

## AUTEUR : EL FEKI Mohamed

Fonction : Ergothérapeute D.E.,

Formation : Master en Pédagogie en Sciences de la Santé – CFRPS, Université de Strasbourg

Lieu de travail : Maison Oberkirch – Association des Paralysés de France,

7 rue de l'Ill 67000 STRASBOURG

[Mohamed.el-feki@apf.asso.fr](mailto:Mohamed.el-feki@apf.asso.fr)

Tél. personnel : 06 88 68 98 34 (merci de ne pas le diffuser)

## **TITRE**

De la compétence à la réflexivité : le cas de l'accompagnement en ergothérapie.

*From competence to reflexivity: the case of occupational therapy accompanying*

## **RESUME**

Comment les étudiants décident de l'action à mener face à un patient ? C'est une question que nous nous sommes rapidement posés avec l'arrivée de stagiaires dans l'établissement où nous exerçons. Pour y répondre, nous avons choisi de centrer notre enquête, via des entretiens semi-directifs, sur la pratique des tuteurs de stage dans leur accompagnement des étudiants ergothérapeutes au cours de leur parcours de formation. Nous découvrons deux éléments principaux chez nos enquêtées. L'appropriation de la notion de compétence demeure partielle et ce malgré la réforme de 2010, réforme qui s'inscrit pourtant dans une approche par compétences. Ainsi qu'une confusion entre la réflexion sur sa pratique et la pratique réflexive. Nous pouvons conclure que la formation au tutorat dispensée par les IFE sous le format actuel ne permet pas de répondre aux attentes et aux exigences du référentiel de formation en ergothérapie. Nous préconisons de repenser cette formation et de favoriser un accompagnement complet au développement de compétences ainsi qu'à la pratique réflexive.

## **MOTS CLES**

Ergothérapie – Formation – Pratique réflexive – Compétences – Accompagnement

*Occupational therapy – Training – Reflective practice – Skills – Accompanying*

## INTRODUCTION

Ma réflexion initiale débute courant de l'année 2016. Ergothérapeute de profession, j'ai l'occasion d'accompagner des étudiants stagiaires de diverses professions. Ce que j'explore chez ces stagiaires est leur manière de décider de l'action qu'ils vont mener lorsqu'ils se retrouvent face à un patient. Cette exploration se fait de façon spontanée, au grès des événements mais surtout de manière empirique. Ce n'est pas chose aisée. En fait, la difficulté du stagiaire semble refléter avant tout ma propre difficulté à le faire réfléchir d'une manière pertinente mais aussi à lui faire prendre conscience de ses actions et de ce qui les sous-tend.

Je me rends compte que ce type de problématique est présent tant au sein de nos pratiques professionnelles que lorsqu'il s'agit de former nos étudiants. Par la suite, et pour répondre à mes questionnements, je suis un master de pédagogie en sciences de la santé<sup>1</sup> dont ce travail de recherche est le fruit. Je me tourne donc vers la littérature scientifique. C'est à travers cette recherche que je commence à étudier le concept de réflexivité et ses applications dans la pratique comme en formation. Mais avant d'aborder cela, il apparaît nécessaire de revenir sur la notion de compétence, objectif ultime de la pratique réflexive.

### La compétence

Jacques Tardif définit la compétence comme étant un « savoir agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Poumay, Tardif, 2017, p.65).

Le premier élément à aborder est celui de « ressources » qui se décline en ressources internes et externes. À ce sujet, Jacques Tardif qualifie de ressources internes ce qui a trait aux connaissances, aux attitudes et aux conduites apprises et intégrées en mémoire (Tardif, 2003, p.40). Jonnaert et al (2004, p. 676) affirment que ces ressources peuvent être de plusieurs ordres : cognitif, conatif et corporel. Ces ressources internes représentent, par conséquent, une base indispensable dans l'application judicieuse de la compétence en fonction des contextes et des situations rencontrés.

---

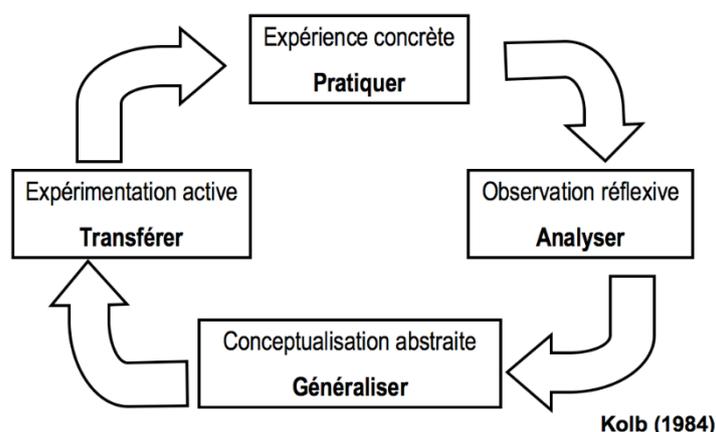
<sup>1</sup> Centre de Formation et de Recherche en Pédagogie en sciences de la Santé (CFRPS), Université de Strasbourg

Quant aux ressources externes, ce sont celles mises à disposition et fournies par l'environnement « comme support à l'agir » (Tardif, Ibid.). Donc, face à une situation de la vie professionnelle, les deux types de ressources sont à prendre en compte car leurs interactions sont complémentaires (Poumay, Tardif et al, 2017, p.20).

Le second concept est celui de situation ou de famille de situations. Jonnaert et son équipe affirment qu'une « compétence est toujours associée au minimum à une situation, à une famille de situations ». Pour cet auteur, une situation constitue « un ensemble de circonstances [...], c'est dans une situation qu'une compétence se construit et se développe ». Ensuite, la compétence « peut s'adapter aux autres situations de la famille de situations » (Jonnaert, 2015, p.16).

Il nous faut préciser qu'il existe deux niveaux de compétence. Le premier est celui de la compétence « incorporée », c'est-à-dire prise dans l'action. Ainsi, le savoir-faire déployé reste prisonnier de l'action et de son contexte (Jonnaert et al, 2004, p.678). Le second est celui de la compétence « explicitée et réfléchie », où la personne verbalise le vécu qu'a généré la situation et réfléchit aux actions qu'elle a menées dans ce contexte précis. Il s'agit d'un « processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, [qui] aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations » (Pastré in Jonnaert, 2004, p.678). Passer par la phase de conceptualisation est fondamentale dans « le développement de compétence qu'une personne peut sans cesse adapter et reconstruire, au gré des nouvelles situations qu'elle rencontre » (Jonnaert et al, 2004, p.678). Le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb peut illustrer ce processus.

Figure 1 : Le cycle de Kolb (1984)



Le référentiel de formation explique que « la pratique réflexive est nécessaire au développement de la compétence ergothérapique »<sup>2</sup>. Mais de quoi parle-t-on précisément ? En quoi cela consiste-t-il ?

## De la réflexion à la réflexivité

L'adjectif réflexif peut faire référence à la réflexion comme à la réflexivité selon leur emploi. Donnay et Charlier (2006, p.62) expliquent la distinction entre réflexion et réflexivité. Ils précisent que la réflexion est un processus cognitif (adopter une position « méta ») qui s'enclenche face à une situation donnée ; cette réflexion resterait interne à la situation en question. La réflexivité, quant à elle, « ferait adopter au praticien une « posture d'extériorité », qui peut prendre deux formes : une mise à distance de la situation (s'extraire mentalement) et une prise de recul (se prendre comme « objet de réflexivité »). La réflexivité constitue donc un « outil de base pour la création d'un savoir transférable » (Donnay, Charlier, 2006, p.64).

De manière générale, le point de départ d'une pratique réflexive débute avec un questionnement, une incertitude face à une situation. Il est à noter que « toute réflexion occasionnelle sur l'action ne constitue pas une pratique réflexive » (Paquay, Sirota, 2001, p.5). En effet, la pratique réflexive « suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, [qui lui-même] suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques » (Lafortune, 2012, p.26).

Pour Lafortune, la pratique réflexive comporte trois composantes : la réflexion sur sa pratique et son analyse, un passage à l'action et un retour sur les expériences, et enfin, une modélisation de sa pratique en évolution.

Dès lors qu'un professionnel réfléchit sur sa pratique, cela présuppose une intention de changement ou d'amélioration. Cette première composante consiste à « pouvoir décrire sa pratique » de manière suffisamment claire et précise (actions menées, compétences sollicitées, connaissances construites, liens entre les différentes stratégies mobilisées). Ces réflexions et analyses impliquent l'acceptation de la remise en question comme le fait de circonscrire les difficultés rencontrées, et les réussites.

---

<sup>2</sup> Référentiel de formation ergothérapeute.

Le deuxième volet consiste en la traduction de la réflexion et l'analyse en une action concrète tout en faisant face aux habitudes routinières. « Si les prises de conscience » n'entraînent pas d'actions, c'est qu'elles restent à un stade superficiel. D'où la nécessité d'un accompagnement rigoureux permettant « l'intégration des changements » à la pratique quotidienne.

Le troisième élément concerne la construction ou l'adoption de « son propre modèle de pratiques ». Lors de cette phase, La conscientisation n'a rien de systématique, elle requiert de l'accompagnateur d'être capable d'effectuer lui-même « un tel processus et [de] développer une expertise pour une telle forme d'accompagnement » (Lafortune, 2006, p.195). Ainsi, Balas-Chanel a développé un plan d'accompagnement à la réflexivité en sept étapes détaillées (Balas-Chanel, 2012, pp. 1-15) afin d'assister les accompagnateurs dans cette tâche. Mais que signifie accompagner ? Et comment s'articule l'accompagnement avec les deux concepts précédents ?

## **L'accompagnement**

Même en l'absence de définition consensuelle de l'accompagnement à laquelle se référer (Paul, 2012, p.14), il est néanmoins possible de cerner quelques-uns de ses contours ou fondamentaux. En se basant sur la définition commune du verbe « accompagner »<sup>3</sup>, l'auteure Paul en extrait notamment deux éléments de définitions : accompagner revient à « être avec » et « aller vers ».

Selon Le Bouëdec, l'accompagnement se fait au service de l'accompagné (Le Bouëdec in Menaut, 2017, p.14), ce n'est pas une relation de pouvoir ou de servitude. Elle pourrait être considérée comme un « étayage situationnel » proposé par le formateur, devenant ainsi une forme de « guidance ou de suivi » (Boutinet in Savoie-Zajc, 2010, p.11).

La fonction tutorale se différencie dans son accompagnement par rapport aux autres types d'accompagnement « parce qu'elle n'utilise pas la situation de travail uniquement pour transférer des savoirs ou des savoir-faire ». La fonction du tuteur est « de l'ordre de la facilitation du travail métacognitif et de l'aide à la construction de l'identité professionnelle » (Paul in Menaut, 2017, p.48). Le Boterf (2018, p.171-173) détaille ce rôle en plusieurs points. Tout d'abord, l'auteur expose la fonction de soutien du stagiaire afin de le conduire vers sa zone proximale de développement, c'est-à-dire « la distance entre ce qu'il est capable de faire

---

<sup>3</sup> Dictionnaire Le Robert : « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ».

et ce qu'il est capable de faire avec une aide externe » (Vygotski in Le Boterf, 2018, p.172). Ensuite, celle de faciliter la prise de recul et de l'accompagner « sur la voie de la réflexivité et de la réflexion sur soi » (Le Boterf, 2018, p.172). Mais également celle de la fonction « d'étayage métacognitif » dans un but d'explicitier les schèmes d'action du stagiaire. L'auteur identifie une autre fonction, celle du *monitoring* qui consiste à fournir un *feed-back* à l'étudiant dans une perspective informative. Le rôle du tuteur est, aussi, de permettre aux étudiants de faire des liens ou des « ponts » entre ce qu'ils apprennent et « les contextes possibles d'application » (Le Boterf, Ibid.). Il faut donc préciser que, pour qu'une expérience soit formatrice, la supervision se doit d'être adaptée, réalisée par des professionnels formés à la pédagogie ou ayant une expérience dans l'encadrement (Pelaccia, 2016, p.171).

Cette revue de littérature nous amène donc à poser le questionnement suivant : dans quelles mesures, l'ergothérapeute, tuteur de stage, peut-il mobiliser la réflexivité pour accompagner les étudiants en ergothérapie dans la construction de leurs compétences professionnelles ?

Nous cherchons en premier lieu à comprendre comment les tuteurs de stage accompagnent-ils les étudiants ergothérapeutes dans le développement de leurs compétences ? Comment procèdent-ils dans la pratique ? Ensuite, nous souhaitons savoir s'il existe une modification des pratiques d'encadrement des stagiaires depuis la réforme de Juillet 2010 ? Comment les tuteurs se sont-ils adaptés ou non à cette nouvelle réforme ? Enfin, quelles conceptions ont-ils du « praticien réflexif » ? comment amènent-ils leurs étudiants à développer cette réflexivité ? Et quelle place lui accorde-t-il dans le développement de leurs compétences ?

## METHODE

Nous avons choisi de centrer notre travail d'enquête sur la pratique des tuteurs de stage et non sur la réception de ces pratiques auprès des étudiants. Pour ce faire, nous utilisons une méthode qualitative, plus adaptée aux objectifs de l'étude, afin de recueillir à l'aide d'entretiens semi-dirigés les propos des tuteurs et tutrices sur leurs pratiques. Bien loin de prétendre proposer un échantillon représentatif des pratiques des ergothérapeutes, ce travail a pour objectif de comprendre ces pratiques et ce qui les sous-tend.

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes intéressés aux ergothérapeutes tuteurs de stage répondant aux critères d'inclusion suivants :

- Être en exercice
- Avoir encadré au minimum trois stagiaires depuis l'obtention du diplôme

Nous avons utilisé des branches de réseaux sociaux dédiés aux ergothérapeutes pour recruter des volontaires, notamment pour ne pas obtenir des réponses provenant d'une seule région, ou d'un seul institut de formation.

Nous avons interrogé douze ergothérapeutes. Les entretiens ont duré de vingt minutes à une heure (quarante-cinq minutes en moyenne). Les volontaires sont toutes des femmes. L'année d'obtention de leur diplôme s'étend de 1994 à 2016 (moyenne de 13,3 années d'exercice). Le nombre moyen d'étudiants suivis est de dix-huit étudiants par professionnelle.

*Tableau 1 : Présentation des enquêtées*

Entretien	Année et Lieu de formation	Secteur d'exercice	Formation au tutorat	Années d'encadrement
E1	1994 France	Psychiatrie	Oui	Depuis 16 ans + de 60 étudiants.
E2	2008 France	Maison d'accueil spécialisée	Non	4 <sup>ème</sup> stagiaire
E3	2015 France	Libérale	Oui	5 <sup>ème</sup> stagiaire
E4	1996 Belgique	Pédiatrie	Non	Depuis 7 ans + de 20 stagiaires
E5	2011 France	EHPAD	Oui	Depuis 2015 4 <sup>ème</sup> stagiaire
E6	2006 France	Psychiatrie	Oui	13 <sup>ème</sup> stagiaire

E7	2002 France	EHPAD	Oui	Depuis 2005 + de 14 stagiaires.
E8	2012 France	Maison d'accueil spécialisée	Oui	Depuis 2014, 3 <sup>ème</sup> stagiaire
E9	2006 France	Rééducation	Oui	Depuis 2013, + de 20 stagiaires
E10	1996 France	Gériatrie	Non	Depuis 20 ans + de 60 étudiants
E11	2005 France	Rééducation	Oui	Depuis 2008, + de 25 étudiants
E12	2016 France	Rééducation	Non	Depuis 2017, 3 <sup>ème</sup> stagiaire

La trame de l'entretien semi-dirigé contient une quinzaine de questions. Les premières questions sont de l'ordre de la présentation générale (année d'obtention du diplôme, secteur d'activité, nombre approximatif d'années d'encadrement de stagiaires, formations éventuelles suivies, etc.) Les questions suivantes sont construites à partir des éléments de réponse recherchés dans la pratique des enquêtées et issus de la revue de littérature, comme le montre le tableau ci-dessous. Les deux premières questions ont pour objectifs de donner le plus librement possible la parole aux enquêtées sur les thématiques de ce travail.

Tableau 2 : La construction de la trame d'entretien

Question	Éléments explorés	Ancrage conceptuel
3- Choisissez-vous les situations professionnelles à faire vivre à votre stagiaire ?	Est-ce que le tuteur choisit sciemment des situations qu'il estime incontournables de la pratique, ses choix sont-ils en liens avec des savoirs et des connaissances précis ? quels objectifs ? quelles compétences à développer ? Le tuteur suit-il une logique de construction du parcours de professionnalisation de l'étudiant.	Éléments de la compétence : Les ressources : internes (connaissances, attitudes, conduites apprises et intégrées, postures, habitus, schèmes d'action,) et externes (support pour l'agir)
4- Si oui ? À quelles caractéristiques doit répondre la situation professionnelle proposée ?	Est-elle mobilisatrice de ses ressources internes, fait-elle appel à ses expériences antérieures ? Exploite-t-il les ressources externes de l'environnement ? Combine-t-il les deux pour répondre à la problématique ? La situation en question permet-elle la prise en compte d'un « savoir agir complexe » dans une famille de situations ?	La compétence selon Tardif. Familles de situations (Jonnaert et Le Boterf)

<p>5- Amenez-vous votre étudiant à réfléchir sur sa pratique ?</p>	<p>Le tuteur fait-il réfléchir son étudiant quant à la portée de ses actions ? sur sa façon d'agir ? sur les raisons de ses actions ? L'amène-t-il à décontextualiser sa pratique ?</p>	<p>Exploration de l'agir, réfléchir sur l'action menée (Argyris et Schön)</p>
<p>6- Si oui ? pour quels objectifs ? Si non ? pouvez-vous développer ?</p>	<p>Le tuteur cherche-t-il à expliciter l'agir de son étudiant, cherche-t-il à le mettre en évocation, à s'informer ? Aide-t-il le stagiaire à prendre conscience de son vécu ? Le guide-t-il dans l'adoption d'une posture réflexive ? L'entretien d'explicitation est-il mentionné ? utilisé ? Recherche-t-il explicitement l'autonomie de l'étudiant ? Encourage-t-il la prise d'initiatives ? Quelles marges de manœuvres sont accordées à l'étudiant ?</p>	<p>Passer par la phase de conceptualisation de la pratique abouti à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations.</p> <p>Zarifian considère que l'autonomie est une condition au déploiement d'une compétence</p> <p>Prise d'initiatives</p>
<p>7- Qu'est-ce que c'est pour vous être réflexif dans sa pratique ?</p>	<p>Le tuteur adopte-t-il une posture d'extériorité par rapport à sa pratique, adopte-t-il une position méta ? Quelle compréhension et/ou définition de la réflexivité ? Quelle différence émet-il entre réflexion et réflexivité ? quelle réflexion porte-t-il sur ses habitudes professionnelles ? routinières ? à quelle fréquence mène-t-il cette réflexion ? La réflexion sur la pratique entraîne-t-elle un changement ? une remise en question de sa pratique, un passage à l'acte ? Peut-il décrire suffisamment clairement sa pratique ? fait-il des liens entre les compétences sollicitées et les connaissances construites ?</p>	<p>Différence entre réflexion et réflexivité (Donnay et Charlier)</p> <p>Passer par l'étape de l'observation critique sur son propre fonctionnement</p> <p>La prise de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, extraire des savoirs de ses propres réflexions, effectuer un retour sur son savoir en acte.</p> <p>Retour sur l'expérience Modélisation de la pratique (Lafortune)</p> <p>Problématiser la situation rencontrée. Il faut questionner le «Je». Élaborer un contrat d'attelage. Revenir sur une situation vécue.</p>
<p>8- L'enseignez-vous à votre étudiant ? si oui ? comment et pour quels objectifs ? Si non ? pouvez-vous développer ?</p>	<p>Le tuteur perçoit un intérêt à l'enseigner à l'étudiant ? Perçoit-il la place de la réflexivité dans le développement des compétences de l'étudiant ? Quel outil, quelle méthode utilise-t-il pour favoriser une pratique réflexive ?</p>	<p>Comprendre le raisonnement mis en jeu par le stagiaire.</p> <p>S'approprier les enseignements et les transformer (phase de conceptualisation). Mise en application du nouveau savoir. Explicitation du vécu de l'étudiant par le tuteur</p>

<p>9- Selon vous, que signifie accompagner un étudiant lors de son stage ?</p>	<p>Comment le tuteur définit l'accompagnement, à quoi se réfère-t-il ? Quel est son positionnement, son attitude par rapport au stagiaire ? Instaure-t-il un rapport d'autorité, de hiérarchie, de compagnonnage ?</p>	<p>Selon Paul : mise en relation, s'orienter vers, s'accorder à celui qu'on accompagne. Se déplacer avec l'accompagné, être avec lui en même temps. L'accompagnement se fait au service de l'accompagné. Étayage situationnel.</p>
<p>10- Comment mettez-vous cet accompagnement en œuvre ?</p>	<p>Crée-t-il les conditions favorables à l'intégration et aux apprentissages en situation de travail ? Joue-t-il un rôle de médiateur ? Aide-t-il l'étudiant à se familiariser et à se former par le biais de ses expériences ? Est-ce une relation partenariale entre le tuteur et le stagiaire ? A-t-il suivi une formation pour accompagner ses stagiaires ? A quelle fréquence effectue-t-il des entretiens avec le stagiaire ?</p>	<p>Mode d'accompagnement. Tutorat et rôle du tuteur. Création de conditions nécessaires à l'intégration des savoirs.</p>
<p>11- Utilisez-vous l'ARPP au cours du stage ? si oui ? comment et pour répondre à quels objectifs ? Si non ? pouvez-vous développer ?</p>	<p>Comment le tuteur se saisit (ou pas) de cet outil ? quelle compréhension en a-t-il ? Le tuteur de stage cherche-t-il à s'informer sur l'agir de son étudiant ? Pour cela utilise-t-il l'entretien d'explicitation ? ou un autre outil ? Aide -t-il l'étudiant dans l'élaboration d'hypothèses ? proposer des stratégies d'action ?</p>	<p>L'ARPP. Accompagner à la pratique réflexive (Portfolio 2014)</p>

## RESULTATS

La première question posée lors de cet entretien est la suivante : quel est votre rôle par rapport à l'encadrement d'un stagiaire ergothérapeute ?

Dix tutrices estiment avoir un rôle d'explication/d'instruction vis-à-vis du stagiaire. Pour E2 il s'agit d' « expliquer le métier de l'ergothérapeute, ses missions, les prérogatives qu'on peut avoir, les limites aussi du travail, le travail en champ disciplinaire ».

Ensuite, sept tutrices considèrent avoir pour rôle de mettre en lien la théorie, associée à l'IFE, avec la pratique (le stage). E1 explique avoir « un rôle pédagogique dans la rectification de certaines choses qu'ils ont vu en cours, à mettre en lien avec justement la pratique ».

Un autre rôle est mentionné à la même fréquence (sept tutrices sur douze), celui de « faire réfléchir » l'étudiant. E11 explique vouloir « susciter des questionnements, [...] leur montrer la démarche ergo ».

Figure 2 : Quel est votre rôle par rapport à l'encadrement d'un stagiaire ergothérapeute ?

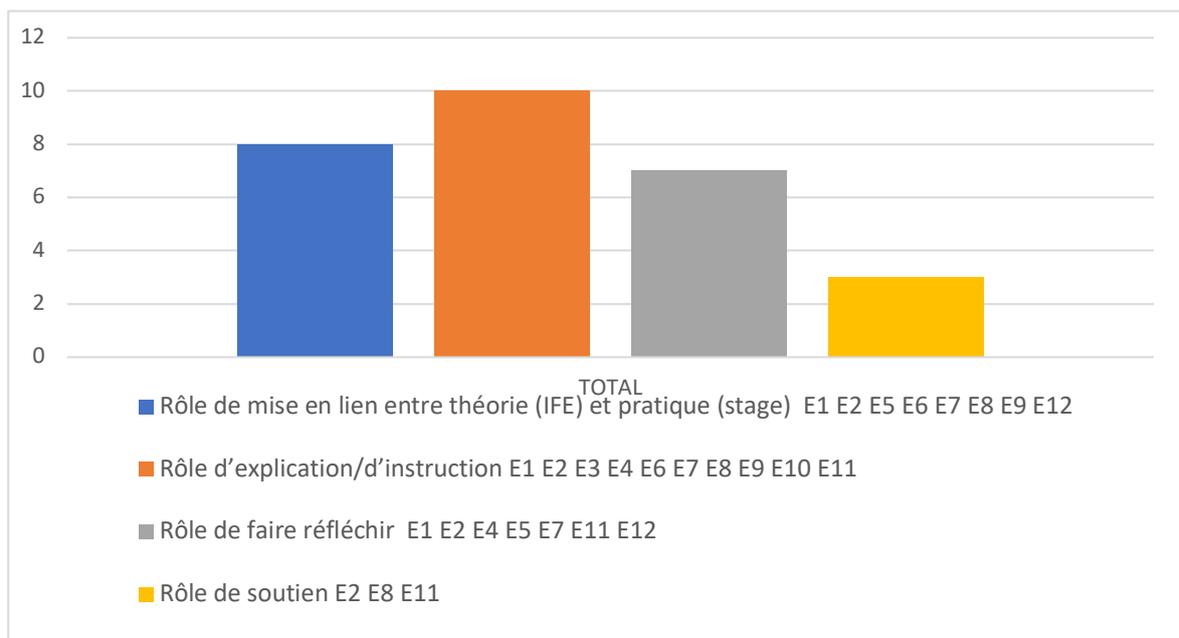


Tableau 3 : *Quel est votre rôle par rapport à l'encadrement d'un stagiaire ergothérapeute ?*

	<b>Comment s'y prennent-elles</b>
<b>E1</b>	Mise en situation pratique de l'étudiant Débriefing la séance/ analyser ce qui est observé Temps de discussion sur le stage
<b>E2</b>	Débriefing la séance/ analyser ce qui est observé Temps de discussion sur le stage Évaluation du stagiaire
<b>E3</b>	Mise en situation pratique de l'étudiant
<b>E4</b>	Mise en situation pratique de l'étudiant Temps de discussion sur le stage Évaluation du stagiaire
<b>E5</b>	Mise en situation pratique de l'étudiant Débriefing la séance/ analyser ce qui est observé
<b>E6</b>	Mise en situation pratique l'étudiant
<b>E7</b>	Mise en situation pratique l'étudiant Débriefing la séance/ analyser ce qui est observé Temps de discussion sur le stage
<b>E8</b>	Mise en situation pratique l'étudiant Débriefing la séance/ analyser ce qui est observé Temps de discussion sur le stage
<b>E9</b>	Explication de la démarche de soin
<b>E10</b>	Mise en situation pratique l'étudiant Débriefing la séance/ analyser ce qui est observé
<b>E11</b>	Mise en situation pratique de l'étudiant Temps de discussion sur le stage
<b>E12</b>	Mise en situation pratique de l'étudiant Débriefing la séance/ analyser ce qui est observé

La deuxième question est la suivante : comment vous y prenez-vous pour atteindre vos objectifs ? Nous proposons ici des catégorisations par moyen déployé en réponse aux objectifs mentionnés précédemment.

Dix tutrices sur les douze interrogées mentionnent la « mise en situation pratique de l'étudiant ». Ainsi, E3 exprime essayer « de les mettre rapidement en action ».

« Débriefing la séance/ analyser ce qui est observé » est un moyen utilisé par sept tutrices sur douze dans le cadre de l'accompagnement du stagiaire.

La moitié des tutrices expliquent instaurer un temps de discussion, d'échanges avec l'étudiant régulièrement. Pour E7, il s'agit d'un temps hebdomadaire : « toutes les semaines il y a un point qui est fait ».

Une tutrice sur les douze (E9) nous dit expliquer sa démarche à son stagiaire. L'explication de la démarche de soin se fait pendant la séance, tandis que le débriefing, évoqué précédemment, a lieu à l'issue de la séance.

La troisième question fermée de notre trame d'entretien est : Choisissez-vous les situations professionnelles à faire vivre à votre stagiaire ? A travers cette question nous cherchons à comprendre si les tuteurs de stage sélectionnent les situations professionnelles à faire vivre aux étudiants. Si oui, lesquelles sont choisies. Le choix de la question se base sur les éléments de définition de la compétence. C'est de là que les catégories ci-dessous sont issues pour présenter les réponses des enquêtées.

Tableau 4 : Choisissez-vous les situations professionnelles à faire vivre à votre stagiaire ? Si oui, lesquelles ?

Enquêtées	Situations incontournables de la pratique	Choix en lien avec des savoirs et connaissances	En lien avec des compétences à développer	Logique de construction du parcours de l'étudiant.e	Autre(s)	
					Spécificités propres à l'étudiant.e	Spécificités propres au patient.e
E1	X		X	X		
E2	X			X		
E3	X	X	X		X	
E4	X				X	
E5		X	X		X	
E6	X		X			
E7	X			X	X	
E8	X		X			X
E9	X	X		X		X

E10		X	X	X		
E11	X	X	X	X		
E12					X	

À cette question, neuf tutrices sur douze entretenues estiment proposer des situations courantes de la pratique professionnelle, notamment liées aux spécificités de leur poste. Sept sur douze sélectionnent les situations à faire vivre au stagiaire en fonction des compétences spécifiques à développer, souvent à travers celles formalisées dans le portfolio de l'étudiant. Ainsi, E1 choisit la situation « en fonction des compétences à valider, on va les faire travailler sur les compétences non validées au stage précédent ».

La quatrième question, en lien avec la précédente est : à quelles caractéristiques doit répondre la situation professionnelle proposée ? Nous nous basons sur les éléments de définition de la compétence, comme évoqué plus haut (ressources internes, ressources externes).

Tableau 5 : A quelles caractéristiques doit répondre la situation proposée ?

Enquêtées	Mobilise les ressources internes de l'étudiant.e	Mobilise les expériences antérieures de l'étudiant.e	Mobilise les ressources externes, de l'environnement	Autre(s)	
				Répond à la question précédente	Pas de caractéristiques, cas par cas
E1			X		
E2		X	X		
E3	X	X			
E4	X				
E5	X		X		
E6			X	X	

E7					X
E8	X	X	X		
E9	X	X		X	
E10			X		
E11	X		X		
E12				X	

Les tutrices choisissent majoritairement les situations qui mobilisent les ressources externes de l'environnement (sept tutrices), soulignant la spécificité de leur poste respectif : « ce n'est pas sur tous les lieux de stage qu'on va pouvoir travailler sur ce type de matériel » (E2).

Six enquêtées mobilisent les ressources internes de leur stagiaire, comme l'explique E3 : « j'essaie de connaître leur caractère, de connaître leurs faiblesses, leurs points fort et c'est vrai que, d'entrée de jeu, j'essaie de jouer sur leurs points forts pour les mettre en confiance ».

Quatre enquêtées prennent en compte les expériences antérieures de l'étudiant lors de leur choix de situation : « la chose principale, c'est de savoir si c'est des choses qu'il a déjà vues en stage auparavant, ou pas » (E2).

E7 considère qu'il n'y a pas de caractéristiques générales de situation, le choix variant avec chaque étudiant.

La cinquième question est : comment amenez-vous votre étudiant à réfléchir sur sa pratique ? Nous cherchons à comprendre comment les tutrices explorent l'agir de leurs stagiaires, et quelle place est accordée ou non à la décontextualisation de la pratique. En effet, passer par la phase de conceptualisation est fondamentale dans « le développement de compétence qu'une personne peut sans cesse adapter et reconstruire, au gré des nouvelles situations qu'elle rencontre » (Jonnaert et al., 2004, p.678).

Tableau 6 : Comment amenez-vous votre étudiant à réfléchir sur sa pratique ?

Enquêtées	Fait réfléchir aux raisons de son action	Fait réfléchir à la portée de son action	Décontextualise la pratique	Autre(s)			
				MSP	Analyse d'activité	ARPP	Expression de ressentis
E1	X	X	X				
E2				X			
E3					X		
E4		X			X		
E5	X	X					
E6		X					
E7							X
E8		X			X		
E9		X			X	X	
E10		X			X	X	
E11	X	X		X	X	X	
E12		X					

Neuf tutrices affirment faire réfléchir les étudiants sur la portée de leurs actions.

Nous remarquons aussi que la moitié des enquêtées expriment utiliser l'analyse d'activité pour amener leurs stagiaires à réfléchir sur leur pratique. Parmi elles, trois utilisent l'analyse réflexive des pratiques professionnelles (ARPP). Deux tutrices utilisent les mises en situation professionnelle comme moyen de réflexion sur sa pratique.

Une tutrice sur quatre évoque le fait de « faire réfléchir aux raisons de son action » comme moyen de faire réfléchir l'étudiant à sa pratique.

Pour ce qui est de la décontextualisation de la pratique, seule E1 témoigne de cette pratique.

La question suivante est celle-ci : « qu'est-ce, pour vous, être réflexif dans sa pratique professionnelle ? ». L'objectif d'avoir une idée claire de la définition que se font les tuteurs de stage de la réflexivité, et de la manière dont ils se l'approprient dans leur pratique. Nous nous basons sur les travaux de Lafortune (cf Introduction).

Tableau 7 : *Qu'est-ce qu'être réflexif dans sa pratique professionnelle ?*

Enquêtées	Réflexion sur la pratique, analyse			Passage à l'action	Modélisation de la pratique		
	Décrire précisément sa pratique	Se remettre en question	Prendre conscience de ses difficultés et/ou réussites		Elaborer une description, explicitation de sa pratique	Identifier ses apports théoriques et pratiques	S'approprier des modèles de pratiques existants
E1	X						X
E2		X					
E3		X					
E4		X					
E5		X					
E6		X	X				
E7		X	X	X			
E8		X		X			
E9	X	X					
E10							
E11		X		X		X	X
E12 <sup>4</sup>							

Nous remarquons que dans la première colonne, neuf tutrices sur onze abordent le fait de « se remettre en question » dans leur définition de la réflexivité. E9 soulève un élément qu'elles sont trois à avoir abordé (E3, E5, E9), concernant la présence d'un stagiaire : « ça nous oblige, en tant que professionnels, à avoir cette analyse réflexive, c'est savoir prendre du recul, savoir expliquer, savoir pourquoi on fait les choses, dans quel but ». E9 poursuit en expliquant que « ça permet de sortir un petit peu de la routine et d'éviter cet écueil-là » ; elles

<sup>4</sup> Pour des raisons techniques liées à l'enregistrement de l'entretien, nous n'avons pas pu récupérer les propos exacts de E12 pour cette question.

sont également trois à avoir explicitement opposé la pratique réflexive à la routine (E5, E9, E11).

La huitième question est la suivante : Entraînez-vous l'étudiant à cela ? Comment et pour quels objectifs ? Nous cherchons ici à comprendre l'intérêt que peut porter le tuteur à une telle pratique dans le développement de compétences, ou pour d'autres objectifs.

Deux tutrices expliquent percevoir l'intérêt d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive dans leur accompagnement : « c'est une des formes principales de notre suivi des étudiants » (E1). E2, E3, E4 expriment utiliser l'analyse d'activité ou la mise en situation professionnelle (MSP) pour entraîner les étudiants à la remise en question qu'elles évoquent dans la question précédente, tandis que E8 et E11 abordent spontanément l'ARPP comme outil d'entraînement à la pratique réflexive. E5 et E7 répondent à cette question en abordant de nouveau la remise en question. E10 explique entraîner ses étudiants à la pratique réflexive de manière moins formelle, quotidiennement.

Les questions suivantes traitent de l'accompagnement. Nous nous référons pour cela à l'auteure Paul et aux travaux de Le Boterf pour présenter les résultats selon deux groupements, les éléments de réponse relevant d'une définition de l'accompagnement et ceux relevant des rôles du tuteur.

Tableau 8 : Que signifie accompagner un étudiant et comment mettez-vous cet accompagnement en œuvre ?

Enquêtées	Accompagnement			Rôles du tuteur			
	Être avec	Aller vers, ensemble	Accompagnement au service de l'accompagné.e	Facilitation du travail métacognitif	Faciliter la prise de recul, la réflexion sur soi	Fournir un feedback à l'étudiant (monitoring)	Ponts entre ce qui est appris et les contextes d'application
E1	X	X				X	X
E2	X		X			X	
E3	X		X			X	X
E4		X		X	X		
E5						X	
E6	X	X				X	
E7	X		X				
E8			X			X	X
E9	X		X				
E10					X	X	
E11			X		X	X	
E12			X			X	

Nous obtenons une majorité de réponses exprimant que le fait de « fournir un feedback » fait partie de l'accompagnement de l'étudiant (neuf tutrices sur douze).

Huit tutrices abordent, dans leur compréhension de l'accompagnement, l'importance d'« être avec » l'étudiant. E9 en témoigne par sa volonté « d'être là, à côté de lui, de l'accompagner ».

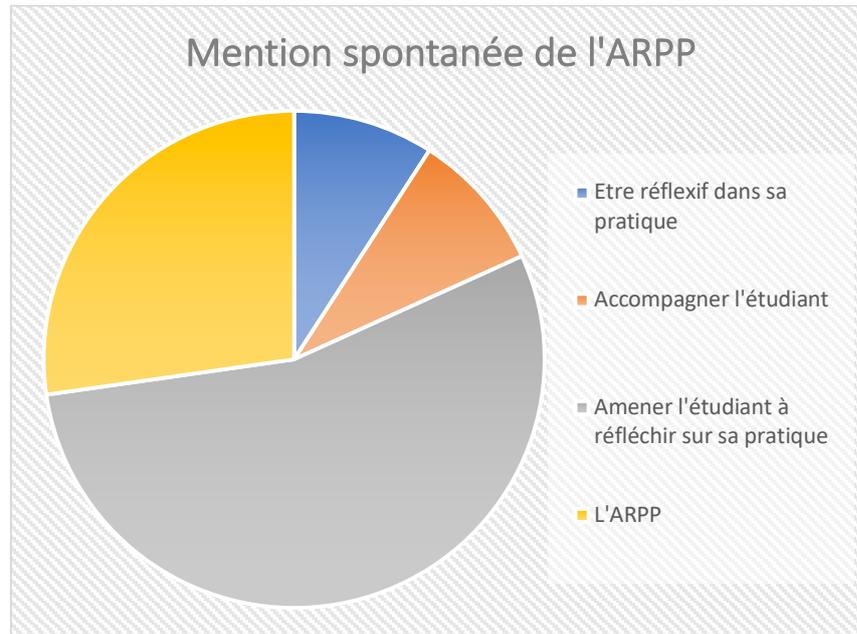
Sept tutrices expriment déployer un accompagnement qui soit au service de l'accompagné. Ainsi, E3 évoque le fait d'être « un pilier de soutien » pour l'étudiant.

Pour ce qui est du fait d'« aller vers, ensemble » comme élément constitutif de l'accompagnement, cinq tutrices l'expriment : E6 se compare ainsi à « un moniteur d'auto-école ».

La dernière question que nous avons posée concerne l'analyse réflexive des pratiques professionnelles (ARPP). Nous avons relevé lors de quelle question l'ARPP est mentionnée

par les enquêtées, s'il est mentionné spontanément. Et si ce n'est pas le cas, dans quels objectifs est-il utilisé par les tutrices ?<sup>5</sup>.

Figure 3 : Lors de quelle question l'ARPP est-elle mentionnée ?



E1, E3, E6 et E12 mentionnent le caractère obligatoire de l'ARPP, et systématique (E9). Trois tutrices (E2, E5, E7) n'abordent pas l'ARPP avant que nous leur posions la question explicitement. Par la suite, E2, E5 et E7 estiment que l'ARPP permet d'amener l'étudiant à réfléchir sur sa pratique. Les deux enquêtées diplômées après la réforme de 2010 (E3 et E12) abordent l'ARPP respectivement dans l'accompagnement de l'étudiant et pour l'amener à réfléchir sur sa pratique.

<sup>5</sup> E4 n'exerçant pas dans le contexte français, elle n'a pas pu répondre à cette question.

## DISCUSSION

Cette enquête présente bien évidemment des limites. Nous relevons parmi elles le petit nombre de tutrices formées après 2010, ainsi que la taille de l'échantillon complet qui n'est pas représentatif de la population ciblée. De plus, l'annonce destinée à la recherche de volontaire faisait mention de notre parcours de master en pédagogie, ce qui représente un biais dans la sélection des enquêtés. Enfin, l'utilisation d'entretiens permet de recueillir le discours des enquêtées sur leurs pratiques mais ne permet pas d'observer leurs pratiques réelles, ce qui peut constituer un autre biais.

A la suite de ces recherches, il s'avère que la notion de compétence est peu présente dans le discours spontané des enquêtées, et lorsqu'elle l'est, c'est quasi exclusivement en lien avec les compétences à valider du portfolio de l'étudiant. De plus, elle est très souvent associée à une action précise : le savoir-faire déployé semble rester prisonnier de l'action et de son contexte (Jonnaert et al, 2004, p.678). En appréhendant la compétence comme un ensemble d'actes à effectuer, elles mobilisent donc davantage des compétences incorporées qu'explicitées.

De plus, les personnes interviewées expriment unanimement l'importance de faire vivre à l'étudiant des expériences concrètes pour le former, rejoignant ainsi la première étape du cycle d'apprentissage de Kolb. Cependant, l'étape suivante d'observation réflexive amenant à une conceptualisation abstraite de sa pratique n'est majoritairement pas menée, et ce, bien que le référentiel de formation précise que « l'étudiant conceptualise et acquiert la capacité de transposer ses acquis dans des situations nouvelles ».

Enfin, les analyses réflexives de pratiques professionnelles, ayant pour objectifs de « développer des compétences mobilisables, en temps réel, dans des situations complexes », présentent très peu d'éléments de guidance à la conceptualisation, étape pourtant essentielle au développement de compétences.

Dans ce contexte, nous pouvons donc avancer l'idée que malgré la réforme de 2010 et son introduction de l'approche par compétences dans le référentiel de formation, cette dernière n'est pas ou peu retrouvée dans les pratiques professionnelles.

Lorsque nous abordons la question de la pratique réflexive, le terme « réflexivité » semble connu pour la majorité des interviewées. Toutefois, dans l'usage qu'elles en font, nous constatons qu'il désigne une forme de réflexion sur la pratique et son analyse, et non de la

réflexivité à proprement parler. Le terme n'est pas méconnu des enquêtées, en parti, du fait de sa présence dans le portfolio mais pour autant, le concept et ce qu'il implique ne sont globalement pas retrouvés dans leur pratique. La réflexion sur la pratique n'est que la première des trois composantes de la réflexivité (Lafortune).

L'enquête nous révèle par ailleurs, que les tutrices estiment entraîner leurs étudiants à cette réflexivité, affirmation qui peut donc être nuancée. Balas-chanel établit un plan d'accompagnement dédié à la pratique réflexive, mais ses étapes constitutives ne sont pas présentes dans les pratiques énoncées des enquêtées. Dans le mode d'accompagnement comme dans l'appropriation de cette notion, nous ne retrouvons donc pas d'éléments dans le discours des enquêtées permettant de constater des pratiques réflexives ou un accompagnement de l'étudiant à la réflexivité.

Seules deux tutrices évoquent l'ARPP lorsqu'il est question d'entraîner l'étudiant à la réflexivité, tandis que six expriment la mobiliser lorsqu'il s'agit de faire réfléchir l'étudiant sur sa pratique. Près de la moitié d'entre-elles. En plus de renforcer l'hypothèse d'une confusion entre réflexion et réflexivité, cela peut nous amener à questionner également la dimension réflexive de l'ARPP. En effet, cet outil invite à la première composante de la réflexivité mais pas ou peu aux deux suivantes, que sont le passage à l'action et son retour sur expériences, et la modélisation de sa pratique en évolution. Ainsi, il apparaît tout à fait compréhensible que les pratiques des enquêtées relèvent de la réflexion sur la pratique et non de la réflexivité puisque l'outil dédié à cette dernière, présenté dans le portfolio, ne semble pas remplir ce rôle, ou du moins pas de façon explicite. Cette idée semble se renforcer lorsque l'on constate qu'il n'y a, a priori, pas de différence significative sur ce point entre des ergothérapeutes formées avant la réforme de 2010 et celles formées après, ayant directement expérimenté l'ARPP du portfolio lors de leur formation initiale. Ce dernier point reste à confirmer, seule deux enquêtées ayant été formées après 2010.

La notion d'accompagnement semble être celle que les enquêtées se sont le mieux appropriées. Ceci peut s'expliquer par sa présence plus ancienne dans la formation des ergothérapeutes.

Elles rejoignent majoritairement les éléments de définition de l'accompagnement établies par l'auteure Paul, notamment par le fait d'être avec l'accompagné.

Pour ce qui est de la fonction du tuteur de stage, nous retrouvons chez nos enquêtées un rôle cité de manière quasi-systématique : celui de fournir un feedback à l'étudiant, à travers lequel elles semblent parvenir à lui renvoyer une information concrète et réaliste.

Nous relevons également dans les propos des tutrices une volonté forte de transmettre l'identité professionnelle de l'ergothérapeute aux étudiants. En revanche, nous remarquons que le rôle du tuteur concernant la facilitation du travail métacognitif est absent chez la majorité des enquêtées, ce qui vient corroborer les résultats retrouvés concernant la pratique réflexive, notamment dans la difficulté de la plupart des enquêtées à adopter une position méta cognitive.

Nous ne relevons pas de différence significative dans l'accompagnement des stagiaires entre les enquêtées diplômées avant et après la réforme de 2010, bien que ce constat soit probablement à réévaluer du fait de la petite taille de l'échantillon. Toutefois, cet élément reste notable, neuf tutrices ayant déclaré avoir suivi une formation au tutorat concernant les compétences du portfolio et l'encadrement de stagiaires.

## CONCLUSION

En conclusion de ce travail, nous pouvons dire qu'il apparaît difficile pour un ergothérapeute tuteur de stage de mobiliser la réflexivité pour accompagner les étudiants dans le développement de leurs compétences, alors même qu'il n'y a pas été formé. La mention de ces notions dans les référentiels de formation ne peut garantir à elle seule l'acquisition de ces concepts complexes et essentiels à l'amélioration des pratiques.

Plus de six ans après le diplôme de la première promotion issue de cette réforme, nous pouvons faire le constat qu'une refonte des textes sans donner les moyens suffisants ou les outils, conceptuels comme pratiques, aux instituts de formation et aux tuteurs de stage ne peut aboutir à une refonte des pratiques.

Une des préconisations que nous pouvons proposer est d'accentuer ce travail en formation initiale afin d'explorer toutes les étapes du cycle d'apprentissage, de retravailler l'ARPP pour un réel accompagnement à la pratique réflexive. Pour la formation continue, de rendre obligatoire la formation au tutorat pour l'encadrement de stagiaire. Cette formation pourra aborder plus en profondeur les notions notamment de compétence et de pratique réflexive via l'appropriation de l'entretien d'explicitation afin que les tuteurs soient en mesure d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages.

Si j'avais l'opportunité de poursuivre ce travail, je pourrais me tourner vers les étudiants pour essayer de comprendre la perception et l'impact de ces accompagnements sur leur parcours de formation.

## REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement ma directrice de mémoire, Laetitia Dietemann, pour son accompagnement tout au long de ce travail de recherche, mené avec exigence et bienveillance. J'ai une pensée particulière pour le Pr. Thierry Pelaccia qui a su nous guider sur la route de la pédagogie pendant deux riches années de master, tant par ses enseignements que par son exemple. Je remercie également les ergothérapeutes qui se sont prêtées à cet exercice sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balas-Chanel, A. (2012). La pratique réflexive, une valse à 7 temps. *Expliciter*, (93), 42.
- Donnay, J., & Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke; Namur: Éditions du CRP : Presses universitaires de Namur.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). *Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité*. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3). 678.
- Jonnaert, P., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-Ph., & Sambote, J. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence. *Chaire UNESCO de développement curriculaire-UQAM*, (34). <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.2065.8006>
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), 187.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences: La formation en éducation et en santé*. In *Collection Fusion: Vol. 8*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence: Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.
- Menaut, H. (2017). *Tutorat et formations paramédicales: Penser l'accompagnement tutoral*. De Boeck Supérieur.
- Paquay, Leopold, & Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation - Editorial. *Recherche & Formation*, (36), 5.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Pelaccia, T. (2016). *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ?* De Boeck Supérieur.
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences: Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Education et formation*.11.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36.