permettent de créer une solution à son problème. « *Le praticien réflexif se*

¹²⁰ LEVY A. (2002), « Analyse des pratiques », dans BARUS-MICHEL J. et al., (2002), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, ERES.

¹²¹ GOSLING R., (1911), « Le travail de Michaël Balint avec les médecins généralistes », in *Le Coq héron*, n° 122, cité par BLANCHARD-LAVILLE C., PESTRE G., (2001), « L'enseignant, ses élèves et le savoir: le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants », *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p 36.

¹²² BALINT M. (1957) *Le médecin, son malade, la maladie*, traduction de J.P. Valabrega, Paris, Payot, 1961, cité dans MOREAU-RICAUD M., (2001) « Le groupe Balint a cinquante ans », *Topique*, n° 76.

¹²³ KOLB D.A., (1984), *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Traduction de CHARTIER S. Chapitre 2, url : http://bachattack.free.fr/DUERMG_Creteil_site_annexe/Autres_ressources_en_enseignement_de_la_medecine_generale_files/L'apprentissage%20expérientiel%C2%A0.pdf, consulté le 12/12/13.

¹²⁴ SCHON D.,(1993), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Ed. Logiques.

prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive ».¹²⁵ Par cette forme de dialogue interne s'instaure une mise à distance de la réalité et une prise de conscience des représentations et des attitudes mobilisées. S'appuyant sur cette thèse, Philippe PERRENOUD, en 2001, affirme que « la posture réflexive passe par un aller et retour permanent entre la théorie et le réel qui, même s'il la déborde sans cesse, ne peut être compris de façon purement intuitive, ni maîtrisé par de simples habitudes acquises 'sur le tas' ».¹²⁶ L'acte professionnel n'est pas toujours le fruit d'une démarche automatique et/ou d'un savoir scientifique. Selon Le Boterf, la réflexivité permet le développement des compétences, elle « consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à (ses) pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations ».¹²⁷

L'intégration de l'expérience et de la posture réflexive dans l'acte pédagogique nécessitent pour l'enseignant d'accompagner l'apprenant à tirer la leçon de ses actions. Pour cela, l'enseignant a besoin de s'informer sur ce que l'apprenant a fait afin de pouvoir l'accompagner à en prendre conscience. Selon VERMERSCH¹²⁸, seule l'évocation des faits permet à l'apprenant d'accéder à cette prise de conscience par un retour intérieur sur l'expérience. A travers les dires de l'apprenant, l'enseignant peut repérer ce qui l'a guidé dans le déroulement de l'action et faire émerger les représentations incarnées dans les actes posés. En 1994, VERMERSCH élabore une technique pour guider cette forme d'accompagnement. Basé sur l'écoute de la cohérence du déroulement de l'action, l'entretien d'explicitation s'appuie sur la mémoire d'évocation de l'apprenant sollicitée pour décrire la situation vécue antérieurement. Par un entretien non directif, l'enseignant aide l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il a vécu et à s'auto informer sur le sens donné à son activité. Régulièrement répétée durant la formation, l'explicitation permet à l'apprenant de développer une nouvelle compétence, l'auto-explicitation qui lui permettra de développer les bases d'une pratique réflexive.

L'analyse de pratique conduite par un entretien d'explicitation dans une relation duale entre tuteur et stagiaire nécessite de la part du tuteur une « *approche centrée sur* »¹²⁹ l'étudiant. Elle invite l'apprenant au changement à partir de sa propre expérience. La relation pédagogique organisée par l'enseignant s'apparente à une relation d'aide, d'accompagnement au changement.

¹²⁵ PERRENOUD P., (2001), Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, *Cahiers pédagogiques*, n°390.

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ LE BOTERF G., (2013), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Ed. Eyrolles, 6^{ème} éd.

¹²⁸ VERMERSCH P., (1994), *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

¹²⁹ ODIER G., (2012), *Carl Rogers Ette vraiment soi-même, L'Approche Centrée sur la Personne*, Paris, Ed. Eyrolles.

L'enseignant peut conduire cet accompagnement selon la méthode définie par ROGERS¹³⁰ pour le domaine thérapeutique, c'est-à-dire dans une relation de confiance, avec congruence, absence de jugement, empathie et non directivité. Cependant, l'absence totale de directivité ne peut permettre l'acte éducatif. En effet, l'acte éducatif impose de fait une relation d'autorité basée sur la contrainte et la confiance qui favorisent l'étayage contribuant à l'autonomie de l'apprenant. S'appropriier l'outil pédagogique « analyse de pratique » nécessite donc pour le tuteur de s'inscrire dans une relation d'autorité. Il s'agit pour lui d'en interroger ses représentations et d'en comprendre les enjeux pour se positionner comme accompagnant de l'analyse de pratique de l'étudiant. Cette démarche personnelle pourrait être le point de départ incontournable pour permettre l'engagement du tuteur vers l'appropriation de cette pédagogie innovante dans sa pratique.

Partant de ces réflexions, nous formulons la question de recherche suivante : « **Le rapport d'autorité du tuteur durant l'analyse de pratique est-il une condition nécessaire à la formation initiale de l'ergothérapeute ?** » La question ainsi posée, nous souhaitons vérifier deux hypothèses : **H₁ : La relation d'autorité est perçue comme nécessaire par le tuteur pour engager l'étudiant vers une posture réflexive ; H₂ : La relation d'autorité est perçue comme nécessaire par le tuteur pour façonner l'identité professionnelle de l'étudiant.**

4. Méthodologie de la recherche

4.1 L'enquête

4.1.1 La population étudiée

Nous faisons le choix d'enquêter auprès des tuteurs de stage, acteurs ciblés par notre question de recherche et nos hypothèses.

Compte tenu de la faible représentation et de la jeunesse de notre profession, il nous paraît important de définir l'identité du tuteur en formation initiale d'ergothérapie au sein de notre dispositif. Le tutorat est une mission basée sur le volontariat et le bénévolat. Le tuteur n'est pas obligatoirement ergothérapeute ; par dérogation, un autre professionnel assisté par un formateur peut être désigné par le directeur de l'institut de formation en ergothérapie. Il n'existe pas de certification institutionnelle du statut de tuteur, seul le terrain de stage est reconnu « qualifiant » par l'institut de formation si l'expérience du tuteur est de 3 années minimum et si les ressources mises à

¹³⁰ *Ibid.*

disposition de l'étudiant et les activités proposées sont en lien avec l'acquisition des compétences ergothérapeutiques. Les tuteurs ne bénéficient d'aucune formation pédagogique pour exercer leur rôle, ils l'exercent en fonction des expériences vécues au cours de leur formation et des pratiques déjà éprouvées au sein de leur service. La présentation de la réforme a fait l'objet de réunions d'informations non obligatoires organisées sans concertation nationale par les différents instituts de formation en ergothérapie.

Les analyses de pratique étant réalisées avec les formateurs lors des stages encadrés par des professionnels non ergothérapeutes, nous avons fait le choix d'interroger des tuteurs diplômés en ergothérapie. Notre unique critère de sélection est que ces tuteurs aient au minimum une année d'expérience de tutorat. L'éclairage théorique nous amène à constater que l'appropriation d'une nouvelle pédagogie repose sur la compréhension du contexte où elle s'applique et sur les représentations personnelles et collectives de l'acte éducatif. Ainsi, il ne nous paraît pas essentiel que les personnes enquêtées aient exercé cette fonction avant l'application du nouveau référentiel de formation.

4.1.2 Le terrain étudié

Les conseils régionaux de Lorraine et de Champagne-Ardenne finançant à 100% les études de nos étudiants, nous nous sommes engagés à placer prioritairement nos stagiaires dans les départements de ces régions. En effet, les « Régions » soutiennent les dispositifs de formation initiale avec l'enjeu exprimé de favoriser l'emploi régional des jeunes générations. Ainsi, 90% de nos étudiants réalisent leur stage en milieu professionnel auprès de tuteurs régionaux. Concernant la mise en oeuvre du référentiel, chaque institut de formation a organisé ses campagnes d'information dans sa région et ses territoires limitrophes. L'IFELCA a couvert les régions Lorraine, Champagne-Ardenne, Alsace et le Luxembourg. Dans un premier temps, nous avons prévu d'enquêter en dehors de cette zone afin de limiter le biais inhérent à notre statut de formatrice locale. Après réflexion, nous avons fait le choix d'enquêter dans notre secteur en réponse à notre enquête exploratoire auprès d'étudiants ayant pratiqué leur dernier stage en Lorraine-Champagne-Ardenne. Comprendre l'hétérogénéité des résultats en questionnant des tuteurs extérieurs à notre région ne nous semble pas cohérent. De plus, ces mêmes tuteurs ont reçu des informations et des formations non consensuelles de la part des IFE ; enquêter sur un terrain dont nous ne maîtrisons pas le passé institutionnel aurait rendu complexe l'interprétation des données. Enfin, nous confirmons notre choix par le souhait de réguler un dysfonctionnement observé localement, de ce fait, la réponse à nos questions doit donc être recherchée dans notre région.

Sur les 15 tuteurs contactés au hasard de notre liste de 180 terrains de stage, 10 ont répondu positivement à l'invitation et 5 l'ont refusé. 70 % sont des femmes, ce qui est représentatif de notre profession très féminisée. Agés entre 29 et 56 ans, leur année d'obtention du diplôme d'état d'ergothérapeute s'étale entre 1985 et 2009. La moitié des 10 tuteurs ont un diplôme universitaire ou diplôme de cadre de santé. Ils travaillent dans 4 domaines d'activités différents (Service de Soins et de Réadaptation (SSR), Centre Hospitalier Universitaire (CHU), service médico-social, service d'hospitalisation à domicile). 80% interviennent de 2 à 20 heures par année au sein du dispositif de formation comme vacataires. L'IFELCA faisant appel à de nombreux professionnels pour assurer les enseignements pratiques et théoriques¹³¹, ce pourcentage exprime le lien très fort qui unit les tuteurs de stage de la région au dispositif de formation. Ce groupe de 10 tuteurs présente une diversité d'âge et de parcours professionnel nous garantissant de recueillir des données suffisamment variées.

4.1.3 Notre choix méthodologique

Nous faisons le choix de mener une enquête qualitative. L'enquête qualitative est l'outil qui peut permettre, par l'expression de la singularité des enquêtés, de découvrir et de construire du sens autour de notre thème de recherche. Cette approche nous paraît pertinente pour comprendre et interpréter le comportement des tuteurs face à l'outil « analyse de pratique ». A partir d'entretiens semi-directifs centrés sur ce thème, nous souhaitons faire émerger les représentations des tuteurs en lien avec la relation pédagogique et le rapport d'autorité, afin de recueillir les données nécessaires à l'interrogation de nos hypothèses.

Le thème « analyse de pratique » est présenté comme le thème à aborder. Nous exposons notre intérêt pour ce thème en relatant les résultats de l'enquête réalisée auprès des étudiants de « 2^{ème} année ». A aucun moment, nous n'évoquons notre perception d'un dysfonctionnement relationnel entre les formateurs, les tuteurs et les étudiants. Au cours de l'entretien, nous laissons aux tuteurs un espace de liberté d'expression autour de la réforme et du portfolio. Par une attitude d'écoute et d'empathie, nous centrons notre relation d'entretien sur notre besoin de recueillir des informations de terrain pour comprendre l'hétérogénéité des pratiques. Au cours de l'entretien, nous n'évoquons jamais le thème précis de notre recherche (le rapport d'autorité) afin de maintenir une relation de confiance et écarter tous risques de ressenti négatif ou de jugement.

¹³¹ dont 59 ergothérapeutes issus de la région Lorraine-Champagne-Ardenne.

Notre position de formatrice régionale est un biais que nous ne pouvons nier et gommer. Notre profession étant sous représentée, les liens entre professionnels d'une même région sont souvent en relation avec un passé de relation « enseignant-étudiant », de collaboration de projets, d'engagement au sein de l'ANFE et, bien entendu, dans le cas présent, d'une coopération autour de l'accompagnement des stagiaires. Cet état de fait explique le tutoiement et la facilité d'entrer en relation visibles dans notre recueil de données. Notre rôle dans la mise en oeuvre de la réforme renvoie à nos enquêtés l'image d'un formateur expert de la réforme et donneur d'ordres via le portfolio. Notre relation initialement symétrique, puisque liant deux individus de même formation initiale, est rendu asymétrique par le savoir lié au référentiel. Afin d'amoinrir cette asymétrie, nous faisons le choix d'introduire nos entretiens en exposant nos propres difficultés de formateur face à la mise en oeuvre de la réforme et en invitant les enquêtés à entrer dans une relation d'aide dont nous sommes les bénéficiaires. Ainsi, l'asymétrie s'inverse en positionnant le tuteur comme celui qui sait et qui transmet un savoir inaccessible directement pour le formateur.

4.2 Le recueil de données

4.2.1. L'organisation des entretiens

Les prises de rendez-vous sont réalisées par téléphone. Nous présentons notre travail de recherche en tant qu'étudiante réalisant un mémoire de fin de cycle. Dès ce premier contact, nous demandons aux tuteurs l'autorisation de les enregistrer. Ayant conscience qu'amener les tuteurs à raconter leurs pratiques permettra facilement à un ergothérapeute régional de les identifier, nous leur assurons que leur discours sera transmis exclusivement à l'université, qu'une version de nos travaux sera éditée pour l'IFELCA sans contenu des entretiens et qu'à l'avenir, toute communication écrite ou orale des résultats de la recherche n'impliquera pas leurs propos.

Nous laissons libre choix aux tuteurs de fixer le lieu et l'horaire du rendez-vous. Nous précisons que la durée de l'entretien ne devrait normalement pas excéder 45 minutes. La plupart des entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail des tuteurs, dans une pièce calme à l'écart des autres professionnels, à des heures de pause. Certains tuteurs, pour des raisons personnelles et organisationnelles, ont préféré nous rencontrer, en journée, à leur domicile ou à l'IFELCA. Aucun des tuteurs ne s'est présenté avec la crainte d'un conflit ou d'un désaccord avec sa hiérarchie.

Lors de l'entretien, nous proposons un visuel de la page du portfolio relatif à l'analyse de pratique, afin de permettre une amorce du discours ciblée sur le thème à aborder et d'éviter un

temps de questionnement sur ce que signifient pour nous les termes « analyse de pratique ». Cette précaution nous permet de ne pas influencer le discours du tuteur par notre propre représentation de l'outil. Au cours de l'entretien, nous laissons toute liberté aux tuteurs d'aborder d'autres thèmes en lien avec l'accompagnement des stagiaires. Cependant, nous conduisons notre entretien par des reformulations et des relances qui permettent de revenir régulièrement et en douceur vers le thème central. A la fin de l'entretien, nous proposons aux tuteurs de s'exprimer s'ils le souhaitent sur un point de la réforme qu'ils n'auraient pas eu le temps d'aborder durant l'échange. Cette ouverture permet aux tuteurs de prendre eux-mêmes la décision d'interrompre l'entretien et de clore cet échange sans frustration.

A l'issue de l'entretien et hors enregistrement, nous informons brièvement les tuteurs de nos projets de formation en lien avec la réforme et relevons leurs conseils et leurs avis.

4.2.2. Le mode de saisie des données

Nous faisons le choix d'enregistrer nos entretiens dans leur intégralité à partir du moment où le tuteur entre dans l'échange. L'enregistrement nous paraît incontournable pour maintenir une qualité d'écoute et de relation et nous permettre de capter l'ensemble du discours sans le déformer. En parallèle des enregistrements, nous ne prenons aucune note afin de maintenir une forme d'empathie face à la personne enquêtée, de la convaincre de l'intérêt de ses propos et de l'encourager à aller plus loin. L'enregistrement est stoppé à partir du moment où celle-ci exprime d'un mot ou d'un signe qu'elle souhaite clore l'entretien.

Nous transcrivons fidèlement, mot à mot, nos propos et ceux de la personne enquêtée. Bien que chronophage, cette pratique nous permet dès la transcription une lecture globale de la posture du tuteur face au thème abordé.

4.3 Les outils d'analyse de données

4.3.1. La construction du modèle d'analyse

Afin d'exploiter au mieux notre recueil de données pour valider nos hypothèses, nous élaborons notre modèle d'analyse à partir des 3 concepts retenus lors de notre exploration théorique. Ces concepts sont l'innovation (portée par l'analyse de pratique), le changement (inhérent au processus d'appropriation) et l'autorité (reconnue comme facteur d'influence de la relation

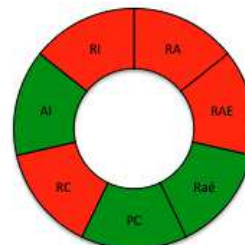
pédagogique). Nous effectuons une première lecture descriptive de nos entretiens, en relevant dans le discours tous les propos qui relèvent d'une représentation ou d'une habitude pédagogique en lien avec l'accompagnement de l'étudiant en stage. Dans un second temps, nous proposons une description synthétique des propos en les reliant à un élément de sens signifiant utilisant des termes génériques communs à tous les entretiens, par exemple : approche pédagogique différenciée, adoption du vocabulaire, sentiment de « faire autorité »...

Puis, nous qualifions ces éléments descriptifs à partir d'indicateurs mesurables des données conceptuelles interrogées :

- formulation d'un comportement lié à l'adoption de l'innovation (AI)
- formulation d'un comportement lié au rejet de l'innovation (RI)
- formulation d'un comportement lié à la participation au changement (PC)
- formulation d'un comportement lié à la résistance au changement (RC)
- formulation d'un comportement lié au rapport d'autorité autoritariste (RAA)
- formulation d'un comportement lié au rapport d'autorité évacuée (RAE)
- formulation d'un comportement lié au rapport d'autorité éducative (Raé)

A partir d'une grille de catégorisation des contenus,

Catégorie	Extraits des éléments du corpus	Description synthétique du contenu	Qualification du contenu		
	<i>propos de l'interviewé</i>	<i>élément de sens signifiant</i>	<i>items descriptifs standardisés pour l'analyse</i>		
			AI/RI	RC/PC	RAA RAE Raé
Organisation: Qui?Où?Quand?					
Réalisation : Quoi?Comment?					



nous établissons un profil de l'interviewé, sous forme d'anneau :

Afin de donner plus de pertinence à la lecture de nos résultats bruts, nous faisons le choix d'axer nos constats sur les liens observés entre ces comportements. Nous recherchons une

corrélation entre les indicateurs « Autorité » et « Changement », « Autorité » et « Innovation » et « Changement » et « Innovation » afin de vérifier si le comportement du tuteur face à l'outil est toujours dépendant de la relation d'autorité instaurée avec l'étudiant et de son attitude générale face au changement.

A partir de nos résultats descriptifs et dans une démarche plus interprétative, nous croiserons les conditions personnelles, professionnelles et sociales qui guident les comportements exprimés et analysons le discours sous-jacent exprimé au travers de ces derniers.

4.3.2. Le guide d'entretien

Afin de limiter le biais inhérent à notre position de formatrice, nous présentons notre démarche en tant qu'étudiante : « *Bonjour, je vous remercie de me recevoir aujourd'hui et de me consacrer du temps. En quelques mots, l'entretien d'aujourd'hui fait partie d'une recherche que je mène dans le cadre de ma seconde année de master en sciences de l'éducation à l'université de Rouen* ». Ne pouvant annoncer directement l'objet de notre recherche sous peine d'orienter les réponses des interviewés, nous choisissons d'interroger les tuteurs par une approche descriptive de leur pratique : « *Cette recherche a pour but de comprendre comment se réalise l'exercice de l'analyse de pratique sur les terrains de stage. Les entretiens que je réalise en ce moment sont exploratoires, c'est à dire que je souhaite recueillir le maximum d'informations sur les différentes pratiques de terrain* ». Pour démarrer cet entretien, nous invitons les tuteurs à décrire leur propre expérience de terrain : « *Pouvez-vous me raconter comment vous organisez les analyses de pratique avec les stagiaires ?* ». Nous restons vigilants à ce que les grandes caractéristiques d'une organisation soient abordées sans ordre de préférence : « *avec Qui – sur Quoi - Où - Quand - Comment se réalise l'analyse de pratique ?* ». Pour chacun de ces thèmes, nous tentons de faire évoquer 4 dimensions de propos : l'objectivité - « *quels sont les Faits ? (F)* », le ressenti « *quel est votre Opinion (O) ?* », les suggestions « *A votre avis, que faudrait-il changer ? (C)* », les intentions « *Quelles Actions avez-vous entreprises personnellement ? (A)* ». Cette démarche de questionnement permet de guider progressivement les tuteurs vers l'expression des représentations incarnées dans leurs actes et de maintenir le climat de collaboration nécessaire à l'équilibre relationnel de l'entretien. Afin de suivre le recueil de données sans prise de notes, nous proposons de cocher sur une feuille de suivi, pour chacune des caractéristiques évoquées, les données recueillies: (F) Faits, (O) Opinion, (C) Changement souhaité, (A) Actions entreprises.¹³²

¹³² Annexe 7 : Fiche de suivi « entretien ».

5. Résultats de l'étude

5.1 L'analyse longitudinale des contenus

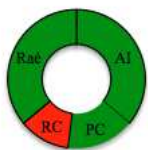
5.1.1. L'entretien n° 1



L'entretien est réalisé auprès d'une ergothérapeute, âgée de 42 ans exerçant depuis 1 an au sein d'un SSR. Diplômée d'état en 1993 et cadre de santé depuis 2003, elle exerce sa responsabilité de cadre auprès des professionnels kinésithérapeutes, son unique contact avec les professionnels ergothérapeutes concerne l'accueil des étudiants de l'IFELCA. Son discours révèle d'emblée l'ambiguïté de sa situation. Elle n'est pas elle-même tutrice de stage mais accompagne tout en long du parcours les tuteurs dans leur mission. Lors de notre contact pour prendre rendez-vous, elle se positionne comme l'interlocutrice privilégiée pour répondre à notre enquête sur l'analyse de pratique. L'interviewée accueille elle-même les étudiants en début de stage, leur présente le service, « *leur fixe les objectifs généraux et les envoie auprès des tuteurs* ». Elle est présente lors des bilans de stage, ce qui « *lui permet de voir le niveau (de l'étudiant) et d'appuyer certains points si besoin avec le tuteur* ». Les analyses de pratique sont conduites conjointement avec le tuteur de l'étudiant. A ces occasions, il est demandé à l'étudiant « *un descriptif général de l'activité pour bien situer le cadre, les avantages, les inconvénients* » et une explicitation de ses difficultés lors de la mise en situation. La prestation de l'étudiant s'apparente à une analyse d'activité, il est laissé peu de place à un échange constructif entre le professionnel et l'étudiant : « *on évite de leur donner (des échanges) parce qu'en échangeant il y a des choses qui nous viennent à l'esprit mais moi je préfère que ça vienne d'eux. Si ça ne vient pas d'eux, on peut suggérer mais il y en a pour qui même en suggérant ça s'arrête là mais du coup ça s'arrêtera là parce que on ne veut pas ... il faut que ce soit le reflet de leur réflexion* ». Même si l'interviewée n'envisage pas l'analyse de pratique comme une évaluation, l'échange est essentiellement évaluatif : « *il faut quand même en dire quelque chose et l'évaluer effectivement au final* », « *on leur demande de réajuster jusqu'à ce que ça nous convienne à peu près* ». L'étudiant présente déjà son analyse de pratique une première fois « *au tuteur de stage qui réajuste* » puis il la présente à l'interviewée. Cette pratique rappelle l'organisation de la traditionnelle M.S.P. de fin de stage, où le cadre du service faisait partie du jury. L'enjeu de l'analyse de pratique est envisagé comme un moyen de « *leur demander d'être synthétique sur un sujet spécifique* ». Le besoin de « *réfléchir sur eux-mêmes* » n'est abordé que pour les étudiants en difficultés et l'interviewée pense que cet accompagnement pourrait être relayé par l'Institut : « *c'est quelque chose qu'on pourrait aussi peut-être faire à l'école* ». Elle regrette le système de

notation antérieur : « moi j'aimais bien les notes. Les jeunes arrivaient moins les mains dans les poches... ». L'interviewée a le sentiment que l'absence de notation déresponsabilise les tuteurs : « honnêtement en fonction du terrain de stage je pense qu'il y en a qui doivent être un peu laxiste sur les choses ». Elle remet en cause le nouveau référentiel, qu'elle juge compliqué : « je ne suis pas sûre que tous (les tuteurs) aient bien compris ce qu'on leur demande », chronophage : « ils (les tuteurs) trouvent cela trop lourd, ce qu'on leur demande: de remplir le portfolio , de faire ci, ça » et éloigné des préoccupations professionnelles : « ils (les tuteurs) n'arrivent pas à trouver le rapport entre ce qui est demandé dans le portfolio et ce qu'il y a sur le terrain de stage ». Elle fait le constat que sans son aide les tuteurs « ne vont bientôt plus prendre d'étudiants ». Sa formation de cadre lui permet de comprendre « une tournure d'esprit que personne n'avait jusqu' alors » et justifie son accompagnement des tuteurs parce qu'elle « trouve que ça va encore assez vite quand on a ça à l'esprit ». Au sein de son service, elle « remplit tous les portfolios avec les tuteurs ». L'interviewée désigne le comportement des étudiants comme une difficulté supplémentaire. Elle rend responsable la sélection universitaire de l'orientation vers les études d'ergothérapie d'étudiants qui n'ont pas choisi d'être ergothérapeute à l'origine. Elle regrette l'ancien temps où « le niveau était assez uniforme, les étudiants se donnaient de la peine ». Aujourd'hui, elle reproche à de nombreux étudiants de vivre leur stage « les mains dans les poches » et ainsi de compromettre la relation de confiance nécessaire à la thérapie. Au travers de ce discours, nous percevons un surinvestissement du cadre de santé dans l'accompagnement des tuteurs de stage. Il n'est laissé aucun espace au tuteur pour s'appropriier seul le nouvel outil et le référentiel. Le discours reflète une forme d'autorité autoritariste envers les tuteurs, tout autant que les étudiants.

5.1.2 L'entretien n° 2



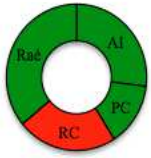
L'entretien est réalisé auprès d'une ergothérapeute, âgée de 39 ans exerçant depuis l'obtention de son diplôme d'Etat en 1998 dans un SSR. Le discours de l'interviewée révèle une certaine assurance face à ses missions de tuteur. Elle revendique une place centrale de l'étudiant et de sa pratique au sein du parcours de stage : « je veux vraiment qu'elle (l'étudiante) réalise des tâches qu'elle fera professionnelle », « ils sont vraiment au charbon ! », « pour moi, l'apprentissage en stage c'est vraiment des cas concrets de pratique ». L'analyse de pratique s'insère dans « le suivi du patient au complet que ce soit depuis la réalisation des bilans jusqu'à l'établissement du plan de traitement et la concrétisation des objectifs. A travers ça, du coup, il y aura plein de pratique et c'est l'étudiant qui choisit celui qu'il voudra faire afficher dans son portfolio ». L'interviewée choisit le patient en fonction du niveau d'études de l'étudiant. Elle s'autorise avec une certaine gêne à donner son avis

sur le choix de pratique que l'étudiant souhaite analyser : « *c'est ça tu vois tout à l'heure je dis c'est bien il est acteur mais du coup j'impose un peu des choses un peu quand même !* » et le justifie par son statut de tuteur : « *parce qu'ils ne savent pas qu'il y a des choses à apprendre* ». L'interviewée apporte une attention particulière à l'étudiant lors de l'analyse de pratique afin « *qu'il ait le temps de préparer, qu'il soit prévenu avant* ». Elle porte un regard positif sur la réforme et le comportement des étudiants : « *le bagage, il a changé en méthodologie, dans l'apprentissage des cours je ne vois pas des étudiants qui savent moins leurs cours. Celui qui a envie d'apprendre, il apprend* », « *on voit qu'il y en a qui vont avoir des approches un petit peu différentes donc c'est ça que je trouve qui a un petit peu changé* », « *j'apprécie quand l'étudiant joue le jeu, quand il arrive en disant 'voilà, moi, Madame j'aimerais apprendre à acquérir cette compétence dans votre centre'. Ca j'aime bien... parce que c'est le fait de devenir acteur du stage ... voilà je viens ici pour apprendre quelque chose* ». L'interviewée ne regrette pas l'évaluation sommative du stage, elle estime que les commentaires sont plus à même de rendre compte à l'étudiant de sa progression : « *si je dis que le travail je le trouve absolument trop léger. Là ça fait mal je pense. Je pense que c'est pire* ». L'échange autour de l'analyse de pratique est quotidien, un temps privilégié d'accompagnement est instauré en cas de difficultés de l'étudiant : « *Je l'ai quand ça ne se passe pas bien. Pourquoi as-tu choisi ce métier? Pourquoi en être venu à un métier de contact alors que c'est quelqu'un qui est ultra timide et qui n'ose pas approcher les gens ?* ». L'interviewée est très attentive aux motivations de l'étudiant : « *comme ce sont des trucs qu'ils vont faire dans leur boulot, ils ont plutôt intérêt à aimer ce qu'ils font* » et se montre elle-même très motivée par sa mission : « *ça m'apporte franchement un bonheur de transmettre ... parce que j'adore mon métier* ». Elle souhaite transmettre cette motivation qui lui a été transmise au cours de ses études : « *je l'ai vécu quand j'étais en stage avec une certaine maître de stage* ». Souvent, elle craint d'en demander trop aux étudiants par rapport à ses autres collègues tuteurs qui restent sur un modèle d'accompagnement plus traditionnel: « *faire comme j'ai pu lire dans d'autres analyses de pratique de stagiaires d'autres collègues : le plan de traitement de base, du PPH¹³³, je n'aime pas du tout parce que ça aboutit toujours à des trucs très vagues très larges et qui ne sont pas du tout ciblés à la personne* », « *Quand je demande une évaluation complète de ... , je me dis c'est du taff et peut-être que ce n'est pas ce qu'il faut... En fait, c'est ça qu'il me manque c'est de me dire est-ce que ça suffit, est-ce que c'est de trop ?* ». L'interviewée exprime être un peu perdue face aux attentes de la réforme, elle trouve l'évaluation de l'étudiant « *lourde et chronophage* » et le portfolio « *incompréhensible* » pour la « *simple mortelle ergo de base sans option* » qu'elle est. Au travers de ce discours, nous percevons une grande motivation à transmettre dans un cadre respectueux et sécurisant pour l'étudiant. La pratique et l'autonomie sont des éléments centraux de

¹³³ Processus de Production du Handicap, FOUGEYROLLAS P., Québec.

l'accompagnement associé à une rigueur et une exigence exprimées par le tuteur. L'interviewée est convaincue du bien fondé de son fonctionnement avec l'étudiant malgré ses difficultés à s'approprier le portfolio et un sentiment de ne pas accompagner les étudiants comme ses collègues.

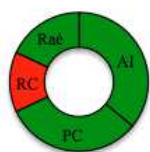
5.1.3 L'entretien n° 3



L'entretien est réalisé auprès d'une ergothérapeute, âgée de 38 ans exerçant depuis 10 ans au sein d'une unité médico-sociale. Diplômée en 1991, elle détient un Diplôme Universitaire en lien avec sa pratique. Sa pratique s'exerce auprès de patients présentant des troubles modérés du comportement. Son discours révèle une attention particulière aux conditions de pratique de l'étudiant. Son attitude est à la fois maternante pour protéger l'étudiant des comportements inadaptés des patients : *« parce que c'est trop à risque, on a des pétages de plomb, donc pour qu'elle (l'étudiante) ne soit pas en difficulté »* et exigeante pour favoriser une prise de risques nécessaire à l'apprentissage dans ce contexte. L'analyse de pratique est complètement intégrée au déroulement du stage. Dans un premier temps, l'étudiant est observateur des séances de groupe organisées par le professionnel. En fin de chaque séance, l'étudiant est amené par le tuteur à exprimer ce *« qu'il a pu ressentir pour chaque patient, ce que ça a pu apporter aux patients, son propre ressenti pendant la séance »*. L'interviewée décide elle-même quand elle le juge prêt de laisser l'étudiant pratiquer en sa présence : *« quand je sens que ça va être possible et qu'ils ont compris la démarche »*. L'étudiant a le libre choix de son support de pratique. Avant sa mise en situation l'étudiant doit amener la preuve de sa capacité à animer le groupe en explicitant *« pourquoi il choisit ça, quels sont les intérêts thérapeutiques, quels seraient les difficultés qu'il risquerait de rencontrer »*. Durant la pratique, il lui demandait d'être animateur et observateur de la situation. Après la séance, l'étudiant et l'interviewée mettent en commun leur ressenti et leurs observations pour rédiger un compte-rendu commun à adjoindre aux dossiers des patients. L'interviewée voit dans cette collaboration un moyen *« de les (les étudiants) valoriser, de leur dire : vous avez fourni un travail, il faut qu'il y en ait une trace et on la construit ensemble »*. Elle remarque qu' *« au moment de la rédaction, certains se rendent compte de la difficulté qu'ils ont à mettre en mots ce qu'ils ont pu observer »*. Elle envisage la pratique des étudiants sur son terrain de stage comme *« une bonne confrontation à la réalité »* mais reste consciente que compte tenu des difficultés relationnelles avec les patients *« ce n'est vraiment qu'une approche »*. L'interviewée vit la relation tuteur-étudiant comme *« une espèce de binôme »* où l'étudiant peut être protégé *« en cas de panique »* et où le tuteur doit accepter de *« se mettre à nu »* pour partager son ressenti. Même si l'interviewée trouve *« cela très intéressant »*, elle regrette

la MSP¹³⁴ comme outil de travail parce qu'elle « *demandait une rigueur de travail, une rigueur de pensée* » et comme outil d'évaluation parce qu'elle « *donnait une valeur au travail qui était fourni* ». Elle remarque qu'avec le nouveau référentiel, elle est moins exigeante vis-à-vis de l'étudiant et que les étudiants eux-mêmes « *sont plus cool* », « *qu'ils ne font pas le lien entre ce qu'ils ont pu apprendre en cours et ce qu'on leur demande sur le terrain* ». Elle estime que depuis cette réforme elle rencontre des étudiants « *qui sont formatés complètement autrement, qui sont sans doute des bons théoriciens mais qui sur le versant pratique (...) on a des résultats qui sont ahurissants* ». Elle explique cela par leur manque d'autonomie dans leur vie quotidienne « *ils sont complètement assistés et quand on leur demande de travailler l'autonomie avec un monsieur qui ne se lave pas et (de l'accompagner à) faire des lessives, lequel est le plus apte à le faire ?* » Au travers de ce discours, nous percevons une attitude maternante de l'interviewée au sens éducatif. L'accompagnement se fait sous contrôle permanent mais dans un souhait partagé de progresser dans le même sens. Sa mission professionnelle d'accompagnante de personnes en situation de réinsertion sociale semble influencer sa relation avec les étudiants de formation initiale.

5.1.4 L'entretien n° 4



L'entretien est réalisé auprès d'un ergothérapeute âgé de 33 ans exerçant depuis 10 ans au sein d'un SSR. Diplômé de l'école des cadres de santé depuis 2011, il n'exerce pas de responsabilité de cadre et accueille les étudiants en tant que tuteur. Le discours de l'interviewé révèle une bonne connaissance des modalités et des objectifs de l'analyse de pratique : « *ils analysent déjà l'activité qu'ils veulent proposer au patient, ils nous en font un retour, et ensuite, ils la testent avec le patient* », « *ce qu'ils ont écrit... ça donne déjà une première mesure de ce qu'ils ont analysé, ce qu'ils ont compris, comment ils organisent aussi leurs idées, ça permet de hiérarchiser leurs pensées* », « *j'essaie de faire un retour en activité au moment où l'étudiant met en place quelque chose... voir comment il gère l'activité avec le patient...et puis un retour dès qu'il a fini sur son ressenti à lui... et du coup moi sur ce que j'ai remarqué en tant qu'observateur externe* ». L'échange est envisagé dans une dimension constructive : « *qu'il fasse une vraie analyse de ce qu'il a fait...savoir si ce qu'il a mis en place a bien été compris par le patient ... s'il a rectifié des choses à l'intérieur de l'activité par rapport à ce qu'il avait envisagé au départ...s'il pense la faire évoluer ou recommencer la même chose la prochaine fois, selon ce que le patient a pu faire... s'il avait vu un intérêt vraiment à faire cette activité* ». L'autonomie laissée à l'étudiant durant ses mises en situation pratique permet de « *tester*

¹³⁴ Mise en Situation Professionnelle : réalisation et présentation d'une étude de cas à un jury composé d'un médecin, d'un cadre de santé et d'un ergothérapeute.

le sens de la prise d'initiative et la prise de risques du futur professionnel ». La théorie n'occupe pas une place centrale dans l'approche de l'analyse de pratique de l'interviewé : « *ça ne m'intéresse pas de revenir sur la théorie, ce n'est pas mon job, la théorie on la voit à travers la pratique* ». L'analyse de pratique est envisagée comme un moyen de voir les compétences de l'étudiant « *que ce soit savoir faire, savoir être, le côté technique* ». L'évaluation sommative du stage n'est pas regrettée : « *moi ce que j'aime bien c'est la spontanéité et le fait de réfléchir comme ça un peu à tout va, ce n'est pas la note finalement qui compte c'est ce qu'il va proposer, réfléchir* ». L'interviewé y voit une aide à la professionnalisation : « *les mettre en situation d'observateur et ne pas s'appuyer que sur des références médicales, d'avoir ce regard d'observateur important en tous cas en tant qu'ergo* ». Il regrette malgré tout la traditionnelle MSP qui était « *la seule et unique manière de mettre le stagiaire en situation* » de professionnel et qui « *symboliquement marquait la fin du stage* ». L'interviewé rend responsable le nouveau dispositif d'une baisse d'investissement de l'étudiant : « *comme le programme de formation a été modifié, la tendance négative c'est qu'ils arrivent sans avoir revu (leurs cours)* ». Cet avis est renforcé par la sensation d'accueillir une génération d'étudiants qui « *ne gèrent plus de la même manière leur stage, on a plus l'impression qu'ils viennent là en tant que consommateurs. C'est à nous de tout leur donner* ». L'interviewé répond à cela par une forme d'autorité bienveillante favorisant une quête d'autonomie par l'étudiant : « *direct, moi, c'est clair dans l'entretien de départ c'est 'voilà ce qu'on peut vous proposer, voilà ce que je suis capable de vous donner* », « *je les brieffe sur les points importants par rapport à notre secteur d'activités, qu'on est là pour leur donner le maximum de choses à voir ... mais que c'est à eux de faire le maximum de recherche, d'être curieux, de venir nous demander* ». Au travers de ce discours, nous percevons un souci de rigueur et d'efficacité dans l'encadrement de l'étudiant. Les conditions de l'analyse de pratique ont été étudiées durant l'école de cadre de santé et l'interviewé s'applique à en respecter les règles auprès d'une génération d'étudiants qu'il estime peu investie dans son parcours de formation.

5.1.5 L'entretien n° 5¹³⁵



L'entretien est réalisé auprès d'une ergothérapeute, âgée de 56 ans pratiquant dans un SSR. Son activité auprès de personnes présentant de sévères troubles du comportement est innovante pour la profession. Diplômée depuis 1988, elle a exercé en amont en tant qu'aide soignante et a obtenu en 2012 un Diplôme

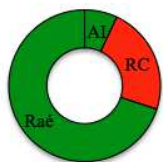
Universitaire en lien avec sa pratique. L'interviewée exprime clairement sa satisfaction face au nouveau dispositif : « *avant il y avait ce carcan...il fallait absolument arriver à ce qu'ils soient*

¹³⁵ Annexe 8 : Transcription de l'entretien n°5.

capables comme au permis de conduire...il fallait qu'ils sachent passer leur permis de conduire...il fallait les préparer à ça... et à côté de ça, il y avait toute une partie du côté professionnel qui ne rentre pas strictement dans ce carcan...alors que là, j'ai toute liberté pour aborder tout le reste », « il y avait cette notion de couperet qui ne me satisfaisait pas ». Le parcours professionnel de l'interviewée et son discours révèlent un rapport atypique à la scolarité : « depuis la petite enfance on est jugé « c'est bien » ou « c'est mal »... mais entre les deux, il y a le fait que je suis au mieux de ce que je peux faire ». Elle trouve une légitimité de la réforme dans son propre vécu : « moi, j'ai connu l'échec scolaire et ce qui m'a remis sur la bonne route c'est la méthode Freinet...cette notion où chacun évolue à son rythme et on ne note pas par rapport à un barème standard mais par rapport à une évolution de l'étudiant, ça a du sens pour moi, j'en ai gardé effectivement des traces très profondes et un bénéfice ». Elle privilégie un accompagnement par l'écoute et l'échange avec l'étudiant : « je veux leur donner l'impression qu'il y a des pistes de possible et qu'on peut éventuellement faire autrement ». L'analyse de pratique est envisagée pour ce qu'elle doit être : un temps où l'étudiant « s'interpelle et se pose la question sur ce qu'il a fait, comme il a fait, ce qu'il a réussi ». L'accompagnement se construit sur une relation de confiance et un « échange réciproque » : « je laisse découvrir progressivement (l'étudiant) et moi aussi je découvre progressivement parce que chaque étudiant est différent, a sa sensibilité », « il y a suffisamment de liberté dans ce qu'ils font pour qu'ils puissent amener un peu de leur part à eux ». L'analyse de pratique est un moment qui permet à l'interviewée de pouvoir s'interroger sur sa pratique de façon à mieux l'explicitier aux autres « à structurer et à réfléchir sur les motivations qui sont là ». Partagée ce cheminement à l'étudiant ne la fragilise pas, elle justifie sa position par son autorité : « je ne sais pas s'ils sentent que je chemine avec eux. Je pense que j'ai une façon assez assurée de faire les choses. Les résultats sont là. Je suis suffisamment assertif dans ce que je fais et sûre dans mes bottes pour qu'ils ne sentent pas cette notion qui pourrait être du doute ». L'interviewée affirme clairement un sentiment de faire autorité dans le cadre de sa pratique : « il faut avoir une certaine maturité, une certaine démarche professionnelle ou personnelle pour pouvoir aller vers cette population », « cette prise en charge est quand même très spécifique et n'est pas donnée à tout le monde ». Dans le cadre du tutorat, elle revendique son expérience Freinet comme un atout : « ce genre d'évaluation (formative) si on n'a pas connu ça au moins une fois dans sa vie, c'est très déroutant ». Elle trouve dans l'analyse de pratique avec l'étudiant un support de formation du thérapeute : « je pense que par rapport à une démarche professionnelle respectueuse de l'autre de son évolution, de sa progression et de sa façon de voir les choses, on est sur la bonne voie. C'est la façon dont on m'a traité qui ça va se percuter sur la façon dont je vais m'occuper de l'autre ». Pour finir, l'interviewée exprime ainsi sa satisfaction personnelle envers le nouveau dispositif : « nous allons vers une évolution qui me satisfait par rapport à mes concepts et mes idées, ma

philosophie ». Au travers de ce discours, nous percevons une fierté et une valorisation personnelle à mettre en oeuvre cette nouvelle pédagogie. L'analyse de pratique lui permet de pratiquer avec les étudiants une forme d'autorité qu'elle exerce quotidiennement auprès de patients présentant de sévères troubles du comportement.

5.1.6 L'entretien n° 6



L'entretien est réalisé auprès d'un ergothérapeute âgé de 31 ans. Diplômé en 2006, il exerce depuis 8 ans dans le même SSR. Contrairement à tous les autres interviewés, il n'a pas effectué sa formation d'ergothérapeute à l'école de Nancy. Son discours révèle une grande autonomie vis-à-vis du dispositif de formation. Pour lui, l'analyse de pratique préconisée est un travail à réaliser par l'étudiant pour l'Institut : *« puisque la plupart des étudiants le présentent comme quelque chose demandée par la scolarité »*. Il évoque son approche du portfolio comme une démarche difficile : *« a priori je l'accueillais plutôt bien cette idée de valider des compétences, je trouvais ça intéressant après dans la pratique, c'est laborieux quand même... »*. Suite aux premières évaluations d'étudiants, son contact avec les formateurs a été décevant : *« parce que ça met en doute ma crédibilité d'évaluateur d'un terrain de stage »*. Pour lui, *« l'analyse de pratique, ça arrive un peu comme un cheveu sur la soupe à chaque fois dans le stage. C'est la démarche à faire, c'est jamais vraiment bien inclus dans le vécu du stage »*. Il estime qu'à cause du nouveau référentiel, les étudiants *« sont assez consommateurs »* parce que *« chaque compétence correspond à un acte, c'est comme un listing de choses à faire »*. L'interviewé envisage l'accompagnement de l'étudiant d'une manière plus globale : *« si je (l'étudiant) suis acteur dans tout je vais pouvoir apprendre, j'aurais forcément brassé suffisamment large pour valider toutes mes compétences »*. Il regrette que les étudiants n'arrivent plus en se disant : *« voilà dans quelques mois je pourrais être ergothérapeute dans un service comme cela, et je vais faire l'éponge et je vais m'absorber de tout ce que je ne sais pas »*. Il vise pour l'étudiant une autonomie dans la pratique : *« plus on avance dans la scolarité plus j'ai tendance à passer une sorte de contrat oral avec l'étudiant : j'estime que c'est à lui de me demander et je vais lui laisser une certaine autonomie par contre il faut vraiment qu'il joue son rôle d'éponge, tout ce qu'il peut prendre comme expérience, comme pratique qu'il le prenne donc qu'il joue ce rôle et moi je me montre le plus disponible possible pour essayer de répondre à ses attentes, à ses questionnements, à ses réflexions »*. Au quotidien, l'étudiant a le libre choix de ses expériences mais l'interviewé qui l'observe *« du coin de l'oeil »* attend de lui des transmissions régulières : *« j'attends qu'il me rende compte de ce qu'il a pu observer, de comment il a senti les choses et ce qu'il a envie de faire avec les patients c'est souvent de manière un peu informelle à l'oral comme ça, ça me rassure pour la*

suite pour le laisser travailler plus en autonomie ». Sans vraiment en prendre conscience lui-même, il intègre les analyses de pratique au déroulement du stage, ce qui peut expliquer sa sensation de contrainte à réaliser les analyses de pratique prescrites par le portfolio : *« c'est quelque chose de très synthétique, le fait que ce soit sur une feuille »*. Il justifie souvent sa manière de fonctionner avec l'étudiant en évoquant son passé d'étudiant, il semble vouloir transmettre à l'étudiant une rigueur et une exigence qui lui ont été imposées de manière bienveillante. De l'ancien système, il regrette la note de fin de stage pour son aspect d'évaluation globale, il remarque que : *« le fait de noter le stage de manière plus globale obligeait l'étudiant à avoir une conduite assez uniforme dans tous les domaines que peut toucher un étudiant en ergothérapie »*. Au travers de ce discours, nous percevons que le référentiel n'est pas vécu comme une innovation mais vient conforter les pratiques pédagogiques de l'interviewé. Compte tenu de la complexité du dispositif, il ne perçoit pas cette continuité et résiste à la forme rigide et segmentée du portfolio.

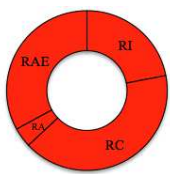
5.1.7 L'entretien n° 7



L'entretien est réalisé auprès d'un ergothérapeute âgé de 29 ans pratiquant dans un service d'Hospitalisation A Domicile depuis l'obtention de son diplôme d'Etat en 2009. Il n'a jamais encadré d'étudiants en amont de la réforme des études. Sa seule référence à l'ancien dispositif est son propre vécu d'étudiant. Son discours révèle une attention particulière aux conditions de pratique de l'étudiant. Jeune praticien, il lui paraît essentiel de transmettre aux stagiaires des éléments concrets de sa pratique : *« ça leur fait un plus, quand ils arrivent à la fin de leur diplôme et qu'ils connaissent déjà certaines évaluations ou comment se déroulent certaines pratiques je trouve qu'ils seront plus à l'aise forcément »*. L'interviewé juge l'enseignement qu'il a reçu en stage trop théorique : *« moi quand j'étais étudiant on avait des fiches où on savait que si on avait une hémiplégie, on faisait ça. Donc au final, c'était un peu de la récitation, selon les stages où on allait c'était quand même un peu répétitif »*, *« on pouvait avoir la moyenne, on nous expliquait pas toujours pourquoi finalement »*. Il voit dans l'analyse de pratique un moyen d'échanger avec l'étudiant autour des tâches professionnelles : *« ils nous décrivent comment ils l'ont effectué (la tâche) même si on était présent quand ils l'ont fait et qu'on a pu l'évaluer au moment même où ils l'ont effectué »*. S'il évoque souvent l'analyse d'activité dans son discours, c'est en caractérisant l'analyse de pratique comme une analyse de l'activité de l'étudiant : *« il marque l'activité, ses remarques, les difficultés qu'il a rencontrées ou qu'il pense avoir rencontré, si il pense être capable d'assurer seul cette activité »*. Compte tenu de ses conditions d'exercice qui l'amènent à se déplacer au domicile des patients, l'analyse de pratique lui permet de prendre un temps pour jauger l'état d'esprit de l'étudiant : *« ça nous permet de savoir ce que eux*

pensent ... pas forcément avec ce que nous on voit », « c'est un moment important, (on leur dit) il faudrait que tu prennes plus d'initiatives dans le sens où il ne faut pas hésiter à nous dire (les choses) ». Sur le plan de l'apprentissage, l'interviewé pense que l'analyse de pratique permet plus que la MSP : « parce qu'il y a des étudiants qui sont capables de sortir une MSP type mais pas forcément d'avoir le relationnel ou de mettre en place derrière les activités, alors qu'avec ça ... après nous ça nous permet de dire 'voilà, tu vas gérer, tu vas essayer de gérer ça et puis on verra' », « ça nous permet aussi de voir pas mal de vocabulaire, il y en a qui ont encore un peu de mal à maîtriser le vocabulaire en fonction de la personne à qui ils s'adressent. Entre des patients, des autres professionnels, il y en a qui ont un peu du mal à faire le changement ». Il a conscience que l'analyse de pratique n'est pas habituelle pour l'étudiant et pour lui-même. Il en retire personnellement une satisfaction à « se remettre en question son mode de fonctionnement » et cela lui permet aussi de « s'adapter à chaque étudiant différemment ». Concernant le portfolio, il ne le trouve pas « facile à prendre en main » mais n'envisage pas son appropriation comme insurmontable : « c'est comme tout, on s'adapte à force de le mettre en oeuvre, ça commence déjà à devenir plus automatique ». Il n'hésite pas contacter les formateurs pour demander de l'aide : « si il y a encore des points où on hésite encore un peu, il suffit qu'on appelle ou qu'on passe et puis on demande ». Au travers de ce discours, nous percevons un besoin de protéger l'étudiant de sa future confrontation au monde du travail, l'interviewé utilise son expérience personnelle pour s'appropriier l'analyse de pratique comme un support d'accompagnement de l'étudiant vers son identité d'ergothérapeute.

5.1.8 L'entretien n° 8



L'entretien est réalisé auprès d'une ergothérapeute, âgée de 50 ans pratiquant dans le même Centre Hospitalier Universitaire, depuis 25 ans. L'interviewée exprime sa difficulté à s'approprier le nouvel outil et a conscience de proposer la forme d'analyse qu'elle maîtrise le mieux : « analyse d'activité, j'ai ça encore dans la tête ». L'approche de l'analyse de pratique est très théorique : « on fait faire de A à Z la prise en charge du patient sur un plan théorique ». Les compétences de l'étudiant sont assimilées à un savoir intégré et non à un savoir en action : « voir les compétences qu'elle avait acquises... oui ce qu'elle avait retenu ». Cependant, l'interviewée affirme que « les pratiques qu'ils analysent ne (lui) permet pas de pouvoir donner un avis sur la théorie ». Les modalités d'organisation de l'analyse de pratique sont identiques à la traditionnelle MSP : « il me le montre, j'amène des corrections ... après il le réécrit en prenant en compte les modifications à faire ». Le discours reflète le doute de l'interviewée face à son approche de l'analyse de pratique : « c'est eux qui

choisissent la pratique... parce qu'au départ je patauge un peu dans la semoule donc ils choisissent ». Consciente de son incompréhension, elle compte sur l'étudiant pour lui expliquer et conduire l'analyse de pratique : « au départ, je me suis fait expliquer par les étudiants le système, je me suis pas mal reposée sur eux », « quand elle (l'étudiante) l'a fait ... je me suis dit... c'est pas mal comme système ». Le discours révèle une certaine distance dans l'accompagnement de l'étudiant. Ce dernier amène seul la preuve de son avancement : « je me suis dit en lisant : tiens maintenant elle a bien pigé ». Il bénéficie d'une complète autonomie pour s'auto former : « Au niveau des connaissances théoriques ... je leur dis, revoyez votre physiologie, y a des bouquins là si vous souhaitez ». L'absence de sanction directe du tuteur est vécue comme une libération : « je pense que c'était un stress pour le maitre de stage », « alors, sur un plan très égoïste et pratique, moi je ne regrette pas du tout ». L'interviewée reconnaît que de « ne plus pouvoir valider, c'est un petit peu déstabilisant » car face à un étudiant en difficultés « ça doit avoir un petit côté frustrant ». Cependant, elle confirme sa libération en affirmant que ne pas valider un stage n'est pas évident et qu'avec le nouveau système « quelque part on s'en lave les mains, c'est peut-être pas plus mal ». Durant tout l'entretien, l'interviewée dévalorise son statut de tuteur : « il faut que je me booste », « j'ai été longue à appréhender ça », « j'ai dû passer à côté de quelque chose là ». Au travers de ce discours, nous percevons une détresse du tuteur qui n'arrive pas à donner du sens à cette réforme. Au cours de l'entretien, elle associe la mise en oeuvre du nouveau référentiel à une période professionnelle difficile. Elle exprime son dépassement et sa dépendance face aux étudiants pour comprendre les objectifs de la réforme. A l'issue de l'entretien, compte tenu de son désespoir, nous avons pris le temps de lui transmettre des éléments favorisant la compréhension du dispositif.

5.1.9 L'entretien n° 9

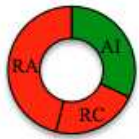


L'entretien est réalisé auprès d'une ergothérapeute cadre de santé, âgée de 56 ans, responsable depuis 2004 d'un SSR. Elle est déléguée territoriale de l'ANFE depuis 10 ans. En tant que cadre, elle n'accompagne pas d'étudiants mais participe activement à leurs analyses de pratique, tout comme elle participait aux MSP pratiquées antérieurement : « avec le tuteur, on regarde, on lit, on discute puis après on voit le stagiaire ». Dans la même perspective traditionnelle, les étudiants « rédigent, (...) et présentent... » leur analyse de pratique. La présentation de l'analyse de pratique ne fait l'objet d'aucun échange formatif entre le tuteur et l'étudiant. Il est attendu une production stéréotypée supposée être juste : « souvent, il y a l'ergo (le tuteur) qui fait une première correction ». Cette production est un amalgame entre une MSP et une analyse d'activité. L'interviewée justifie ce choix ainsi auprès des étudiants : « comment voulez-vous trouver une activité qui va répondre à vos objectifs, si vous ne

savez pas quelles sont les exigences de l'activité ? ». L'accent de la production est mis sur le contenu théorique en lien avec la situation du patient : « *si tu ne sais pas (...) ce que ça exige (...) tu ne sais pas ce que tu pourras utiliser pour atteindre tes objectifs* », « *ce qu'il faut qu'ils comprennent: c'est le lien entre les analyses, la pathologie et ce qu'ils vont faire de leur analyse... ils ne font pas du tout le lien entre la partie théorique et leur analyse de pratique (...)* Et c'est ça moi qui me gêne dans cet exercice ». L'interviewée n'évoque jamais la difficulté de lien entre la théorie et la pratique comme une source d'accompagnement de l'étudiant par le tuteur. Le comportement de l'étudiant est jugé comme étant un « *copier-coller* » sans réflexion préalable. Durant l'entretien, l'analyse par l'étudiant de sa propre pratique n'est jamais évoquée. Les étudiants sont catalogués en fonction de leur performance en lien avec le modèle théorique fourni par l'Institut : « *en plus ils ont une trame à l'école...donc les meilleurs, ils connaissent leur trame par coeur, les moyens ils savent la prendre et la suivre et puis les moins bons, ils font un peu n'importe quoi* ». En parallèle, l'absence d'échange entre tuteur et étudiant est justifié par le comportement trop scolaire de l'étudiant : « *moi j'ai l'impression que les étudiants ils remplissent cela parce qu'ils doivent le remplir et qu'ils n'ont pas compris systématiquement que c'était l'occasion d'un échange, j'ai l'impression qu'ils prennent cela pour autre chose que leur stage, ils prennent cela pour un rendu obligatoire à l'école* ». L'interviewée regrette la sanction traditionnellement octroyée lors de la MSP finale : « *comme il n'y a plus cette exigence et cette sanction pendant le stage, ce n'est pas réinvesti en fait ...(la théorie)* ». Elle explique le comportement de l'étudiant par cette absence de sanction du tuteur : « *si ce n'est pas obligatoire, tu te frottes les mains* » et par l'application de la réforme des études : « *c'est les études universitaires qui sont trop cloisonnées.... t'as validé le module, tu passes à l'étape d'après...* », « *voilà, y a pas d'analyse... moi, je pense que c'est la nouvelle réforme, le fait qu'il n'y est plus de note de stage et plus de MSP au diplôme, y a pas à chipoter* ». L'interviewée pense que l'absence de sanction dévalorise la pratique aux yeux des étudiants : « *les étudiants tant qu'ils bachotent des cours, ils bossent (...) faire de la pratique c'est tellement facile (...) ils ont l'impression de pas bosser donc ce n'est pas valorisant (...) j'ai l'impression qu'ils n'ont pas l'impression de réfléchir quand ils font de la pratique* ». Le discours est parsemé d'expressions où l'interviewée se positionne dans une relation d'autorité autoritariste : « *là je vais jouer l'emmerdeuse, parce que je veux absolument...* », « *ma réputation n'est plus à faire mais tant que je suis là, ce sera comme ça...* » et vise des objectifs corporatistes pour l'étudiant : « *c'est qu'il faut que l'on sache se vendre (...) et pour savoir se vendre, je fais le constat que des fois il faut écraser les autres...* », « *vous êtes un ergo en devenir, donc préparez-vous à avoir une attitude de professionnel pas une attitude d'étudiant qui bachote* ». Au travers de ce discours, nous percevons une inquiétude de l'interviewée face à la réforme universitaire. Celle-ci s'exprime par la peur d'une dévalorisation de la profession par manque de rigueur théorique. Son

activité au sein de l'ANFE nous suggère une personnalité engagée pour la promotion de la profession et soucieuse de la nécessité de crédibilité et de reconnaissance. Son interprétation de l'outil « analyse de pratique » reste ancrée dans le modèle traditionnel qu'elle jugeait satisfaisant et efficace. Peu de places sont laissées à l'accompagnement et à la pratique de l'étudiant dans son discours, l'étudiant doit faire preuve de son savoir et comprendre le poids de la responsabilité qu'il porte vis-à-vis de la profession.

5.1.10 L'entretien n° 10

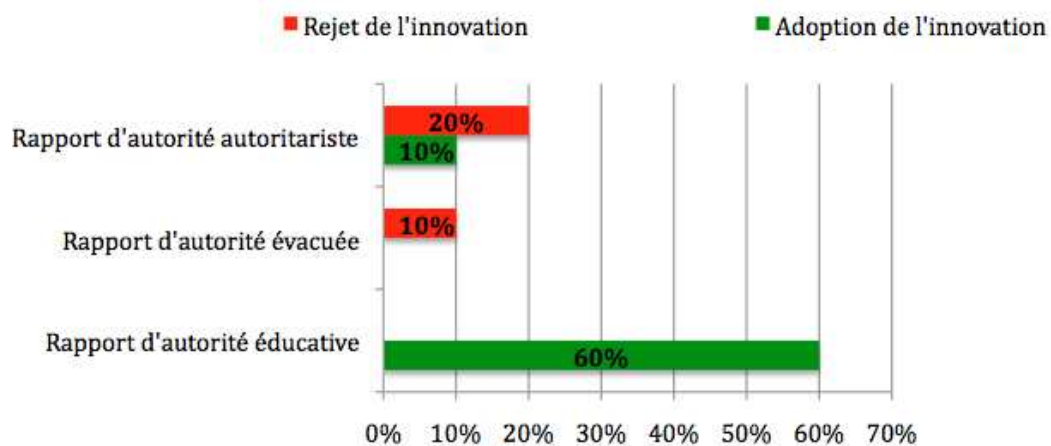


L'entretien est réalisé auprès d'une ergothérapeute âgée de 44 ans, diplômée en 1993, elle pratique dans le même SSR, depuis 20 ans. Le discours de l'interviewée tourne essentiellement autour de la place de l'autorité dans l'accompagnement des étudiants. A plusieurs reprises, elle regrette une absence de directives émanant de l'Institut : « *avant (au début de la réforme) on avait un courrier qui nous expliquait et ces derniers temps on n'a plus de courrier donc quand les stagiaires viennent* ». Ce défaut de communication l'oblige à devoir faire confiance aux étudiants. Cette dépendance envers les étudiants la déstabilise : « *on suit par rapport à ce que nous disent les stagiaires, c'est ce qui nous gêne beaucoup, très souvent on a un petit décalage entre la réalité et ce que l'on va demander, c'est pour ça que je dis on peut se faire complètement manipuler par un stagiaire sachant que si on n'a pas de courrier* ». L'interviewée estime qu'avec le nouveau dispositif l'étudiant échappe à son autorité et que l'Institut ne soutient pas le tuteur : « *je pense que l'école avant défendait plus le tuteur. Maintenant je pense que le stagiaire se sent intouchable* », « *on arrive toujours à trouver une excuse. 'Ca ne va pas sur un terrain de stage?' 'Est-ce que vous êtes bien à l'écoute de l'élève?' On a même des fois cette sensation que ce n'est pas forcément le stagiaire qui est jugé* ». Elle constate qu'avec le processus d'universitarisation le parcours de l'étudiant semble tout tracé : « *voilà je suis rentrée, je réussis mes examens, mon stage et le D.E. ça va se passer sans problème* ». Elle fait remarquer que le comportement des étudiants est parfois irrespectueux vis-à-vis des tuteurs : « *c'est pas le fait qu'ils nous tutoient mais c'est le fait que ce soit fait très rapidement, sans qu'on leur dise : 'voilà tu peux me tutoyer', c'est des choses qu'ils n'attendent pas forcément, donc ils vont tutoyer d'emblée* », « *pareil ils sont sans arrêt assis, c'est un peu étonnant, je pense qu'il y a l'éducation qui ... c'est qu'un moment ça rejailit on va dire sur le terrain de stage* ». L'interviewée pondère son discours en affirmant qu'elle n'a « *jamais noté un manque ou un comportement inadapté d'un stagiaire par rapport à un patient* ». Elle s'interroge sur le fait que l'Institut prépare éventuellement les étudiants à adopter un comportement correct en stage. L'interviewée observe que les étudiants ont une « *assez haute opinion d'eux –mêmes* » et ne

perçoivent pas l'encadrement qui leur permet de pratiquer. Lors des échanges d'analyse de pratique, elle est accompagnée de son supérieur hiérarchique, elle justifie cette organisation par le fait qu'avoir « *quelqu'un d'extérieur quand on doit passer un examen forcément quand on est stagiaire c'est une pression un peu plus importante* » qui motive. Même si l'analyse de pratique est apparentée comme dans l'ancien programme à une situation d'examen, l'interviewée s'applique à en respecter les conditions telles qu'elles sont explicitées dans le portfolio : « *ça va être un support sur lequel on va élargir pour pouvoir faire le point par rapport au stagiaire, par rapport à son comportement avec le patient* », « *ça me permet de voir si le stagiaire voit pourquoi on fait une telle pratique, de faire le point avec le stagiaire par rapport à sa pratique, y a pas que le côté théorique il y a aussi son comportement, ça permet tout ça en se servant plus ou moins de l'activité* ». Son objectif est de « *les faire raisonner* » mais elle regrette leur manque d'« *autocritique* » et les trouve « *parfois un peu désorientés* ». Au travers de ce discours, nous percevons un besoin d'autorité de l'institution scolaire et professionnelle pour s'autoriser à poser la sienne auprès d'un étudiant qu'elle perçoit comme peu éduqué.

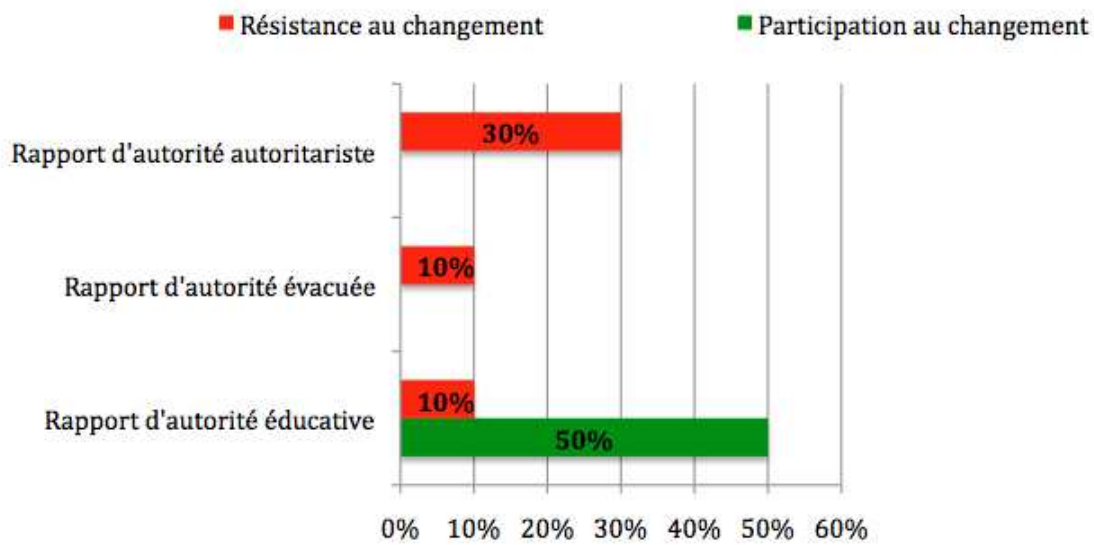
5.1.11 L'analyse descriptive du processus d'adoption de l'analyse de pratique

Lien entre l'adoption de l'outil et la relation d'autorité instaurée avec l'étudiant :



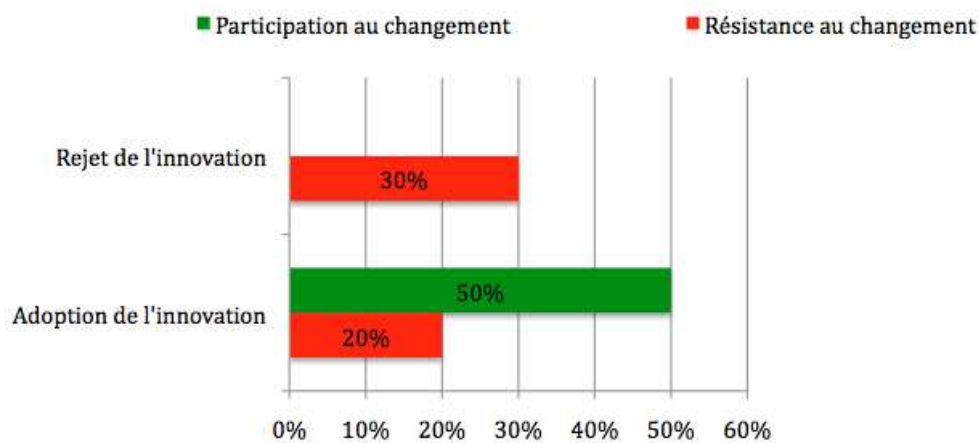
Constat : 100% des tuteurs qui instaurent une relation d'autorité éducative adoptent les comportements nécessaires à l'analyse de pratique. La relation d'autorité autoritariste ne semble pas exclure la possibilité d'adopter l'outil.

Lien entre l'engagement du tuteur vers un changement de pédagogie et la relation d'autorité qu'il instaure avec l'étudiant :



Constat: près d'un tuteur sur 6 qui instaurent une relation d'autorité éducative présente des comportements en lien avec une résistance au changement de pédagogie.

Lien entre l'engagement du tuteur vers un changement de pédagogie et la relation d'autorité qu'il instaure avec l'étudiant :

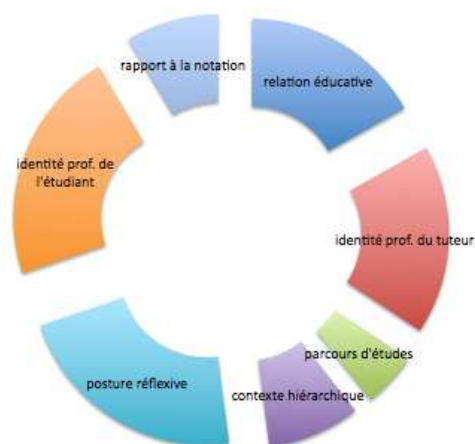


Constat: près de 2 tuteurs sur 7 qui adoptent les comportements nécessaires à l'analyse de pratique présentent des comportements en lien avec une résistance au changement de pédagogie.

En conclusion, nous constatons que l'adoption de l'outil « analyse de pratique » est corrélée à un rapport d'autorité éducatif, mais que cette adoption peut s'accompagner d'une résistance au changement de pédagogie par le tuteur. Par une analyse transversale des discours, nous tentons de dégager l'origine de ces résistances.

5.2 L'analyse transversale des données.

Lors de notre analyse longitudinale, nous identifions des thèmes récurrents dans les discours. Bien que les thèmes abordés visent le changement de pédagogie du nouveau référentiel dans sa globalité, l'analyse de pratique reste l'élément central qui guide l'expression des représentations des tuteurs.



Nous classons ces thèmes en trois grandes catégories : 1) les facteurs personnels : la perception de la relation éducative, l'identité professionnelle du tuteur et le rapport à la notation, 2) les facteurs sociaux : le parcours des études et le contexte hiérarchique, 3) les facteurs en lien avec la mission tutorale : la posture réflexive et l'identité professionnelle de l'étudiant.

5.2.1 L'analyse des facteurs personnels

5.2.1.1 Le rapport d'autorité perçu au travers de la relation éducative

Selon POSTIC, « la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même ». ¹³⁶ Lors de l'analyse de notre échantillon de tuteurs, nous constatons que 40% des tuteurs sont en âge d'avoir des enfants inscrits dans l'enseignement supérieur. ¹³⁷ Ce sont les seuls à évoquer la relation avec l'étudiant sous l'angle de la protection et de l'autorité parentale. L'interviewée n°3 dévoile un style très protecteur laissant peu de place à la prise de risque nécessaire à l'apprentissage de l'autonomie: « c'est trop à risque pour (lui) », « (je fais comme cela) pour ne pas qu'(il) soit en difficulté comme ça tout seul », « je ne le propose qu'à des (étudiants) où je sens que ça va être possible ». Elle évoque les difficultés scolaires de sa fille pour justifier cette protection : « moi M. qui décroche en maths, la prof l'abandonne complètement, elle a cette sensation d'être complètement abandonnée par la prof de maths ». L'interviewée n°5 dévoile un style éducatif centré sur l'échange et les qualités de l'étudiant: « je (les) laisse découvrir

¹³⁶ POSTIC M., (1982), *La relation éducative*, Paris, PUF, p.9.

¹³⁷ **Annexe 9-1** : Synthèse des données sociologiques de l'échantillon.

progressivement et moi aussi je découvre progressivement parce que chaque étudiant est différent, a sa sensibilité », « chacun fait au mieux de ce qu'il peut faire, ce qui est important c'est de repérer là où ça va bien et là où il y a besoin de progresser ». Elle reconnaît avoir « un côté un peu protecteur » et avoir « du mal à les lâcher complètement ». L'interviewée n°9 s'inscrit dans un rapport d'autorité plus directif en évoquant avec les étudiants la relation parent-enfant : « je leur dis aux jeunes, ' les parents, c'est toujours casse-pieds mais là je vais jouer l'emmerdeuse, parce que je veux absolument que tu connaisses tes outils' ». Enfin, l'interviewée n°8 confirme son approche de l'autorité évacuée en n'évoquant pas la relation éducative dans son discours.

Ce que nous retenons de cette analyse : Le style parental personnel d'éducation du tuteur, qu'il soit protecteur, démocratique, autoritaire, ou permissif semble influencer le rapport d'autorité qu'il instaure.

Sur ce même thème, l'éducation reçue par les étudiants est questionnée par 4/5 des interviewés, tous âges confondus. L'étudiant est perçu comme une personne « très sûre d'elle »^(E10), « ayant une assez haute opinion d'elle-même »^(E10) face à laquelle le tuteur doit continuellement se justifier car l'étudiant « aura toujours une bonne raison quand on va lui dire quelque chose »^(E10). L'attitude de l'étudiant face aux situations d'apprentissage est jugée très passive : « ils ne vont pas aller chercher par eux-mêmes ou anticiper »^(E4), « ils font le strict minimum »^(E1), « ils sont sans arrêt assis »^(E10), durant les temps de travail personnel « il y en a qui ne font rien, qui vont fumer, qui vont parler ».^(E1) L'investissement de l'étudiant est jugé insuffisant : « je n'ai pas ressenti un réel investissement dans ce genre de choses (l'analyse de pratique) »^(E6), « ils remplissent cela (l'analyse de pratique) parce qu'ils doivent le remplir ».^(E9) Les tuteurs regrettent l'attitude générale des étudiants : « ça me choque alors qu'il y a toujours des choses à faire »^(E1) « il y en a qui sont pockés dans un coin toute la journée »^(E6), « c'est très agaçant quand il y en a un les mains dans les poches derrière qui attend, qui est comme ça devant les patients, qui ne leur parlent pas ».^(E1) Selon une des tutrices, « ils tutoient très rapidement », ils n'attendent pas « qu'on leur dise ' tu peux me tutoyer', ils vont tutoyer d'emblée ».^(E10) Cette même tutrice juge difficile le fait d'intervenir dans l'éducation de l'étudiant : « c'est qu'à un moment (l'éducation) rejaillit sur le terrain de stage et que des fois on doit leur dire les choses et ce n'est pas toujours facile de leur dire 'non ça ne se fait pas, on ne s'assied pas sur la table' ». ^(E10) Leur travail « reste très superficiel »^(E1), « manque de profondeur »^(E3), « sans trop de réflexion derrière »^(E6), « ils ont moins cette capacité d'autocritique ».^(E10) Les étudiants sont souvent décrits comme consommateurs de leur formation : « ils sont assez consommateurs c'est tellement ciblé, c'est un peu comme un listing de choses à faire »^(E6), « les étudiants ne gèrent plus de la même manière leur stage, on a plus l'impression

maintenant qu'ils viennent là en tant que consommateurs, c'est à nous de tout leur donner ».^(E4) Cela pourrait expliquer un manque de curiosité apparent : « *ils ne sont pas très curieux ou en tout cas ils ne montrent pas qu'ils sont curieux »*^(E1) et s'expliquer par un mode de vie « *complètement assisté »*^(E3) chez leurs parents. « *Il y a un décalage et quand on lui (l'étudiant) demande de travailler l'autonomie avec un monsieur qui ne se lave pas et de (l'aider à) faire des lessives, là... lequel est le plus apte à le faire!* ».^(E3) Un tuteur reconnaît que « *celui qui a envie d'apprendre, il apprend »*^(E2) et que pour d'autres il faut un peu « *les forcer à faire »*.^(E2) Un autre affirme qu'ils ne sont pas « *du tout stressés et voir même pas assez »*.^(E1) Globalement les tuteurs estiment qu'ils doivent faire preuve d'autorité pour motiver les étudiants à apprendre : « *c'est à eux de faire le maximum »*^(E4), « *j'estime que c'est à lui de me demander »*^(E6)...

Ce que nous retenons de cette analyse et de la précédente : Tous ces propos rejoignent les propos largement diffusés dans la presse non scientifique sur la génération Y représentée par les natifs de 1978 à au début des années 2000. Une étude scientifique sur l'approche générationnelle des attitudes au travail¹³⁸ caractérise cette génération d'impatiente, de très sensible à l'ambiance de travail, de moins respectueuse des idées et des choix de la hiérarchie. Peu investis dans l'organisation sociale du milieu où ils travaillent, les jeunes cherchent à se construire en agissant d'eux-mêmes, ils font coopérer paradoxalement un individualisme prononcé et un goût pour les projets collectifs. Il se joue dans la relation pédagogique instaurée entre le tuteur et l'étudiant une difficulté à faire cohabiter le recours à une contrainte nécessaire à l'éducation et la reconnaissance d'un besoin d'autonomie de l'apprenant. Si le tuteur vise l'autonomie pour l'étudiant qu'il accompagne, il ne peut cependant évacuer l'autorité posant le cadre et les règles à suivre pour y accéder.

5.2.1.2 La relation d'autorité et l'identité professionnelle du tuteur

Les tuteurs de stage interviewés sont tous diplômés en ergothérapie et exercent depuis plus de 3 ans la profession d'ergothérapeute. Leur engagement pour le tutorat en formation initiale est un choix personnel et ne relève d'aucun statut officiel. La mission tutorale peut être pour eux un moyen de valoriser leur profession : « *ça m'apporte franchement un bonheur de transmettre parce que j'adore mon métier »*^(E2), leur professionnalité : « *y a quand même des objectifs et des motivations professionnelles qui sont là »*^(E5) et leur singularité face aux autres professionnels : « *là où je peux dérouter c'est que je ne suis pas vraiment dans le profil de l'ensemble des stages qu'ils ont pu faire. La partie un petit peu personnelle de ma façon de faire, qui peut être différente d'une*

¹³⁸ ABRIOUX F. et B., « Comment nuancer l'approche générationnelle des attitudes au travail ? » Comparaison plurifactorielle et qualitative de deux générations de salariés d'une entreprise multinationale, *RIMHE*, 2012/4 n°4, p. 91-91.

collègue, ça m'appartient ».^(E5) Les tuteurs ont le sentiment de faire autorité sur le plan professionnel : « on a un terrain plus difficile plus exigeant que d'autres »^(E9), « je pense que j'ai une façon assez assurée de faire les choses. Les résultats sont là ».^(E5) Accompagner un étudiant, « ça demande d'être au point sur tout le reste »^(E3) et de s'autoriser à lui laisser une place « on est une équipe assez jeune, on aime bien maîtriser tout ce qu'on fait donc des fois on a peut-être un peu de mal à laisser notre place ».^(E7) Malgré l'absence de statut officiel, les tuteurs se reconnaissent une forme d'autorité statutaire qui leur permet d' « impulser »^(E6), d' « inciter »^(E6), de « guider »^(E8), de « corriger ».^(E9) Ils ont le sentiment que les étudiants « font parce que c'est un exercice qu'on leur demande »^(E4), « parce qu'ils sont encadrés ».^(E10) Certains tuteurs pensent que leur jugement a plus d'impact sur l'étudiant qu'une simple note : « si je dis que le travail je le trouve absolument trop léger ou voire nul. Là ça fait mal je pense. Je pense que c'est pire »^(E2), « ils sont plus stressés quand je leur fais le bilan »^(E1). Les interviewés développent en action une compétence à réguler par leur autorité les conditions d'apprentissage des étudiants : « vu l'intérêt qu'il y avait à les faire (les MSP) moi je continue à les faire effectivement »^(E4), « le choix du patient c'est moi qui le fait en fonction du niveau d'études »^(E2), « on peut dire les choses et être assez ferme quand ça ne va pas »^(E1), « je vérifie ce qu'il compte faire pendant la séance »^(E3), « on ne laisse pas les choses couler, ils sont très encadrés, on a une demande sévère ».^(E10) Un tuteur nous fait remarquer que finalement l'étudiant « n'est pas si acteur que ça ! C'est ça tu vois tout à l'heure je dis, c'est bien, il est acteur, mais du coup j'impose un peu des choses, un peu quand même ! ».^(E2) Cette image d'une identité forte du tuteur de stage est fragilisée à l'évocation du nouveau référentiel. Quatre ans après le début de sa mise en oeuvre, les tuteurs expriment encore beaucoup de doute envers leur utilisation du portfolio. « On est encore dans le doute »^(E1), « je compte toujours un petit peu encore sur les étudiants pour me dire un petit peu comment ça fonctionne »^(E5), « c'est vrai que ce n'est pas facile à prendre en main »^(E7), « je ne suis pas sûre de bien pointer ce qu'il faut à chaque fois »^(E8), « je ne suis vraiment pas à l'aise ».^(E6) Ils gèrent difficilement l'image du tuteur « supposé savoir » renvoyée par les étudiants : « les stagiaires sont un peu perdus parce qu'ils se disent que les tuteurs vont savoir quoi faire et au final nous c'est pareil on est un peu désemparé ».^(E7) Certains tuteurs culpabilisent : « les tuteurs on n'est pas assez dedans, alors c'est peut-être de notre faute »^(E9), « c'est peut-être mon défaut aussi de pas avoir trop pris le temps ».^(E8) D'autres rejettent la faute sur les rédacteurs du référentiel : « c'est plus la faute de ceux qui ont rédigé initialement le livret qui est un peu complexe ».^(E2) Enfin, un certain nombre se dévalorisent : « j'ai été longue à appréhender ça »^(E8), « j'ai l'impression de faire vieux crouton »^(E9), « on a l'impression qu'on est un petit peu has been ».^(E10) Ils se dévalorisent à leurs yeux et à ceux des étudiants : « ce n'est pas grave, elle (la tutrice) me dira que c'est nul mais je n'en ai rien à foutre de ce qu'elle me dit, la vieille ! ».^(E2) Enfin, l'interviewée n°2 accueille

positivement l'annonce d'une réécriture du portfolio pour la « *simple mortelle ergo de base sans option* » qu'elle pense être.

Ce que nous retenons de cette analyse : Tous les interviewés sont confiants en leurs compétences de praticien. Si le référentiel perturbe leur identité de tuteur, il ne modifie en rien leur motivation et leur engagement à accompagner des étudiants. L'arrivée du nouveau référentiel les place dans une position d'apprenant difficile à gérer face aux étudiants et poussent certains à dévaloriser leurs pratiques d'accompagnement. Cependant, la majorité des tuteurs développe une forme d'autorité autour de leur identité de praticien pour maintenir leur engagement de transmetteur de savoir.

5.2.1.3 La relation d'autorité et le rapport du tuteur à la notation

Les directives du nouveau référentiel tendent vers une démarche d'évaluation formative durant les périodes de stage : « *l'évaluation doit expliciter ses attentes aux élèves, soutenir leur confiance en soi et constituer des points de repères d'un apprentissage dont ils devraient être acteurs* ».¹³⁹ Les interviewés estiment que leurs appréciations ont plus de poids que la notation par elle-même : « *est-ce que c'est la note qui fait ou est-ce que c'est le jury ? (rires) en même temps que je te parle je ne suis pas sûre que ce soit la note qui fasse...* »^(E1), « *pour moi, c'est presque même pire parce que là il y a des mots derrière ... une note ?* »^(E2), « *je préfère avoir à (donner) une appréciation, le champ de l'appréciation est plus libre... plus constructif* ».^(E7) Ils pensent que le système de notation n'était pas juste : « *c'est quoi un 10 ? ou un 12 ? on n'a pas la même façon de noter , chacun est différent* »^(E2), « *les notes n'étaient pas totalement objectives* »^(E5), « *c'était quand même vachement catégorisé* »^(E7), « *la note ne veut pas dire grand chose en tant que telle si on explique pas à côté que ce soit une bonne, une mauvaise et le pire c'est quand on est entre les deux et on ne sait pas...* ».^(E4) Ils reconnaissent que l'absence de notation est confortable pour eux : « *alors, sur un plan très égoïste et pratique, moi je ne regrette pas du tout, c'était un vrai bazar à mettre en place* »^(E8), « *très égoïstement je n'ai plus à le faire , c'était quand même toujours délicat avec le stagiaire* »^(E3), « *mettre une note c'est toujours compliqué, le barème, sur quoi s'appuyer, les critères qui vont donner des points ou pas, la note amène toujours une difficulté pour celui qui note et tellement de stress* »^(E4), « *ça nous dédouane c'est vachement plus facile pour nous* ».^(E9) Si les interviewés acceptent assez facilement la perte du monopole de l'évaluation, ils restent très conscients de la nécessité de leur expertise dans l'évaluation de l'étudiant : « *avoir le courage et être cohérent jusqu'au bout, de marquer clairement les points négatifs et de l'écrire*

¹³⁹ FAURE-FILLASTRE O., (2011), « L'école évolue-t-elle face aux nouvelles demandes ? », *Enfances & Psy*, 2011/3 n° 52, p. 109-119.

littéralement »^(E4), « *si les choses doivent être dites par rapport à un stage qui ne se passe pas bien, elles sont dites de toutes façons* »^(E4), « *dans le quotidien, je vais faire des remarques, ça permet de faire le point sur l'ensemble des choses avec les points positifs et les points à améliorer* »^(E5), « *c'est important pour que le stagiaire ne parte pas en se disant « on ne m'a jamais rien dit »* »^(E10). Au-delà de leur confort d'accompagnateur et de l'assurance du bien fondé de leur mission d'évaluateur, de nombreux tuteurs regrettent la notation comme motivation pour l'étudiant : « *le fait d'avoir une note ça va être : 'bon il faut quand même que je me bouge pour avoir 10'* »^(E2), « *quand il y avait une vraie sanction du stage, ils se boostaient un peu plus pour regarder et essayer, prendre l'initiative d'aller tester...* »^(E4), « *la note mine de rien permet un peu de pression* »^(E6), « *je trouvais que ça avait du bon la note parce que les étudiants prenaient ça (le stage) peut-être un peu plus sérieusement* ».^(E1) L'interviewée n°9 pense que si leur travail est plus superficiel « *c'est (à cause de) la nouvelle réforme et du fait qu'il n'y ait plus de note de stage* ».^(E9) Pour lui, les étudiants « *se frottent les mains* » puisque « *il n'y a plus cette exigence et cette sanction pendant le stage, ce n'est pas réinvesti en fait (la théorie)* ». L'interviewée n°8 qui accompagne les étudiants sous une forme d'autorité évacuée reconnaît qu'avec l'absence de notation elle « *a tendance à être moins pointilleuse* » et paradoxalement affirme que « *ne plus pouvoir valider (un stage par une note) est un petit peu déstabilisant* ».^(E8)

Ce que nous retenons de cette analyse : Maintenir la notation ou la supprimer est un sujet de société abordé à chaque remaniement du Ministre de l'Éducation Nationale. Enjeu sociétal ou politique, il est difficile d'en cerner les avantages ou les inconvénients. Les rapports ministériels affirment le bien fondé de leur position et les mouvements contestataires démontent ces mêmes conclusions. Il est cependant admis qu'aucun système d'évaluation est juste car il repose sur une appréciation humaine, celle de l'enseignant sur l'apprenant et qu'il s'inscrit dans la relation pédagogique comme élément visible de la relation d'autorité. Cette dimension pourrait être l'élément qui rend confortable la suppression de la notation sur le terrain de stage. En effet, ne pas noter permettrait peut-être aux tuteurs de ne pas assumer leur autorité face à un étudiant qui sera un de leurs pairs dans les mois ou les années à venir.

5.2.2 L'analyse des facteurs sociaux

5.2.2.1 La relation d'autorité et le parcours d'études du tuteur

Les modalités d'entrée en formation d'ergothérapie des 19 instituts nationaux sont de deux types : 13 instituts proposent un concours privé et 6 instituts conventionnant avec leur faculté de

médecine régionale accueillent des étudiants issus de la PACES (Première Année Commune aux Etudes de Santé). Concernant l'IFELCA, nous recrutons depuis la rentrée 2010 des étudiants de la PACES de l'Université de Lorraine. Cette procédure n'engendre pas un grand changement puisque depuis 2001, nos étudiants étaient déjà recrutés à l'issue de la PCEM1 (Première année du Premier Cycle d'Etudes Médicales). Deux des interviewés (E4) et (E7) ont été ainsi sélectionnés, tous les autres ont passé un concours privé organisé par l'équipe pédagogique exerçant à leur époque.¹⁴⁰ Malgré l'ancienneté de cette procédure de sélection, le passage des étudiants par la faculté de médecine est un élément évoqué pour tenter d'expliquer le changement de profil des étudiants depuis ces dernières années : *« je trouve qu'ils ont une haute opinion d'eux-mêmes... alors je ne sais pas si c'est l'année de médecine qui fait ça »*^(E10), *« c'est que déjà ils viennent par médecine, on se demande toujours si c'est des gens qui sont vraiment motivés par ce qu'ils font ou s'ils le font par dépit »*.^(E1) La procédure d'admission par concours est parfois regrettée parce qu' *« on avait des gens qui avaient forcément choisi de faire ergothérapeute »*^(E1), *« ce n'est pas un choix qu'ils ont comme quand on faisait avant »*.^(E10) Les interviewés évoquent parfois leurs souvenirs de formation pour préciser leurs idées : *« j'ai des souvenirs quand j'étais étudiant »*^(E6), *« je pense que moi déjà à mon époque, quand j'étais en stage »*.^(E7) Ces évocations viennent souvent argumenter leur ressenti face à l'universitarisation des études d'ergothérapie : *« en fac de médecine, c'est encore un truc très scolaire »*^(E5), *« les études universitaires sont trop cloisonnées, avec le système des ECTS et des modules. Tu as validé le module, tu passes à l'étape d'après »*^(E9), *« on arrive à avoir des élèves qui sont formatés complètement autrement, qui sont sans doute des bons théoriciens mais qui sur le versant pratique... »*^(E2), *« c'est : voilà je suis rentré, je réussis mes examens, mon stage ça va aller on a l'impression vraiment que le DE ça va se passer sans problème »*.^(E10)

Ce que nous retenons de cette analyse : Les interviewés qui évoquent comme un problème l'universitarisation et le passage obligatoire des étudiants par une année de médecine semble sous-entendre une perte d'autorité de la profession sur la sélection de ses futurs professionnels. En effet, la motivation première par la vocation s'efface derrière une sélection élitiste universitaire, où certains ergothérapeutes voient une intégration à ces études par dépit. Ils expriment aussi parfois leur crainte d'une perte d'identité de l'ergothérapie qui est traditionnellement issue du monde artisanal, du compagnonnage.

¹⁴⁰ Annexe 9-2 : Synthèse des données sociologiques de l'échantillon.

5.2.2.2 La relation d'autorité et le contexte hiérarchique du tuteur

Avant l'application du nouveau référentiel, la responsabilité pédagogique du stage était portée par le cadre de santé du service accueillant. Le tuteur assurait l'encadrement pédagogique de l'étudiant. L'étudiant était évalué lors d'une MSP par le médecin, le cadre de santé et un ergothérapeute du service. Depuis l'application du référentiel, le tuteur porte seul la responsabilité, l'encadrement et l'évaluation de l'étudiant. Ces conditions d'accueil de l'étudiant semblent être appropriées différemment selon le contexte hiérarchique du service.¹⁴¹ Par exemple, l'interviewée n°1 qui est cadre de santé pour le service de kinésithérapie s'investit comme par le passé dans le suivi des étudiants ergothérapeutes, laissant peu d'autonomie aux tuteurs. Elle accueille les étudiants et « *les envoie auprès des tuteurs* »^(E1), elle évalue les étudiants et revoit « *certain points si besoin avec le tuteur* »^(E1), elle « *remplit tous les portfolios avec les tuteurs* ».^(E1) Elle justifie son aide par une démotivation des tuteurs qui lui disent « *qu'ils ne vont bientôt plus prendre d'étudiants parce qu'ils trouvent cela trop lourd* ».^(E1) L'autorité qu'elle impose par son statut semble empêcher les tuteurs de s'approprier personnellement le nouveau dispositif. La seconde interviewée ^(E9) qui exerce les fonctions de cadre de santé accueille et encadre des étudiants au même titre que ses collègues. Cependant, elle garde un droit de regard sur l'évaluation des étudiants : « *ils choisissent leur analyse de pratique, de temps en temps, l'ergo (le tuteur) conseille, (...), ils nous la présentent (au tuteur et au cadre)* », « *quand on fait un bilan de mi-stage, les ergos (les collègues) viennent dans mon bureau, avec le tuteur, on regarde, on lit, on discute puis après on voit le stagiaire* ».^(E9) Dans cette configuration, le cadre de santé se positionne dans une démarche collaborative d'évaluation qui vaut pour ses stagiaires et ceux de ses collègues. Elle pose son autorité dans un champ pédagogique de savoir faire partagé et ne l'impose pas par son statut. Concernant l'évaluation, l'absence du médecin aux évaluations de l'étudiant est souvent regrettée : « *ça donnait une valeur au travail qui était fourni, c'était un exercice de style à faire qui est toujours bon à prendre* »^(E3), « *quelqu'un d'extérieur quand on doit passer un examen forcément c'est une pression un peu plus importante* »^(E10), « *ils savaient que comme ils passaient devant le médecin, le médecin allait plutôt poser des questions théoriques donc ils étaient un peu plus préparés* ».^(E4) Si certains envisagent donc la présence du médecin comme une pression hiérarchique positive, l'interviewée n°8 se souvient de situations inconfortables pour l'étudiant et elle-même : « *(C'était) un risque. Si tu ne les aidais pas un tantinet et qu'il tombait avec un médecin un petit peu difficile, mal luné ce jour-là... je pense que c'était un stress pour eux, stress pour le maître de stage, aussi...* ».^(E8)

¹⁴¹ Annexe 9-3 : Synthèse des données sociologiques de l'échantillon.

L'autorité du tuteur ne semble jamais remise en question dans les discours : « *je n'ai peut-être pas toujours le retour, l'élève ne s'autorise pas non plus* »^(E3), « *il y a un petit stress quand même de nous présenter quelque chose, pour eux c'est comme un examen* ».^(E4) Concernant l'intervention du formateur dans le déroulement du stage, le référentiel prévoit qu'il accompagne le tuteur dans l'utilisation du référentiel de compétences et des outils de suivi de la formation. Cette démarche n'est pas toujours bien perçue par certains interviewés qui estiment que cela « *met en doute (leur) crédibilité d'évaluateur d'un terrain de stage* »^(E6) et pensent qu'ainsi « *que le stagiaire se sent intouchable parce que le formateur arrive toujours à trouver une excuse* »^(E10) pour justifier le comportement de l'étudiant. A l'inverse, il est attendu une attitude directive des formateurs concernant les modalités d'encadrement. L'interviewée n°10 regrette l'aide fournie au début de l'application du référentiel : « *avant on avait un courrier qui nous expliquait* »^(E10) et depuis « *cela (la) gêne beaucoup de se fier à des stagiaires* ».^(E10) L'interviewée n°2 aurait besoin de consignes plus précises concernant les attentes des formateurs : « *En fait, c'est ça qu'il me manque c'est de me dire est-ce que ça suffit, est-ce que c'est de trop ?* ».^(E2)

Ce que nous retenons de cette analyse : Le référentiel de formation impose un nouveau schéma hiérarchique autour de l'accompagnement de l'étudiant en stage. La hiérarchie institutionnelle (médecin et cadre de santé) est écartée de la démarche d'évaluation. Le tuteur devient responsable de l'encadrement pédagogique et doit collaborer avec le formateur pour en comprendre les nouvelles modalités. Le rapport d'autorité qui s'installe entre tuteur, formateur et étudiant semble tributaire de la prise de conscience de chacun des acteurs du rôle à jouer au sein du dispositif. Le manque d'information et de formation de chacun des protagonistes produit éventuellement des relations plus ancrées dans la tradition que dans l'innovation.

5.2.3 L'analyse des facteurs en lien avec la mission tutorale

5.2.3.1 La relation d'autorité et le développement de la posture réflexive

Selon le référentiel de formation, « *l'entraînement réflexif est une exigence de la formation qui amène les étudiants à comprendre la liaison entre savoirs et actions, et donc à intégrer les savoirs dans une logique de construction de compétences. Le stage doit permettre à l'étudiant d'acquérir une posture réflexive, en questionnant la pratique avec l'aide des professionnels* ».¹⁴² Les interviewés font le constat de départ que les étudiants agissent « *un peu sur imitation* »^(E1) de ce que leur propose le tuteur et font « *beaucoup de 'copier-coller'* »^(E9) en « *reprenant le même moule*

¹⁴² Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

que ce qu'ils font à l'école ». ^(E4) Les analyses de pratique ne paraissent pas « fouillées » ^(E1), « ça bloque parce qu'ils n'ont pas réfléchi par eux-mêmes ». ^(E4) « Le lien pratique avec la situation » ^(E3) n'est pas visible « c'est comme si c'étaient deux entités complètement différentes ». ^(E3) De même, « ils ne font pas du tout le lien entre la partie théorique et leur analyse de pratique ». ^(E9) L'interviewée n°9 pense que pour les étudiants « faire de la pratique c'est tellement facile ! Du coup, ils ont l'impression de pas bosser donc ce n'est pas valorisant ». ^(E9) Elle a le sentiment « qu'ils n'ont pas l'impression de réfléchir quand ils font de la pratique ». ^(E9) L'interviewée n°1 pense que les étudiants ne perçoivent pas la nécessité de réfléchir à leurs actes : « je pense qu'ils le font parce que il faut le faire mais je ne suis pas sûre qu'ils saisissent tout l'intérêt ». ^(E1) Certains interviewés observent plus de désarroi que de désintérêt chez les étudiants : « on m'a donné des outils , je sais ce qui existe mais je ne sais pas par où commencer , je ne sais pas quoi faire » ^(E3), « une activité demande à la fois très régulièrement du cognitif et du moteur et ça, ce sont des choses qu'ils n'arrivent pas à faire moduler » ^(E4), « certains se rendent compte de la difficulté qu'ils ont à mettre en mots ce qu'ils ont pu observer, ils ont des idées , des choses à exprimer mais c'est mal retranscrit ». ^(E3) Le stage est envisagé comme un « milieu protégé » ^(E4), l'analyse de pratique comme un moyen de « voir les choses différemment » ^(E1) dans « le but aussi de voir le chemin qu'il leur reste à faire » ^(E3) pour accéder à une posture de soignant.

Lors de sa mise en oeuvre, « l'analyse de la pratique, par la réflexion et le questionnement, est accompagnée par le tuteur ». Selon PAUL, « en déployant tout le champ sémantique d'accompagner, de synonyme en synonyme, on voit qu'il y a bien là trois registres de praxies qui renvoient à des rôles spécifiques et transversaux : escorter, guider, conduire ». Dans la perspective d'escorter, les interviewés évoquent des comportements de protection de l'étudiant face aux actions et à la réflexion à produire : « ça doit être assez succinct on ne peut pas non plus leur demander de fouiller trop mais qu'il y ait au moins cette trame là » ^(E1), « si je sens qu'il n'y a rien qui sort, je ne vais pas lui proposer ça après comme analyse, cet exercice là , il n'est vraiment pas simple, je trouve qu'il n'est pas simple » ^(E3), « ils nous décrivent comment ils ont effectué ça mais nous on était de toutes façons présents quand ils l'ont fait » ^(E7), « je préfère me reculer un petit peu je regarde du coup de l'oeil comment ça se passe ». ^(E6) Les interviewés laissent une certaine autonomie aux étudiants mais restent vigilants à leurs choix et guident leurs orientations à partir de leur ressenti : « ils nous en font un retour, déjà avant de mettre en place... et ensuite, ils la testent avec le patient... et après, par le retour sur expérience, ils nous disent si effectivement l'activité était adaptée, s'il fallait modifier des choses, si le patient avait été d'accord, s'il avait vu en effet une marche de progression, un bénéfice après la séance » ^(E4), « j'attends de lui (l'étudiant) qu'il me fasse des transmissions en gros qu'il soit là pour me retranscrire ce qu'il a fait comment ça s'est

passé, est-ce que ça a rempli ses objectifs »^(E6), « on essaie au maximum que ça vienne d'eux et si ça ne vient pas d'eux, on peut suggérer ».^(E1) Leur disponibilité est un outil d'accompagnement incontournable : « je me montre le plus disponible possible pour essayer de répondre à (leurs) attentes , à (leurs) questionnements à (leurs) réflexions »^(E6), « il faut leur montrer (comment) prendre le patient dans sa globalité ».^(E10) Les interviewés conduisent leur accompagnement avec autorité et fermeté : « on ne le laisse pas comme ça aller d'emblée vers quelque chose où on pense que ça ne va pas aboutir »^(E10), « on essaie d'être rigoureux de lui demander vraiment les choses telles que ça doit être fait »^(E1), « ça doit être comme ça et pas autrement , il y a une compétence qui est en lien avec ça et qui peut ne pas être validée si ce n'est pas correct, sinon on lui demande de refaire en ayant tenu compte de tout ce qu'on a pu lui dire »^(E1), « avec toujours l'exigence qu'il me rende compte de ce qu'il a fait avec la personne et ça c'est quelque chose qui est difficile , de mener une réflexion, pas juste me retranscrire ».^(E6)

Pour les interviewés, l'analyse de pratique permet de comprendre « s'ils ont compris l'activité »^(E10), de mettre en lumière « le reflet de leur réflexion »^(E1), de « savoir ce que eux pensent »^(E7), de percevoir si l'étudiant s'approprie « le fait de devenir acteur du stage »^(E2) et « d'avoir à prendre un peu de recul par rapport à ce que l'étudiant fait ».^(E6) Pour les étudiants, les tuteurs la perçoivent comme un moyen de « hiérarchiser leurs pensées »^(E4), de comprendre « s'il est dans les clous ou pas »^(E5), de faire « une analyse de leur personne dans cette pratique ».^(E6) C'est une occasion pour l'étudiant « de sortir des sentiers battus, de faire preuve d'imagination, d'adaptation par rapport au patient, d'améliorer leur boîte à outils »^(E4) et pour le tuteur de « lui donner l'impression qu'il y a des pistes de possible et qu'on peut éventuellement faire autrement »^(E5), de le questionner sur le « si c'était à refaire »^(E3) afin de l'accompagner à « une évolution dans son stage ».^(E4)

Les interviewées qui expriment le plus de difficultés à conduire les analyses de pratique exercent dans des unités accueillant des patients présentant des troubles du comportement modérés à sévères. « Par exemple, embarqués dans une situation qu'ils n'ont pas su gérer, ils le ressentent mais ils n'ont pas forcément les outils pour pouvoir sortir de là ».^(E3) « Alors, c'est vrai qu'on est quand même beaucoup dans de l'émotionnel, on est beaucoup dans la relation à l'autre, il faut vraiment aller dans ce contact, si je ne suis pas à l'aise, si je ne me sens pas bien au moment où je rencontre l'autre, si j'ai des doutes... ».^(E5) Ces unités mettent en avant les capacités relationnelles et les aptitudes à gérer l'émotion de l'étudiant. Déstabilisé, il « va donner (au tuteur) tous les objectifs à la pelle et puis après c'est à (lui) de (se) débrouiller ».^(E3) Concernant l'analyse de pratique sur une situation relationnelle difficile, l'interviewé n°1 « pense que tout peut être analysé

(mais que) *ce n'est pas forcément très simple (car) justement ceux qui ont des difficultés ça leur demande de réfléchir sur eux-mêmes* ». ^(E1)

L'interviewée n°1 précise que l'obligation de remplir le portfolio oblige les étudiants et les tuteurs à entrer concrètement dans cette démarche d'accompagnement de l'étudiant vers une posture réflexive : *« c'est une obligation puisqu'ils doivent remplir le portfolio donc ça nous oblige à le faire »*. ^(E1) Elle se sent plus à l'aise que ses collègues car *« ce sont des choses qu'on a fait à l'école des cadres, des tournures qu'on a déjà vues »*. ^(E1) Elle trouve *« dommage »* que ce soit si difficile pour ses collègues et pensent *« qu'il faut attendre encore un peu »* ^(E1) pour leur permettre de s'approprier l'outil. L'interviewée n°5 affirme aussi que *« cette obligation, cette contrainte, ça permet effectivement de se poser »* ^(E5) et elle apprécie cette démarche car elle lui permet de *« pouvoir effectivement (s)'interroger sur (sa) pratique de façon à mieux l'explicitier aux autres »* ^(E5) et l'obliger *« à structurer et à réfléchir »*. ^(E5) Dans la même perspective, l'interviewée n°8 déclare qu' *« avoir des étudiants en stage, c'est l'occasion de se poser, d'échanger, d'analyser finalement une pratique (qu'elle) fait systématiquement sans s'être jamais vraiment penché dessus »*. ^(E8) L'interviewée n°3 estime que dans son unité accueillant des personnes présentant des troubles du comportement modérés : *« il (lui) faudrait plus de temps pour pouvoir retravailler ça »* mais elle trouve que c'est *« une bonne confrontation à la réalité »*. ^(E3) Elle reconnaît que *« ça oblige à (se) mettre à nu quand même »* ^(E3) et que certains de ses collègues ne sont pas encore prêts à *« se jeter à l'eau »*. ^(E3) L'interviewé n°4, lui, envisage la prise de risque du côté de l'étudiant : *« c'est du savoir faire qu'ils viennent chercher sur le terrain et de se mettre vraiment en danger manuellement »* ^(E4), *« c'est la manière dont (il) l'explique (à ses) collègues, on est là pour voir des compétences et voir comment l'étudiant agit face à l'apprentissage de ses compétences »*. ^(E4) Enfin, l'interviewée n°10 estime qu'avec le nouveau référentiel, elle *« a une exigence qui est beaucoup plus importante dans l'analyse de pratique »*. ^(E10)

Ce que nous retenons de cette analyse et des analyses précédentes : Les interviewés ont conscience que leur mission d'ergothérapeute repose sur un modèle de résolution de problèmes qui rend indispensable les ajustements progressifs de leurs interventions et la remise en cause permanente de leur méthode de travail et des théories sous-jacentes. Cette forme de réflexivité est sollicitée par les professionnels de façon peu consciente et peu structurée et passe souvent pour naturellement acquise tout au long du parcours de formation et du vécu professionnel. Le nouveau référentiel invite les tuteurs de stage, au travers de l'analyse de pratique, à accompagner les étudiants selon une pédagogie plus construite de la démarche réflexive. N'ayant reçu aucune formation, les tuteurs opèrent ce changement selon leur propre vécu dans un contexte professionnel

toujours singulier. Conscients de l'instabilité relationnelle générée par cette situation et convaincus du bien fondé de leur professionnalité d'ergothérapeute, ils maintiennent un rapport d'autorité nécessaire et suffisante à sécuriser les étudiants vers cet apprentissage. Les tuteurs visent, ainsi, l'objectif d'engager les étudiants vers une posture de professionnel où la réflexivité permet de réguler l'incertitude liée à la singularité de chaque situation. Acquis par un effort personnel et une interrogation de soi, elle nécessite pour l'étudiant d'abandonner une posture d'apprenant basée sur le confort d'un savoir offrant des solutions stéréotypées. Les tuteurs justifient cette relation d'autorité par le contrat tacite passé au début du stage où le tuteur s'engage à se joindre à l'étudiant durant 8 semaines pour le conduire vers l'acquisition d'une posture réflexive. Ils perçoivent « avoir autorité » à former les étudiants accueillis sur leur terrain professionnel. Face aux difficultés des étudiants à faire des choix, à analyser leurs propres comportements, les tuteurs estiment nécessaires de poser des repères, d'imposer des temps de réflexion aux étudiants. Ils « font preuve d'autorité » pour atteindre leurs objectifs de formation auprès d'une génération qui préfère souvent apprendre par elle-même. Enfin, ils ont conscience que la légitimité de cette autorité passe par une démarche personnelle de visibilité et de lisibilité de leur propre réflexivité. Ils « doivent faire autorité » dans le domaine enseigné pour intéresser les étudiants et les conduire vers une forme de pensée plus réflexive. Ce profil, qui illustre un rapport d'autorité éducative, se retrouve chez 60% des interviewés. Plusieurs autres profils émergent présentant une proportion inégale des 3 composantes de l'autorité éducative : 1) les interviewées n°1 et n°9 qui orientent leur relation vers une forme d'autoritarisme sont cadres de santé et expriment fortement leur devoir d'« avoir autorité » compte tenu de leur statut. Ce sentiment donne l'illusion d'un besoin de pouvoir à exercer sur les tuteurs et les étudiants mais les intentions de leur accompagnement rejoignent le désir des autres tuteurs de former à la réflexivité, et donc de s'impliquer avec l'étudiant et les tuteurs en ce sens ; 2) l'interviewée n°10 s'oriente aussi vers le besoin d'un rapport autoritariste, mais il s'exprime par l'insuffisance de l'Institut à « avoir autorité » sur les tuteurs et les étudiants. Elle est affaiblie par cette situation et semble craindre en retour une perte de sa propre autorité auprès des étudiants qu'elle juge nécessaire pour guider les étudiants ; 3) l'interviewée n°8 exerce une forme d'autorité évacuée qui semble se justifier par son insuffisance à « faire autorité », elle est déroutée par son manque de connaissances et de compétences à accompagner les étudiants dans cette nouvelle démarche réflexive mais maintient a minima un cadre d'autorité très scolaire dans le souci d'appliquer les directives du portfolio.

5.2.3.2 La relation d'autorité et la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant.

Selon le référentiel de formation, l'analyse de pratique « contribue à développer chez l'étudiant la pratique réflexive nécessaire au développement de la compétence ergothérapique ». ¹⁴³ « Les compétences de l'ergothérapeute reposent à la fois sur de bonnes qualités relationnelles avec les patients, leurs familles et les autres professionnels, et sur des compétences techniques. Pour exercer ce métier, il est nécessaire de faire preuve de curiosité, de créativité, mais aussi de logique, de déduction et de synthèse, pour proposer les meilleurs soins et conseils aux personnes ». ¹⁴⁴ L'interviewée n°1 s'interroge sur la vocation des étudiants à exercer le métier d'ergothérapeute depuis le nouveau mode de sélection via l'université: « Avant on avait des gens qui avaient forcément choisi de faire ergothérapeute, là on n'a pas forcément des gens qui ont choisi à la base de faire ergothérapeute donc on se demande toujours si ce sont des gens qui sont vraiment motivés par ce qu'ils font ou s'ils le font par dépit ». ^(E1) Ce manque de vocation pourrait être à l'origine d'une insuffisance de qualités personnelles pour l'exercice d'un travail qui lie relationnel et sens pratique. Concernant les qualités relationnelles de l'étudiant, les interviewés s'inquiètent pour cette génération d'étudiants : « 'Pourquoi as-tu choisi ce métier? Le contact avec les gens, on te sent timide , tu n'oses pas les approcher.' Pourquoi en être venu à un métier de contact alors que c'est quelqu'un qui est ultra timide et qui n'ose pas approcher les gens ? » ^(E2), « 'si vous n'êtes pas à l'aise dans la relation, ce n'est pas le boulot qu'il faut choisir', on a quand même un métier de relation et à un moment donné, on dit 'ça va pas ça' ça colle pas avec la profession ». ^(E1) Ces difficultés touchent le relationnel avec le patient : « il y a la relation et puis le fait de toucher les gens, il y a des gamins qui ne touchent absolument aucun patient. Jamais ils n'iront essayer de mobiliser , de toucher, de voir, de comparer, je suis toujours surprise de ça » ^(E1), « s'il n'y a aucune humanité, s'il n'y a rien, ça ne passera pas » ^(E5), mais affectent aussi le travail collaboratif avec l'équipe pluridisciplinaire : « parce que ceux-là en général ça se ressent aussi avec l'équipe ... quelqu'un qui ne demande jamais rien qui est dans son coin » ^(E1), « c'est la vie sur un terrain de stage de savoir aller chercher les informations auprès des autres professionnels, de savoir aller demander l'information ». ^(E6) « Il y en a qui ont un peu de mal à maîtriser le vocabulaire en fonction de la personne à qui ils s'adressent, l'alternance entre des patients, des autres professionnels, il y en a qui ont du mal à faire le changement ». ^(E7) Avoir ou développer des qualités relationnelles est essentiel pour exercer la profession. L'interviewée n°1 « essaie de les aider » ^(E1) mais elle constate que pour certains « c'est maladif ». ^(E1) Elle s'inquiète du futur de ces

¹⁴³ Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

¹⁴⁴ Fiche métier « ergothérapeute », url : <http://www.sante.gouv.fr/ergotherapeute,10826.html>, consulté le 29/04/14.

étudiants car « *en ergothérapie, tu rentres dans l'intimité des gens, tu es obligé de ... il faut créer une relation de confiance que tu ne peux créer que si tu parles avec les gens, si tu es un peu avenant, un peu curieux* ». ^(E1) L'interviewée n°2 estime que « *quelqu'un qui a une bonne relation et qui se sent bien dans ce qu'il fait on le sent tout de suite* » ^(E2) et que les étudiants qui ont des difficultés doivent développer ces qualités hors du champ de formation « *prendre des cours de théâtre, parler en société, animer des formations bénévoles, faire des choses qui vont l'aider un peu à s'ouvrir* ». ^(E2) A l'inverse, l'interviewée n°5 estime que l'aide au développement des qualités relationnelles est une mission du tuteur : « *par rapport à une démarche professionnelle respectueuse de l'autre de son évolution, de sa progression et de sa façon de voir les choses, on est sur la bonne voie. Je pense que c'est vraiment la façon dont on m'a traité (qui) va se percuter sur la façon dont je vais m'occuper de l'autre* ». ^(E5) Enfin, malgré un manque de qualités relationnelles, l'interviewée n°10 n'a cependant « *jamais noté un comportement inadapté d'un stagiaire par rapport à un patient* » ^(E10) mais le trouve « *parfois un peu désorienté, il ne sait pas quoi faire* ». ^(E10) L'interviewée n°3 s'interroge sur le sens pratique des étudiants recrutés au travers d'une anecdote : « *je voulais savoir comment lui pouvait se situer par rapport au genre de questions qu'on pose d'habitude aux (patients cérébro lésés), il y a entre autres des questions sur l'évaluation du temps, 'combien de temps ça prend pour laver toutes les vitres d'une maison de taille standard ?' On a des résultats qui sont ahurissants, effectivement il y a un décalage : lui il vit chez ses parents, il est complètement assisté et quand on lui demande de travailler l'autonomie avec un monsieur qui ne se lave pas et de faire des lessives, là... lequel est le plus apte à le faire ?* » ^(E3), « *on a des (étudiants) qui ne sont quand même pas pratiques du tout, c'est quand même embêtant...* ». ^(E3) Les qualités techniques de l'étudiant peuvent aussi influencer la relation avec le patient : « *l'ergo pour moi il a vraiment l'air idiot si le patient qui vient lui demander conseil pour choisir un fauteuil en sait plus que lui sur le matériel* ». ^(E2) Pour les interviewés, il est important que l'étudiant soit en contact durant son stage avec ce qui fait le coeur du métier : « *je veux vraiment qu'elle réalise des tâches qu'elle fera professionnelle* » ^(E2), « *parce qu'après quand on est ergo il faut aussi savoir pourquoi on le fait* » ^(E10), « *c'est vraiment sur une activité précise de notre travail* » ^(E7), « *du concret parce qu'on leur demande vraiment de faire , de mettre en oeuvre* » ^(E7), « *de (se) mettre en situation d'observateur, avoir ce regard d'observateur qui me semble important en étant ergo, c'est quelque chose qu'ils n'ont pas forcément chopé à l'école* » ^(E4) mais « *est-ce qu'une fois qu'ils seront en exercice ? Est-ce qu'ils vont faire un feed back par rapport à ce qu'ils ont connu étudiants ?* ». ^(E9) L'analyse de pratique est perçue comme un bon outil de professionnel: « *c'est important qu'ils sachent le faire, puisque nous on s'en sert aussi au quotidien* » ^(E1), « *c'est quelque chose que nous on fait régulièrement* » ^(E7), « *ça permet de recadrer, de faire le point avec le stagiaire* » ^(E10), « *c'est aussi un moyen de pouvoir évaluer les compétences de l'étudiant* ». ^(E4)

« C'est cela finalement le fondement de la pratique : pouvoir comprendre correctement une activité ce qu'elle requiert comment elle est vécue, comment elle peut être faite différemment et donc vécue différemment, c'est (grâce à) cela que le patient adhère à la prise en charge ». ^(E4) « Ca, c'est le message qu'on leur fait passer, il faut qu'ils se rendent compte que c'est ce qui doit être fait pour l'ensemble de ce qu'on propose en ergothérapie » ^(E1) : « dans moins de 6 mois, tu bosses, tu vas te trouver dans un service, on va te donner des missions, tu vas rendre des comptes au médecin, expliquer des choses aux infirmières, aux aides soignantes, tu vas aller voir ton patient, tu vas faire des évaluations, une synthèse et après en fonction de ton diagnostic, tu vas proposer un plan d'action, tu vas toujours faire la même démarche ». ^(E9) « Ce patient là c'est pas juste sur dossier » ^(E9), « comment on peut faire en tant qu'étudiant, arriver le matin savoir que tu vas t'occuper d'un tel et ne pas savoir déjà ce que tu vas faire avec lui. Moi c'est un truc, ça me fait halluciner et ça m'énerve donc souvent j'impose au bout d'un moment, « tu dois savoir, tu prépares la journée : combien de temps ça va prendre ? comment tu vas l'installer ? qu'est-ce que tu fais avec lui ? pourquoi tu le fais ? » ^(E6) « parce que je dis toujours aux jeunes 'comment voulez-vous trouver une activité qui va répondre à vos objectifs, si vous ne savez pas quelles sont les exigences de l'activité ?' ». ^(E9) Pour l'interviewée n°9 qui est déléguée territoriale de l'ANFE, il est primordial que l'étudiant se positionne comme « un ergo en devenir » et qu'il se prépare « à avoir une attitude de professionnel ». Ayant une conscience plus accrue des difficultés de la profession compte tenu de ses activités de militante, elle a le souci de communiquer aux étudiants sa conviction que « valoriser la difficulté du patient », connaître « quel outil mettre en place pour que les patients arrivent à faire l'activité » est le moyen « se savoir se vendre » en tant qu'ergothérapeute.

Ce que nous retenons de cette analyse et des analyses précédentes : Les interviewés expriment beaucoup d'inquiétude face à cette nouvelle génération d'étudiants. En effet, l'ergothérapie est une profession jeune de faible représentation nationale ¹⁴⁵ qui malgré une assise administrative solide a subi de nombreuses mutations depuis l'ouverture de ses premières écoles en 1954. La diversité des pratiques engendre autant de définitions du métier par les professionnels que de représentations. ¹⁴⁶ Cependant, un concept fait lien : l'adaptabilité. L'adaptabilité est perçue comme un élément descriptif de leur pratique : « l'ergothérapeute s'adapte au patient, à la situation, à l'environnement, à l'institution » ¹⁴⁷ et comme un élément explicatif de leur difficulté à se définir : « le métier d'ergothérapeute est pluriel parce qu'il s'adapte ». ¹⁴⁸ Cette qualité permet à l'ergothérapeute d'« adapte(r) constamment son action aux données du terrain en vue de

¹⁴⁵ 50% des 8539 ergothérapeutes exerçant en France ont moins de 35 ans (source ADELI – janvier 2013).

¹⁴⁶ RICHARD C., COLVEZ A., BLANCHARD N., (2012), « Analyse des représentations socioprofessionnelles des ergothérapeutes et réflexions pour l'avenir du métier », *Revue Ergothérapies*.

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ *Ibid.*

développer et de révéler l'autonomisation des usagers ».¹⁴⁹ La capacité d'adaptabilité des ergothérapeutes face à l'hétérogénéité des situations professionnelles rencontrées les amène souvent à s'éloigner de leur identité « idéalisée », en se formant à d'autres champs conceptuels. Les interviewés voient en l'analyse de pratique un moyen de recentrer la pratique de l'étudiant autour du patient et de son activité. Traditionnellement, les étudiants qui se tournaient vers cette profession, arrivaient avec la volonté d'associer un besoin de s'occuper de l'autre à une prédisposition personnelle pour les activités manuelles et/ou artistiques. Le profil des étudiants de l'ancienne génération présentait des qualités personnelles relationnelles et pratiques qui ne faisaient que rarement l'objet d'un recadrage par les tuteurs. Dans les discours analysés, nous sentons que les tuteurs peinent à reconnaître dans ces étudiants de la nouvelle génération les qualités pré-requises à l'exercice de l'ergothérapie. Ils regrettent l'absence de vocation chez la plupart des étudiants et se voient contraints de « faire preuve d'autorité » pour les formater à l'image qu'ils se font de l'ergothérapeute. Ils reconnaissent que la mission de tuteur qui leur est confiée les autorise à « avoir autorité » pour informer les étudiants d'une éventuelle erreur d'orientation. Au cours de l'analyse de pratique, ils peuvent « faire autorité » grâce à leur expérience professionnelle et leur connaissance du milieu pour conduire les étudiants vers les comportements relationnels et la démarche technique qui feront d'eux de bons ergothérapeutes. Cette forme d'autorité leur paraît nécessaire et essentielle pour maintenir la qualité de l'exercice professionnel et l'image de la profession.

5.3 La vérification des hypothèses

L'autorité telle que nous l'abordons dans ce travail est prise « *en son sens le plus général, (le) pouvoir de faire faire qui exclut la contrainte, qu'elle soit physique, psychologique ou morale* ». ¹⁵⁰ En pédagogie, la relation d'autorité est « *une relation inégalitaire qui travaille à sa propre suppression* ». ¹⁵¹ L'enseignant vise l'objectif de rendre l'apprenant autonome. « *Ce qui implique accessoirement que la relation d'autorité pédagogique est susceptible de s'inverser le jour où l'élève est à même, par l'étendue de son savoir, de devenir le maître de son maître* ». ¹⁵² Intégrée à l'acte éducatif, elle participe à la compréhension par l'apprenant « *de ce qu'il a acquis et des raisons pour lesquelles nous l'avons enjoint à acquérir cela et non autre chose* ». ¹⁵³ Relation d'autorisation, selon PRAIRAT, elle est « *libératrice* », « *suscite en l'autre une activité* », dans un temps défini et pose sa légitimité sur la reconnaissance de la place de chacun dans la relation.

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ LORVELLEC Y., (2003) « Savoir et autorité », in Lombard J., *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, p.103-126.

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ PRAIRAT E., « L'autorité éducative au risque de la modernité », *Recherche & formation* 3/ 2012 (n° 71), p. 13-28.

La qualité du rapport d'autorité instauré par les tuteurs se caractérise généralement par un équilibre relativement stable entre « avoir autorité », « faire preuve d'autorité » et « faire autorité ». Les tuteurs jugent ce rapport nécessaire pour conduire l'étudiant d'une posture applicationniste à une posture réflexive, qui leur permettra d'exercer de façon autonome et responsable. **Ce constat nous permet de valider notre première hypothèse :** « La relation d'autorité est perçue comme nécessaire par le tuteur pour engager l'étudiant vers une posture réflexive. »

L'analyse de pratique est un exercice qui est présenté par les tuteurs comme un support leur permettant d'« avoir autorité », de « faire preuve d'autorité » et de « faire autorité » comme expert de la profession d'ergothérapeute auprès d'étudiants n'ayant pas toujours choisi ce métier par vocation. Ce rapport d'autorité leur permet de les guider par une relation de confiance vers une prise de conscience de ce que sera leur métier et de les escorter en toute sécurité vers le développement des qualités requises à son exercice. **Ce constat nous permet de valider notre seconde hypothèse :** « La relation d'autorité est perçue comme nécessaire par le tuteur pour façonner l'identité professionnelle de l'étudiant. »

Ayant validé nos deux hypothèses de travail, nous pouvons répondre à notre question de départ : « Le rapport d'autorité du tuteur durant l'analyse de pratique est-il une condition nécessaire à la formation initiale de l'ergothérapeute ? » **par l'affirmative.**

6. Discussion des résultats

Au cours de notre analyse, nous constatons un fort taux d'adoption (70%) de l'analyse de pratique par les tuteurs. Cependant, la moitié des tuteurs interviewés tiennent des propos qui expriment une forme de résistance au changement de pédagogie préconisée par le référentiel de formation. Lors de notre questionnement de départ, nous nous interrogeons sur le rôle des représentations de l'autorité des tuteurs comme éventuel facteur de résistance à s'engager vers cette pédagogie nouvelle. Une discussion autour de ces résultats et des concepts développés dans notre cadre théorique devrait nous permettre d'affiner ses représentations.

Afin de cibler notre discussion, nous écartons de notre réflexion la littérature récente qui évoque l'autorité en formation essentiellement par la discipline scolaire et l'autorité parentale pour les élèves et l'autorité managériale pour les salariés. Notre population d'apprenants étant formée de jeunes adultes non salariés, nous ne jugeons pas pertinent d'analyser les résultats de notre recherche sous ces angles.

6.1 Le mythe de la génération Y

Les comportements des étudiants depuis la réforme génèrent chez les tuteurs des propos péjoratifs à leur égard. Ces propos sont recueillis auprès de tous les tuteurs, quelque soit leur âge. Dans notre analyse, nous évoquons l'appartenance de nos étudiants à la génération Y et la différence de représentations du travail entre générations. Si les travaux de Florence et Bruno ABRIOUX démontrent une différence significative de certaines attitudes (autonomie, travail individuel, ambiance de travail, impatience, irrespect de la hiérarchie, stratégie de carrière), ils mettent en garde leurs lecteurs contre une généralisation abusive de cette représentation. Certes, « *l'échantillon permet dans un premier temps de retrouver sept des dix principales attitudes qui caractériseraient la génération Y d'après la littérature scientifique. Mais cela ne suffit pas pour conclure d'un effet de génération, encore moins de l'émergence d'un modèle générationnel occidental voire universel* ». ¹⁵⁴ En effet, leur étude montre que « *la position occupée dans l'entreprise, la culture d'origine, le temps passé dans l'entreprise ou encore l'intégration relativisent les différences* ». ¹⁵⁵ PRALONG soutient cette hypothèse en conclusion de ses travaux sur « *L'image du travail selon la génération Y* » : « *Dans l'échantillon étudié, les schémas concernant l'emploi des étudiants membres de la 'génération Y' sont significativement différents de ceux des salariés appartenant aussi à cette génération. Les schémas concernant l'emploi des salariés de la 'génération Y' ne diffèrent pas significativement de ceux des salariés membres de la génération antérieure. (...) L'effet des contextes est plus fort que l'effet générationnel. La transition vers l'entreprise provoque des réarrangements dans les schémas cognitifs* ». ¹⁵⁶ Selon PRALONG, toutes les générations se comportent au travail de la même façon du moment qu'ils sont tous confrontés au même contexte d'emploi. Ceci pourrait expliquer pourquoi 3 de nos interviewés nés après 1980 et exerçant depuis plus de 5 ans tiennent des propos sur les étudiants similaires aux interviewés issus de la génération antérieure ; mais cela n'explique pas le comportement des tuteurs, car les étudiants issus de la génération Y fréquentent l'institut depuis le début des années 2000 sans réaction péjorative de leur part. Si le changement de comportement des tuteurs à l'égard des étudiants est significatif depuis la réforme des études, il faut aller en chercher la cause dans les conditions de son application. Dans un article de presse ¹⁵⁷, POUGET, auteur de « *Intégrer et manager la génération Y* » ¹⁵⁸ décrit les futurs professionnels comme « *moins dociles que leurs*

¹⁵⁴ ABRIOUX F. et B., (2012), « Comment nuancer l'approche générationnelle des attitudes au travail ? » Comparaison plurifactorielle et qualitative de deux générations de salariés d'une entreprise multinationale, *RIMHE*, 2012/4 n°4, p. 91-91.

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ PRALONG J., (2010), « L'image du travail selon la génération Y » Une comparaison intergénérationnelle conduite sur 400 sujets grâce à la technique des cartes cognitives, *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2010/39 Vol. XVI, p.109-134.

¹⁵⁷ JACOT P., (2013), « Génération Y : des corps étrangers pour les entreprises », *Le Point*, url :

http://www.lepoint.fr/economie/generation-y-des-corps-etrangeurs-pour-les-entreprises-11-09-2013-1723185_28.php, consulté le 30/04/14.

¹⁵⁸ POUGET J.,(2013), *Intégrer et manager la génération Y*, Paris, Ed. Vuibert, 248 p.

ânés », ayant « *un rapport plus décomplexé à l'autorité.* » Il fait le constat que les arrivants sur le marché de l'emploi « *ne vont pas vous respecter pour votre titre, mais pour vos compétences* ». Cette exigence des jeunes professionnels s'inscrit aussi dans la relation que les étudiants instaurent avec leurs enseignants. Submergés d'informations dans leur quotidien, ils semblent maintenir leur attention sur des messages essentiellement forts et être sensibles au pouvoir charismatique et à l'expertise de l'enseignant. « Avoir l'autorité » et « faire preuve d'autorité » ne sont plus suffisants pour transmettre. Les tuteurs doivent faire preuve de leurs compétences pour intéresser les étudiants et susciter leur respect. « Faire autorité » dans le cadre du nouveau référentiel demande donc au tuteur de faire la démonstration de ses compétences, d'être lui-même réflexif par rapport à sa propre pratique s'il veut accompagner l'étudiant vers la construction de son identité professionnelle. Cette démarche demande une remise en question personnelle dont l'étudiant est le spectateur et le récepteur. La peur d'être jugé par l'étudiant pourrait être un point de résistance du tuteur à s'engager vers un changement de pédagogie.

6.2 Les tensions identitaires générées

Les effets du processus d'universtarisation sont fréquemment évoqués par les tuteurs comme un frein à leurs missions. Ils évoquent deux difficultés majeures : la lecture du référentiel de compétences et la sélection des étudiants à l'entrée de la formation.

Concernant la lecture du référentiel de compétences, nous évoquions dans notre analyse la diversité des pratiques de terrain en ergothérapie. Selon LEGAULT, « *dans les faits, ce qu'on observe, c'est souvent la diversité des pratiques, mais si on isole ce qui est commun à des pratiques professionnelles on retrouve des idéaux partagés* »¹⁵⁹ Les ergothérapeutes perçoivent l'occupation de l'individu comme un besoin fondamental. Ils partagent et font la promotion d'un idéal de bien-être par l'acquisition ou le maintien de l'indépendance et de l'autonomie. Cet idéal marque leur identité personnelle et professionnelle. « *Dans l'identité de groupe, qu'il s'agisse d'une profession et d'une organisation, toute personne sera confrontée à équilibrer sa personnalité et l'identité du groupe. (...) L'intégration du « je » dans l'identité personnelle confrontée au besoin fondamental du « nous » ne peut générer une conformité mais seulement un « air de famille » convergent entre les personnes* ». ¹⁶⁰ Les ergothérapeutes, à travers les référentiels d'activités et de compétences se trouvent face à une « conformité » morale dans laquelle ils se reconnaissent et une « conformité » technique parfois éloignée de leur quotidien professionnel. En effet, le référentiel a mis en mots leur savoir faire. Cependant, sa précision linguistique égare les praticiens qui perdent leurs repères

¹⁵⁹ LEGAULT G.A., (2008), « L'identité : rôles, composantes et fonctions relationnelles », Colloque de l'APEC Québec, Université de Sherbrooke, url :http://www.reoq.ca/wp-content/themes/theme1070/doc/colloques/2008_Legault_Identite.pdf, consulté le 6/03/13.

¹⁶⁰ *Ibid.*

et peinent à trouver du sens dans l'expression référencée de leur savoir faire inscrite sur le portfolio de l'étudiant. Cette situation les amène à prendre la position de l'apprenant face à l'étudiant supposé être le novice, inversant ainsi le rapport d'autorité entre tuteur et étudiant. Les tuteurs régulent cette situation en collaborant soit avec l'étudiant, soit avec le formateur. La recherche d'équilibre de la relation d'autorité avec l'étudiant se fait principalement autour de la démonstration de ses compétences pour imposer son autorité d'expert. Avec le formateur, le tuteur collabore pour sa propre formation en acceptant d'abandonner le modèle traditionnel de formation par imitation des pratiques. Le référentiel de formation prévoit que « *le formateur de l'IFE chargé du suivi de l'étudiant accompagne le tuteur dans l'utilisation du référentiel de compétences et des outils de suivi de la formation* ». Les tuteurs qui n'entrent pas dans cette démarche collaborative prennent le risque de se laisser submerger par leurs incertitudes et de compliquer leur relation avec les étudiants par manque de positionnement autoritaire ou de s'orienter vers une forme d'autoritarisme pour imposer leurs propres visions de ce que devrait être la formation des ergothérapeutes.

L'autre difficulté exprimée par les tuteurs depuis le processus d'universitarisation concerne la sélection des étudiants à l'entrée de la formation. Les tuteurs ne perçoivent pas chez la nouvelle génération d'étudiants l'idéal qui les a conduit eux-mêmes vers cette profession. L'histoire de l'ergothérapie prend racine dans l'artisanat. Les premiers ergothérapeutes sont des artisans ayant mis leur savoir faire technique au service des personnes malades dans le but d'améliorer leur qualité de vie. Jusqu'à la réforme universitaire, faire des études d'ergothérapie répondait fréquemment à un projet personnel de lier un intérêt pour les activités manuelles ou artistiques à une volonté d'aider les autres. La patience, le tact, le sens de l'observation, l'imagination, l'ingéniosité et l'habileté manuelle sont des qualités personnelles requises pour l'exercice ergothérapeutique, en sus d'un solide équilibre personnel et psychologique. L'arrivée d'étudiants sélectionnés sur leurs performances scolaires lors de la PACES et non selon une vocation première de devenir ergothérapeute fait craindre aux tuteurs un changement de profil des futurs ergothérapeutes. Les enseignements donnés à l'Institut depuis la réforme privilégiant la réflexivité et la distanciation critique au détriment des mises en situation pratique (travaux manuels, études d'activités de la vie quotidienne, utilisation d'aides techniques...), les tuteurs offrent aux étudiants leurs premiers supports d'identification professionnelle. Face à ces étudiants qui arrivent souvent par dépit dans notre cursus de formation, les tuteurs sont gênés par ce rôle qui leur incombe d'éduquer les stagiaires aux bases requises par l'exercice de la profession et d'offrir du sens à leur parcours de formation. La promesse de reconnaissance et de perspective professionnelle sous-entendue par l'attribution d'un grade de licence ne suffit pas à amoindrir leur inquiétude quand au maintien de la qualité de la profession. Les tuteurs souhaitent transmettre en priorité ce à quoi ils sont attachés : leurs valeurs et leurs

qualités. Non inscrits au référentiel de compétences, l'éducation de l'étudiant à la patience, au tact, le développement de sa curiosité, de son ingéniosité et de son esprit pratique demandent aux tuteurs de faire preuve de plus d'autorité qu'auparavant durant le temps où l'étudiant lui est confié. Les tuteurs reconnaissent l'analyse de pratique comme un support nécessaire pour accompagner l'étudiant vers la prise de conscience de son engagement de soignant et ses besoins en développement personnel mais résistent face à l'accompagnement éducatif qui en découle.

6.3 L'impact institutionnel dans le champ professionnel

Lors de nos nombreuses lectures, nous n'avons rencontré aucun écrit évoquant l'évolution de la relation d'autorité entre les protagonistes de la formation depuis l'universitarisation des études paramédicales. De nombreux mémoires de fin d'études et des articles non scientifiques publiés en lien avec la réforme des études d'infirmiers évoquent cependant des difficultés relationnelles entre tuteurs, formateurs et étudiants similaires à celles que nous rencontrons sans les relier à la dimension d'autorité. L'absence de ce thème pourrait se justifier par le manque de connaissances des professionnels paramédicaux concernant les conditions d'apprentissage et les sciences de l'éducation en général. Cependant, la relation d'autorité, en tant que telle, n'est pas une inconnue pour le personnel soignant. Elle est instituée dans le fonctionnement des filières de soins. Dans un rapport de recherche de 2006¹⁶¹, le Centre d'Etudes de l'Emploi définit le rapport d'autorité dans les établissements de santé autour de la relation de prescription (selon laquelle le médecin dicte une partie de l'activité des soignants) et de la relation de délégation (entre les professionnels paramédicaux et les aides soignants). Si la soumission n'est pas référencée comme compétence à développer par les futurs praticiens paramédicaux, elle s'exerce et s'apprend en situation de professionnel au cours des stages cliniques. HART et MUCCHIELLI évoquent une « *tradition de soumission à l'autorité médicale* »¹⁶², « *le 'pouvoir médical' tirant sa source première de la toute-puissance prêtée à ceux qui interviennent sur la maladie et la mort* ». ¹⁶³ Dans ce contexte, évoquer la relation d'autorité pour le développement de l'autonomie de l'étudiant par l'esprit critique et de la réflexivité peut paraître complexe voire paradoxale. Si l'innovation pédagogique prescrite par le processus de Bologne induit un changement de paradigme de l'autorité dans le champ éducatif, nous nous interrogeons à présent sur l'impact de l'arrivée dans le champ professionnel des jeunes professionnels formés à l'autonomie, à la responsabilité et à la réflexivité sur le schéma traditionnel de la relation d'autorité dans les filières de soins.

¹⁶¹ JOUNIN N. et WOLFF L., (2006), « Entre fonctions et statuts, les relations hiérarchiques dans les établissements de santé », rapport de recherche, Centre d'Etudes de l'Emploi, consultable sur <http://www.cee-recherche.fr>, consulté le 05/05/14.

¹⁶² HART J. et MUCCHIELLI A., (2002), *Soigner l'hôpital : diagnostics de crise et traitements de choc*, Paris, Ed. Lamarre, p.75.

¹⁶³ *Ibid.*

6.4 L'impact institutionnel dans le champ de la formation

Les articles scientifiques issus de l'université évoquent essentiellement de difficultés éthiques et organisationnelles liées à la réforme de l'enseignement supérieur. Nous n'évoquons pas ici le bien fondé de l'universitarisation des professions paramédicales et restons centrée sur la thématique du rapport d'autorité. Selon BOURDONCLE, il est possible de parler d'universitarisation quand « *les lieux de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs mêmes et les formateurs qui les transmettent, se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université* ». ¹⁶⁴ L'expérience des IUFM, créés en 1990, nous montre qu'encore récemment en 2009 « *le dilemme demeure entre former un enseignant opérationnel à court terme et préparer un professionnel réflexif dans la perspective de la construction d'une professionnalité globale durable* » ¹⁶⁵ et que les formateurs et les universitaires « *n'ont pas encore suffisamment réussi à fabriquer entre eux une culture commune* ». ¹⁶⁶ En conclusion de l'ouvrage « *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* », ALTET affirme au travers du discours des auteurs de cette recherche « *qu'une telle réforme pédagogique est possible dans l'enseignement supérieur à certaines conditions : que le responsable de la faculté soit favorable au changement ; qu'il existe des insatisfactions dans le programme existant reconnu par ailleurs pour sa grande qualité ; qu'il y ait suffisamment d'enseignants convaincus de l'intérêt d'un changement pour constituer un groupe moteur et modifier leurs pratiques* ». ¹⁶⁷ Cette recherche effectuée dans un contexte différent de la santé nous enseigne que l'engagement vers le changement ne se satisfait de l'écriture d'un référentiel, qu'il doit passer par une collaboration entre formateurs, tuteurs et universitaires où chacun accepte de perdre un peu de son pouvoir et de renégocier son rapport d'autorité vis-à-vis des autres en visant l'objectif d'une responsabilité partagée à former un futur professionnel.

6.5 L'intérêt et les limites de notre recherche

L'intérêt de notre recherche repose sur la mise en évidence de la légitimité de la relation d'autorité dans la formation initiale des ergothérapeutes. Depuis la réforme, la formation a pour finalités : l'autonomie, la responsabilité et la réflexivité de l'étudiant. Ces trois éléments sont considérés comme des compétences à développer durant les 3 années d'études. Elles forment le socle d'apprentissage des pédagogies nouvelles qui visent pour les apprenants une « tête bien faite » par opposition à la pédagogie traditionnelle qui formait des « têtes bien pleines ». Au sens

¹⁶⁴ ALTET M., (2009), « Conclusion. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires », in Richard Etienne et al., *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*, Bruxelles, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 215-232.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ *Ibid.*

étymologique du terme, l'autonomie (« auto », « nomos ») se traduit par la capacité à se gouverner suivant sa propre loi. L'autonomie n'est pas un don. Elle s'inscrit et s'apprend dans un contexte qui présente des règles et des conduites à tenir pour agir de manière efficace et sécurisée. Le développement de la réflexivité par l'analyse de pratique favorise le développement de l'autonomie en permettant à l'étudiant dans un premier temps de s'appropriier puis de s'affranchir des savoirs du tuteur. L'autorité au cours de l'analyse de pratique est utile au développement de l'autonomie quand elle participe aux apprentissages de base et permet à l'étudiant de s'autoriser à aller au-delà. Ce doit être une autorité qui autorise. Le développement de l'autonomie chez l'étudiant ne peut prendre la forme réductrice d'un rejet de l'autorité du tuteur mais doit être envisagée comme le résultat de l'appropriation par l'étudiant de savoirs pour lesquels l'autorité n'est plus nécessaire.

Le cadre méthodologique de notre recherche donne la parole à un seul des acteurs de la relation pédagogique : le tuteur. L'analyse de nos résultats montre toute la diversité du rapport d'autorité et son implication à tous les niveaux de l'acte pédagogique. En effet, en amont de l'acte pédagogique, le tuteur est soumis à une autorité institutionnelle, le référentiel de formation, qui lui confie la mission d'émanciper l'étudiant. En aval de cet acte, il est soumis au contexte hiérarchique dans lequel il exerce où il bénéficie lui-même d'une autonomie relative compte tenu de la réglementation très stricte du domaine de la santé. Enfin, au sein même de l'acte pédagogique, le tuteur n'est pas maître du rapport d'autorité qu'il tente d'instaurer. Les représentations que se fait l'étudiant de l'autorité et de l'autonomie influencent fortement la dynamique de la relation. L'absence de ces dimensions institutionnelles et représentationnelles dans notre recherche ne remet pas en cause la légitimité de l'autorité comme condition nécessaire à la formation initiale de l'ergothérapeute. Cependant, leur exploration nous aurait permis de mieux cerner les conditions de sa mise en oeuvre.

7. Préconisations liées à notre recherche

Le cheminement personnel qui a accompagné ce travail nous permet d'appréhender avec plus de précision les dysfonctionnements observés autour de l'analyse de pratique. Croiser la description de la situation d'analyse de pratique par les étudiants et le ressenti des tuteurs nous a permis de nous distancier du ressenti des étudiants que nous côtoyons quotidiennement. En effet, si le questionnaire adressé aux étudiants montre une grande hétérogénéité des situations d'analyse de pratique, celle-ci n'est pas flagrante dans le discours des tuteurs. Il apparaît que les étudiants sont très sensibles à la forme et à la méthodologie de l'exercice. A l'inverse, les tuteurs prêtent peu d'intérêt à la forme de l'analyse de pratique que souvent ils accommodent à leurs pratiques

antérieures et sont très sensibles à l'objectif de réflexivité lié à cet exercice.

Afin d'équilibrer cette situation, nous préconisons d'axer nos actions de formation auprès des étudiants sur l'objectif de l'exercice (la posture réflexive) en intégrant aux travaux collaboratifs et aux conduites de projet réalisés à l'institut des temps d'analyse de pratique entre pairs supervisés par un formateur. Nous souhaitons par ce biais familiariser l'étudiant à l'entretien d'explication, à la prise de conscience de l'impact de ses actions et lui permettre de comprendre le sens et les avantages de cette pratique réflexive. Pour les tuteurs, nous préconisons d'organiser des groupes de travail par secteur d'activité afin de proposer une harmonisation des conditions de l'échange. Nous accompagnerons la réflexion du groupe autour des conditions pédagogiques nécessaires au développement de la posture réflexive. Ce travail de consensus devrait permettre aux tuteurs de développer de nouvelles compétences en lien avec les sciences de l'éducation et d'affirmer par ce savoir leur autorité auprès des étudiants. Une compréhension partagée par les étudiants et les tuteurs des attentes et des conditions de l'analyse de pratique nous paraît indispensable pour apaiser la relation au cours de cette pratique pédagogique.

En parallèle de ces actions, nous préconisons de renforcer le lien entre tuteurs et formateurs. En effet, nous avons perçu lors de notre recherche que l'attention portée par les formateurs sur les étudiants lors de leur découverte et de la mise en oeuvre de la réforme a affaibli le sentiment d'autorité statutaire du tuteur. Il est important à nos yeux de revaloriser la place du tuteur dans le dispositif afin de le soulager de l'inconfort dans lequel l'a placé l'application du nouveau référentiel. Il nous paraît nécessaire de consolider la position d'expert des formateurs et des tuteurs et de rendre plus visible leur collaboration et leur autorité partagée afin d'offrir aux étudiants un cadre sécurisant d'apprentissage. En effet, cette génération d'étudiants évolue dans un contexte nouveau pour eux où la prise d'initiatives, qui est centrale, les amène à gérer quotidiennement à l'institut ou sur le terrain une part de risque et d'incertitude qui les déstabilisent.

Conclusion

Formatrice dans un institut de formation initiale en ergothérapie, depuis l'application du nouveau référentiel de formation relatif à l'universitarisation des études paramédicales, nous avons amorcé ce travail en nous interrogeant sur les conditions d'accueil des étudiants en milieu professionnel et les besoins de professionnalisation des tuteurs. Cette interrogation fait suite à l'observation de dysfonctionnements relationnels récurrents entre tuteurs, formateurs et étudiants. Après une enquête préliminaire auprès des tuteurs et des étudiants et une analyse du contenu de

leurs portfolios, il nous est apparu nécessaire de préciser la nature des règles que les tuteurs observent et respectent lors de l'analyse de pratique. Pratique innovante au sein de notre dispositif, l'analyse de pratique vise pour l'étudiant le développement d'une posture réflexive qui s'inscrit en rupture avec la pédagogie par imitation traditionnellement proposée par l'ancien programme. L'appropriation de cette innovation pédagogique engage le tuteur vers une évolution de son rôle et de ses missions, il devient accompagnateur, facilitateur des situations d'apprentissage de l'étudiant. Ce processus de changement tant à se réguler autour des représentations qu'il se fait de son statut de tuteur et de l'autorité et du pouvoir qu'il lui confère. Cette régulation influence sa manière d'être, d'entrer en relation et d'organiser la situation pédagogique. Nous avons souhaité mettre en lumière la place de l'autorité donnée par les tuteurs lors de l'analyse de pratique de l'étudiant.

Nous avons fait le choix d'enquêter auprès des tuteurs de stage de notre région afin de poursuivre si nécessaire ce travail par des actions de formation locales auprès des tuteurs et des étudiants. A partir d'entretiens semi-directifs autour des conditions d'organisation et de réalisation de l'analyse de pratique, nous avons relevé et analysé dans les discours les éléments en rapport avec la relation d'autorité instaurée par le tuteur au cours des échanges avec l'étudiant. Les résultats de notre analyse montrent que les tuteurs perçoivent la relation d'autorité comme nécessaire pour engager l'étudiant vers une posture réflexive et façonner son identité professionnelle. Le rapport d'autorité durant l'analyse de pratique est une condition essentielle pour guider l'étudiant vers l'autonomie et la responsabilisation de ses actes. Cette forme d'autorité doit sécuriser l'étudiant et lui laisser suffisamment de liberté pour lui permettre à terme de s'en affranchir. L'exploitation des discours nous a permis de prendre conscience de l'impact du rapport d'autorité dans les relations du tuteur avec le dispositif de formation et son contexte hiérarchique. En effet, le changement initié par l'introduction de pédagogies nouvelles au cours des stages professionnels bouleverse l'autorité statutaire du tuteur. Ce bouleversement rend les tuteurs plus sensibles aux comportements des étudiants qui souvent arrivent dans cette formation sans réelle motivation ou vocation. Enfin, l'analyse de pratique prescrite les conduit à remettre en question leurs pratiques et les place dans la situation inconfortable de conduire les étudiants vers une autonomie relative compte tenu du contexte très hiérarchisé des filières de soin. Ces différents éléments pourraient expliquer les dysfonctionnements relationnels observés depuis l'application du référentiel de formation mais reste insuffisants puisqu'ils ne concernent qu'un acteur de la relation pédagogique : le tuteur.

A terme, cette première approche devrait nous permettre d'amorcer un travail collaboratif entre tuteurs, formateurs et étudiants visant une harmonisation des pratiques et la responsabilité partagée de former le praticien autonome, responsable et réflexif attendu sur le terrain.

Bibliographie – Sitographie

Ouvrages

- BACHELARD G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, La librairie philosophique Vrin, ch.1, Ed. 2000.
- BARUS-MICHEL J. et al., (2002), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, ERES « Hors collection ».
- BONFILLON P-0 et contributeurs, (2012), *Psychologues*, Paris, Ed. Prisma.
- CARRE P. et CASPAR P., (2011), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Ed. Dunod, (3^{ème} éd.).
- CHAPPUIS R., (1986), *La psychologie des relations humaines*, Paris, PUF, (9^{ème} éd.-2011).
- CHARLIER E., (1989), *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, Ed. De Boeck.
- DONNADIEU B.,(1998), *La formation par alternance, coopération herméneutique*, Collection En question, Titres, Université de Provence.
- DUCROS P., FILKENSZTEIN D., (1987), *L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?*, Grenoble, Ed. CRDP de Grenoble.
- FAISANDIER S., SOYER J., (2007), *Fonction formation*, Paris, Ed. Eyrolles, (4^{ème} éd.).
- FESTINGER L., (1957), *A theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press.
- GAGLIO G.,(2011), *Sociologie de l'innovation*, Paris, PUF.
- HART J. et MUCCHIELLI A., (2002), *Soigner l'hôpital : diagnostics de crise et traitements de choc*, Paris, Ed. Lamarre.
- HOOK P., McPHAIL I., VASS A., (2010), *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*, Montréal, Chenelière Education.
- HOUSSAYE J.,(1988), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Ed. Peter Lang, (3^{ème} éd.-2000).
- JODELET D., (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- JONNAERT P., (2008), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».
- LERBET-SERENI F.,(1997), *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- LE BOTERF G., (2013), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Ed. Eyrolles, (6^{ème} éd.).
- NEILL A.S.,(1970) *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Ed. Maspero.
- ODIER G., (2012), *Carl Rogers Etre vraiment so-même, L'Approche Centrée sur la Personne*, Paris, Ed. Eyrolles.
- PAUGAM S., (2010), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF, « Que Sais-Je ? ».
- POSTIC M., (1979) *La relation éducative*, Paris, PUF, (9^{ème} éd.-2001).
- POUGET J.,(2013), « *Intégrer et manger la génération Y* », Paris, Ed. Vuibert.
- RESWEBER J-P, (2011), *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », (7^{ème} éd.).
- SCHON D.,(1993), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Ed. Logiques.
- SPECTOR C.,(2011), *Le pouvoir*, Paris, Ed. Flammarion.
- VERMERSCH P., (1994), *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

Chapitres d'ouvrages

- ALTET M., (1998), « Les styles pédagogiques », in RUANO-BORBALAN, (s.d.), *Eduquer et former*, Auxerre, Ed. Sciences humaines.
- ALTET M., (2009), « Conclusion. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires », in Richard Etienne *et al.*, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*, Bruxelles, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».
- BAILLAUQUES Simone, (2001), « Chapitre 2. Le travail des représentations dans la formation des enseignants », in PAQUAY *et al.*, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, Ed. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».
- BLANCHARD-LAVILLE C, PESTRE G, (2001), « L'enseignant, ses élèves et le savoir: le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants », in BLANCHARD-LAVILLE C. et FABET D., *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- CROS F.,(2002), « 8. L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux », in Norbert Alter, *Les logiques de l'innovation*, Collection Recherches, Paris, Ed.La Découverte.
- LORVELLEC Y., (2003) « Savoir et autorité », in Lombard J., *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan.

Articles

- ABRIOUX F. et B., « Comment nuancer l'approche générationnelle des attitudes au travail ? » Comparaison plurifactorielle et qualitative de deux générations de salariés d'une entreprise multinationale, *RIMHE*, 2012/4 n°4.
- ALTER N., (2002), « L'innovation, un processus collectif ambigu », *Les logiques de l'innovation*, Collection Recherches, Paris, Ed. La découverte.
- BEILLEROT J., (2011) « L'analyse des pratiques pourquoi cette expression ? », *Cahiers pédagogiques*, n°416.
- MOREAU-RICAUD M., (2001) « Le groupe Balint a cinquante ans », *Topique*, n°76.
- COUDRAY M-A, (2008), « La formation d'infirmière à l'aube d'une ère nouvelle », *Actualités professionnelles, Revue Soins* n°731.
- COUDRAY M-A, (2008), « La formation d'infirmière rénovée, une ouverture des opportunités », *Revue Soins cadres des santé*, supplément au n°68.
- DICQUEMARE D., « La résistance au changement, produit d'un système et d'un individu », *Les cahiers de l'actif*, n°292/293.
- DELAUNAY M., (2004), « Démocratie, autorité et école », dossier : Démocratie dans l'école, *Cahiers pédagogiques*, n°433.
- DONNAY J., (1985), « Quelques compétences favorables à l'innovation apportée par l'informatique en classe », Namur, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Département Education et Technologie, *Formation Recherche en Education*, N°3.2.
- FAURE-FILLASTRE O., (2011), « L'école évolue-t-elle face aux nouvelles demandes ? », *Enfances & Psy*, 2011/3, n°52.
- GUTIERREZ L.,(2011),« État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*.
- LEGENDRE M-F,(1995), Analyse d'une activité d'apprentissage en physique à l'aide du modèle de l'équilibrage, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.21, n°3.
- MARCHIVE A., (2005), « Effets de contrat et soumission à l'autorité », *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse, ERES.
- MARGA P ., (2008), « Compétences et évaluation », *Revue Soins cadres des santé*, supplément au n° 68.
- ORVOINE C., (2010), « Le tutorat en stage », *revue Ergothérapies*, n°40.
- PERRENOUD P., (2001), Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, *Cahiers pédagogiques*, n°390.
- PRAIRAT E. , « L'autorité éducative au risque de la modernité », *Recherche & formation* 3/ 2012 (n° 71).
- PRALONG J., (2010), « L'image du travail selon la génération Y » Une comparaison intergénérationnelle conduite sur 400 sujets grâce à la technique des cartes cognitives, *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2010/39 Vol. XVI.
- RICHARD C., COLVEZ A., BLANCHARD N., (2012), « Analyse des représentations socioprofessionnelles des ergothérapeutes et réflexions pour l'avenir du métier », *Revue Ergothérapies*.

Sitographie

- COSTEY P.,(2009), « L'illusio chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, url: <http://traces.revues.org/2133>, consulté le 24/03/14.
- CHOUTEAU M. et VIEVARD L., (2007), « L'innovation, un processus à décrypter », *Millénaire 3*, Centre de ressources prospectives de Lyon, url : http://www.millenaire3.com/uploads/tx_reesm3/Innovation.pdf, consulté le 23/03/14.
- COSTEY P.,(2009), « L'illusio chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, url: <http://traces.revues.org/2133>, consulté le 24/03/14.
- CROS F., (1997), « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*. Volume 118 N°1, p. 127-156. url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181, consulté le 14/01/14.
- JACOT P., (2013), « Génération Y : des corps étrangers pour les entreprises », *Le Point*, url : http://www.lepoint.fr/economie/generation-y-des-corps-etrangers-pour-les-entreprises-11-09-2013-1723185_28.php, consulté le 30/04/14.
- JOUNIN N. et WOLFF L., (2006), « Entre fonctions et statuts, les relations hiérarchiques dans les établissements de santé », rapport de recherche, *Centre d'Etudes de l'Emploi*, consultable sur <http://www.cee-recherche.fr>, consulté le 05/05/14.
- KOLB D.A., (1984), *Experiential learning : experience as the source of learning and developpement*. Traduction de CHARTIER S. Chapitre 2, url : http://bachattack.free.fr/DUERMG_Creteil_site_annexe/Autres_ressources_en_enseignement_de_la_medecine_general_e_files/L'apprentissage%20expérientiel%C2%A0.pdf, consulté le 12/12/13.
- LEGAULT G.A., (2008), « L'identité : rôles, composantes et fonctions relationnelles », Colloque de l'APEC Québec, Université de Sherbrooke, url : http://www.reoq.ca/wpcontent/themes/theme1070/doc/colloques/2008_Legault_Identite.pdf, consulté le 6/03/13.
- LEONARD F.,(2005), « Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation », *Éduquer*, url : <http://rechercheseducations.revues.org/366>, consulté le 31/03/14.

LEPLAT J., (1997), « *Regards sur l'activité en situation de travail.* », Paris, PUF, cité dans MAYEN P. - SAVOYANT A.,(2002), « *Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle*», XXXVII^e congrès d'Aix en Provence, url : <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/mayen.pdf>, consulté le 12/02/14.

MAYEN P. - SAVOYANT A.,(2002), « *Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle*», XXXVII^e congrès d'Aix en Provence, url : <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/mayen.pdf>, consulté le 12/02/14.

MEIRIEU P., (2005), « *Quelle autorité pour quelle éducation ?* », *Rencontres internationales de Genève*, url : www.meirieu.com, consulté le 16/02/14.

MILLOT P.,(2003), « *La reconfiguration des universités selon l'OCDE* », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 148, p.68, url :http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2003_num_148_1_3323, consulté le 12/02/14.

PAUL M.,(2003), « *Ce qu'accompagner veut dire* », *Carriérologie*, Québec, vol.9 n°1 et 2 numéro spécial Accompagnement, version électronique disponible sur <http://www.carrieroogie.uqam.ca>, consulté le 23/03/14.

PERRENOUD P., (1991), « *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative* », *Mesure et évaluation en éducation*, vol.13 n°4, pp 49-81
url : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html, consulté le 8/12/13

ROBBES B., (2006), « *Les trois conceptions actuelles de l'autorité* », *Cahiers pédagogiques*, url : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>, consulté le 12/12/13.

ROUSSEAU J.J., (1835), *Oeuvres complètes*, volume (livre numérique Google), url : <http://books.google.fr>, consulté le 25/03/14.

SERFATY-GARZON P., (2003) « *L'appropriation* », dans SEGAUD M., BRUN J., DRIANT J-C, (s.d.), *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement*, Paris, Ed. Colin, p 27-30, url : <http://www.perlaserfaty.net/images/Appropriation%20-%20un%20texte%20de%20Perla%20Serfaty-Garzon.PDF>, consulté le 20/11/13.

Textes législatifs

Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, consulté le 09/11/13
url : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/d_sorbonne.pdf.

Déclaration de Bologne du 19 juin 1999, consulté le 09/11/13
url : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/d_bologne.pdf.

Déclaration de Prague du 19 mai 2001, consulté le 09/11/13
url : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/Prague_communique_F.pdf.

« *Le processus de Bologne* », consulté le 12/02/14
url : <http://www.europe-education-formation.fr/page/experts-de-bologne>.

Arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010

Fiche métier « *ergothérapeute* », url : <http://www.sante.gouv.fr/ergotherapie,10826.html>, consulté le 29/04/14.

Rapports

« *Les formations paramédicales : bilan et poursuite du processus d'intégration dans le dispositif LMD, Tome 1 : rapport* » (2013), consulté le 12/02/14.
url : http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-129P_-_TOME_1_formation_paramedicales.pdf

« *L'économie fondée sur la savoir* » - rapport de l'OCDE, consulté le 09/11/13.
url : <http://www.oecd.org/fr/science/sci-tech/1913029.pdf>

Manuel d'Oslo, 3^{ème} édition, consulté le 25/03/14.
url : http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/OSLO/FR/OSLO-FR.PDF

« *Un plan pour l'innovation qui passe par la formation et la recherche* », consulté le 25/03/14.
url : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74828/un-plan-pour-l-innovation-qui-passe-par-la-formation-et-la-recherche.html>.

Autres

MARCELLI D., (2012), rencontres-débats de l'Esen, « *Autorité et autoritarisme* », enregistrée le 4/04/12, url : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1422&cHash=5587a25002>, écoutée le 1/04/14.

MEIRIEU P., (2014), émission radiophonique, url : <http://www.franceinfo.fr/entretiens/un-monde-d-idees/philippe-meirieu-l-education-est-une-invention-permanente-1308089-2014-02-06>, écoutée le 26/03/14.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	11
1. ORIGINE DE LA RECHERCHE ET LIEN AVEC LA MISSION	13
1.1 L'ORIGINE DE NOTRE RECHERCHE	13
1.2 NOS CONSTATS ET NOTRE QUESTIONNEMENT DE DEPART	18
1.3 LE LIEN AVEC NOTRE MISSION	23
2. ECLAIRAGE THEORIQUE POUR ABORDER LA RECHERCHE	27
2.1 L'INNOVATION EN EDUCATION	27
2.2 L'APPROPRIATION D'UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE	31
2.3 L'INFLUENCE DE L'INNOVATION PEDAGOGIQUE SUR LA RELATION PEDAGOGIQUE	36
3. ELABORATION DE LA QUESTION DE RECHERHCE ET DES HYPOTHESES	41
4. METHOLOGIE DE LA RECHERCHE	44
4.1 L'ENQUETE	44
4.1.1 LA POPULATION ETUDIEE	44
4.1.2 LE TERRAIN ETUDIE	45
4.1.3 NOTRE CHOIX METHODOLOGIQUE	46
4.2 LE RECUEIL DE DONNEES	47
4.2.1 L'ORGANISATION DES ENTRETIENS	47
4.2.2 LE MODE DE SAISIE DES DONNEES	48
4.3 LES OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES	49
4.3.1 LA CONSTRUCTION DU MODELE D'ANALYSE	49
4.3.2 LE GUIDE D'ENTRETIEN	50
5. RESULTATS DE L'ETUDE	51
5.1 L'ANALYSE LONGITUDINALE DES CONTENUS	51
5.1.1 L'ENTRETIEN N°1	51
5.1.2 L'ENTRETIEN N°2	52
5.1.3 L'ENTRETIEN N°3	54
5.1.4 L'ENTRETIEN N°4	55
5.1.5 L'ENTRETIEN N°5	56
5.1.6 L'ENTRETIEN N°6	58
5.1.7 L'ENTRETIEN N°7	59
5.1.8 L'ENTRETIEN N°8	60
5.1.9 L'ENTRETIEN N°9	61
5.1.10 L'ENTRETIEN N°10	63
5.1.11 L'ANALYSE DESCRIPTIVE DU PROCESSUS D'ADOPTION DE L'ANALYSE DE PRATIQUE	64
5.2 L'ANALYSE TRANSVERSALE DES DONNEES	66
5.2.1 L'ANALYSE DES FACTEURS PERSONNELS	66
5.2.1.1 LE RAPPORT D'AUTORITE PERCU AU TRAVERS DE LA RELATION EDUCATIVE	66
5.2.1.2 LA RELATION D'AUTORITE ET L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DU TUTEUR	68
5.2.1.3 LA RELATION D'AUTORITE ET LE RAPPORT DU TUTEUR A LA NOTATION	70
5.2.2 L'ANALYSE DES FACTEURS SOCIAUX	71
5.2.2.1 LA RELATION D'AUTORITE ET LE PARCOURS D'ETUDES DU TUTEUR	71
5.2.2.2 LA RELATION D'AUTORITE ET LE CONTEXTE HIERARCHIQUE DU TUTEUR	73
5.2.3 L'ANALYSE DES FACTEURS EN LIEN AVEC LA MISSION TUTORALE	74
5.2.3.1 LA RELATION D'AUTORITE ET LE DEVELOPPEMENT DE LA POSTURE REFLEXIVE	74
5.2.3.2 LA RELATION D'AUTORITE ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DE L'ETUDIANT	79

5.3 LA VERIFICATION DES HYPOTHESES	82
6. DISCUSSION DES RESULTATS	83
6.1 LE MYTHE DE LA GENERATION Y	84
6.2 LES TENSIONS IDENTITAIRES GENEREES	85
6.3 L'IMPACT INSTITUTIONNEL DANS LE CHAMP PROFESSIONNEL	87
6.4 L'IMPACT INSTITUTIONNEL DANS LE CHAMP DE LA FORMATION.....	88
6.5 L'INTERET ET LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE	88
7. PRECONISATIONS LIEES A NOTRE RECHERCHE	89
CONCLUSION	90
BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAFIE	93
TABLE DES MATIERES	97
SOMMAIRE DES ANNEXES	99

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : PRESENTATION DE L'IFELCA ET DE LA PROFESSION D'ERGOTHERAPEUTE...	3
ANNEXE 2 : PROPOSITION DE PRESENTATION DE L'ANALYSE DE PRATIQUE EN FORMATION INITIALE REALISEE DANS LE CADRE DE NOTRE MISSION	4
ANNEXE 3 : RESULTATS DE L'ENQUETE DE NOTRE DER, EN LIEN AVEC NOTRE RECHERCHE ACTUELLE – MAI 2013	5
ANNEXE 4 : INVENTAIRE ET ANALYSE DES SITUATIONS AYANT SERVI DE SUPPORT A L'ANALYSE DE PRATIQUE EFFECTUEE PAR LES ETUDIANTS – NOVEMBRE 2013	6
ANNEXE 5 : EXTRAITS ET ANALYSE DES COMMENTAIRES DES TUTEURS SUR L'ANALYSE DE PRATIQUE EFFECTUEE PAR LES ETUDIANTS – NOVEMBRE 2013	7
ANNEXE 6 : RESULTATS DE L'ENQUETE REALISEE AUPRES DES ETUDIANTS SUR L'ANALYSE DE PRATIQUE – NOVEMBRE 2013	8
ANNEXE 7 : FICHE DE SUIVI « ENTRETIEN »	10
ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN N°5.....	11
ANNEXE 9 : SYNTHESE DES DONNEES SOCIOLOGIQUES DE L'ECHANTILLON	18

Université de Rouen

UFR SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ

Département des Sciences de l'Éducation

Mémoire de MASTER 2 PROFESSIONNEL

Métiers de la formation, parcours Ingénierie et Conseil en Formation

présenté par Anne Barthélémy

« *La relation d'autorité durant l'analyse de pratique en formation initiale d'ergothérapeute* »

préparé sous la direction de Nicolas Guirimand

Mots clés : autorité, analyse de pratique, posture réflexive, ergothérapie, universitarisation

Résumé :

Prescrite dans le cadre de la réingénierie des études d'ergothérapeute, l'analyse de pratique favorise le développement d'une posture réflexive chez l'étudiant et s'inscrit en rupture avec la pédagogie par imitation traditionnellement proposée par l'ancien programme. L'appropriation de cette innovation pédagogique engage le tuteur vers une évolution de son rôle et de ses missions, il devient facilitateur et accompagnateur des situations d'apprentissage proposées à l'étudiant. Ce changement de posture s'opère autour des représentations que le tuteur se fait de son statut, de l'autorité et du pouvoir qu'il lui confère. Ce processus influence sa manière d'être, d'entrer en relation et d'organiser la relation pédagogique. Au travers du discours d'une dizaine de tuteurs, ce travail se propose de mettre en lumière la place de l'autorité instaurée par ces derniers durant l'analyse de pratique dans l'objectif de développer la posture réflexive et de façonner l'identité professionnelle des étudiants en ergothérapie.