

**UNIVERSITE VICTOR SEGALEN BORDEAUX 2
U.F.R. DES SCIENCES DE L'HOMME**

SEPTEMBRE 2008

**DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE
ET PEDAGOGIE SYSTEMIQUE**

**Réflexion sur l'accompagnement des formateurs
en Institut de formation en ergothérapie**

**MASTER PROFESSIONNEL CPF
Conseil Pédagogique en Formation d'enseignant**

Mention Sciences de l'Education

**Présenté par :
Jean-Michel CAIRE**

**Sous la Direction de :
Monsieur Bernard SARRAZY
Professeur en Sciences de L'Education de Bordeaux II**

**DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE
ET PEDAGOGIE SYSTEMIQUE**

**Réflexion sur l'accompagnement des formateurs
en Institut de formation en ergothérapie**

**MASTER PROFESSIONNEL CPFE
Conseil Pédagogique en Formation d'enseignant**

Mention Sciences de l'Education

Le formateur a besoin de ses deux mains pour ouvrir le champ des actions possibles

« L'une est celle du sculpteur ou de l'anatomiste, habile à manier le ciseau ou le bistouri. Elle s'attache ici à découper le phénomène perçu complexe en séparant pièces ou parties [...]. L'autre main est celle du peintre ou de l'explorateur, habile à manier le pinceau ou le projecteur. Elle s'attache à relier et à articuler, attentive à décrire les jeux d'ombre et de la lumière... »

J.L LEMOIGNE

MES REMERCIEMENTS ...

A Bernard SARRAZY pour son accompagnement éclairé dans l'élaboration de ce travail et pour sa confiance.

A Alain MARCHIVE pour cette supervision de deux ans et pour m'avoir donné l'occasion avec ce master professionnel de suivre un enseignement universitaire de qualité.

Aux formateurs, par leurs diversités et leurs richesses, ils m'ont permis de découvrir et de clarifier le monde de la pédagogie, de l'enseignement et de l'apprentissage.

A toute l'équipe de l'Institut d'ergothérapie de Bordeaux, une véritable source de curiosité, de réflexion, de « remue-méninges » qui pousse au dépassement.

A mes collègues de la consultation Handicap et Famille et aux soirées du mercredi, un partage de bon humour, de bonne humeur et de rencontres puissantes qui enthousiasment le travail que nous faisons auprès des personnes handicapées et des familles.

Au groupe de jeunes professionnelles qui travaillent avec nous, pour leur esprit pétillant, bousculant et vitalisant. Merci particulièrement à celles qui se sont prêtées au jeu de l'entretien pour l'élaboration de cet écrit.

A mes collègues de promotion du master, pour les échanges lors des regroupements et les partages sur le forum du site internet.

A mes parents pour leur soutien de tout moment.

A mes enfants pour leur présence, leur rire et leur patience.

A Cécile pour ses conseils, sa lecture attentive, son regard critique et si constructif, pour son accompagnement de chaque instant, pour son amour ...

SOMMAIRE

Préambule : La santé aujourd'hui en France	p. 6
Introduction : La formation professionnelle des acteurs de santé.	p 9
1^{ère} partie : Evolution du métier d'ergothérapeute et contexte de la formation initiale	p.12
1.1 L'ergothérapeute dans le système de soin français	p.12
1.2 Evolution de la formation actuelle des ergothérapeutes	p.14
1.3 La formation dans l'Institut de Formation en Ergothérapie de Bordeaux	p.16
1.4 Formulation des questions de départ	p.21
2^{ème} partie : De l'enseignant au formateur	p.24
2.1 modèle socioconstructiviste ou la pédagogie systémique	p.24
2.2 La didactique professionnelle	p.29
2.3 L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique	p.33
2.4 La pratique réflexive	p.38
2.5 La construction identitaire de l'enseignant en formation initiale paramédicale	p.41
3^{ème} partie : vers une explicitation	p.44
3.1 Formulation de la problématique et des hypothèses	p.44
3.2 La population et l'échantillon	p.45
3.3 La méthode : l'entretien compréhensif	p.48
4^{ème} partie : Interprétation et discussion des résultats	p.50
4.1 Interprétations des résultats et leurs apports	p.50
4.3 retour sur les hypothèses	p.61
5^{ème} partie : Discussion et préconisation à partir des résultats	p.65
5-1 Le compagnonnage réflexif, un rôle possible pour le formateur de formateurs	p 65
5-2 Vers un éclairage de nouvelles missions des formateurs permanents	p.68
Conclusion	p.71
Annexes	p.74
Bibliographie	p. 87

PREAMBULE : La santé aujourd'hui en France

Le paysage de la santé depuis la création en 1945 de la Sécurité Sociale a beaucoup évolué. Le système de soins en France est performant grâce à un financement collectif et une accessibilité facilitée. Cependant il reste aujourd'hui coûteux. Pour assurer l'efficacité du système et donc sa pérennité, une profonde réorganisation des soins sur le plan national était nécessaire. Aujourd'hui, la politique de santé a plusieurs priorités. La première des priorités engagées est l'importance de la sécurité et du principe de précaution visible à travers la montée en puissance des Agences de sécurité sanitaire, des multiples plans de prévention et une forme de judiciarisation.

La deuxième est le souci d'évaluation et la démarche qualité de plus en plus présente dans le monde de la santé. La troisième est une affirmation de la régionalisation des politiques, l'échelon régional apparaissant comme l'échelon stratégique et opérationnel : Agence Régionale Hospitalière, plans régionaux de santé publique, groupements régionaux de santé publique.

Enfin la dernière est une volonté de réfléchir la santé de façon plus globale en reliant les moyens alloués à la santé (travail en réseaux, unités mobiles de soins). Le curatif n'est plus la priorité de la santé en France mais bien la santé telle que le définit l'OMS où celle-ci ne se résume plus à l'absence de maladie... c'est un état de bien-être physique, mental et social ressenti et exprimé par l'individu et accepté par l'entourage.¹ Le système de santé doit répondre à la triple exigence de prévention, curation et réadaptation. Dans ce changement la prise en compte par notre société de tous les citoyens est affirmée. Déjà introduites dans les textes de loi du 2 janvier 2002 concernant la rénovation de l'action médico-sociale et plus récemment la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances des personnes en situation de handicap, les notions de citoyenneté, de choix éclairé, de participation de la personne à son projet de vie sont reconnues par tous les acteurs de santé.

La nouvelle loi est une véritable transformation tant au niveau structurel, organisationnel, collectif qu'individuel. Même si depuis de nombreuses années, les structures engagées dans l'action médico-sociale œuvrent déjà dans ce sens, cette orientation est aujourd'hui renforcée par la loi et nous participons tous à la construction d'un nouveau modèle de société où la volonté de prendre en compte et de respecter le choix de la personne dans l'élaboration de son projet de vie amène chacun à ré

¹ La charte d'OTTAWA (1986)

interroger sa propre pratique et le regard qu'il porte sur la personne en situation de handicap. La loi modifie en profondeur l'architecture institutionnelle en créant notamment la Maison Départementale des Personnes Handicapées, groupement d'intérêt public placé sous la tutelle du président du Conseil général, un guichet unique appelé encore plate forme départementale du handicap. Cette volonté de coordination des offres de soins autour du projet individualisé de la personne handicapée est un bouleversement dans la démarche d'accompagnement et de compensation des difficultés de la vie. La nouvelle loi de février 2005, « *renouvelle notre vision du handicap et la place des personnes handicapées dans notre société.* » (BOISSEAU M T , 2004).

Cependant nous pouvons nous demander si la loi change réellement les mentalités ? Dans le champ de la sociologie du droit, la loi met en œuvre les valeurs universelles, elle ne précède pas les mœurs, elle les accompagne. La loi formalise la proximité des mœurs. Alors que celles-ci sont relativistes, la loi a une visée idéale et universaliste. (DAUBECH L , 2007)

La loi est la résultante entre l'histoire du pays, le changement des mentalités et l'influence des pays environnants (influence de l'Europe). Une autre question doit être abordée dans le domaine de l'évolution de la santé, l'évolution de nos représentations vis-à-vis des personnes ayant un handicap. Si nous adoptons le point de vue le plus large possible, nous pouvons voir que nos sociétés, dans leur développement économique et social, perçoivent la question du handicap comme un « problème » qu'il est nécessaire d'aborder et de résoudre. Les dernières guerres mondiales ont probablement représenté le virage nécessaire à ce changement de représentation, nous pouvons nous « *référer pour approfondir cet aspect à l'ouvrage fondamental de Henri-Jacques Stiker pour en comprendre la genèse sociale et culturelle très profonde.* » (BELIO C., 2008, p 30).

Un mouvement de convergence apparaît en Europe concernant les différentes politiques mises en œuvre par les États s'appuyant toutes sur les concepts de non-discrimination et de "mainstreaming". Ce terme « *désigne la prise en compte des besoins des personnes handicapées, le plus en amont possible et de façon transversale. Il nomme ainsi l'attention portée dans le processus de décision concernant l'ensemble de la population, et une égale responsabilité de chacun des acteurs décisionnels, partant du principe que ce qui est bon pour les personnes ayant le plus de difficultés sera nécessairement bon pour tous ! Le "mainstreaming" vise donc l'inclusion dans le*

courant de la vie ordinaire. » (BLAISE J.L, 2008, p 34). « La survenue d'un handicap acquis ou de naissance vient illustrer la faille de la toute puissance imaginaire de guérison, de prévention absolue, du savoir médical et du pouvoir de la science. Et pourtant il y a là un possible qui est vécu et assumé, au cœur duquel la vie se construit dans la différence. » (BOUCAND M H, 2004, p.42)

INTRODUCTION La formation professionnelle des acteurs de santé.

Dans ce contexte du soin, notre société a construit un ensemble de professions aptes à aborder la question sociale et sanitaire du handicap. En vingt ans, les professions paramédicales ont connu une profonde mutation tant dans leurs pratiques que dans l'extension de leur champ d'exercices. Les nouvelles mesures mettent à jour que ces professionnels de santé n'ont pas seulement des gestes professionnels à exécuter mais également des situations complexes à gérer, devant faire appel à d'autres compétences. On constate la complexité des tâches afférentes à chaque métier et la mobilisation de compétences transversales pour ces professionnels.

L'ergothérapie s'inscrit dans ce contexte médico-social en évolution et est depuis toujours largement impliquée dans la démarche réadaptative² et dans la complexité de celle-ci (CREEK J., 2003).

En lien avec cette évolution du système de santé, la formation initiale a dû anticiper ces changements en préparant des futurs ergothérapeutes capables de répondre aux nouveaux besoins de santé, principalement l'accompagnement dans le domaine médico-social.

Si l'on se réfère à l'évolution de la pratique et des modèles qui sous tendent la profession, la formation se doit d'être fondée sur une approche globale (holistique) de la personne et du handicap. On perçoit ainsi l'étendue des compétences à développer chez les étudiants en formation. Elle relève de la cohabitation et l'apprentissage de différents modèles (biomédical réductionniste, humaniste ou systémique, cognitifs ou comportementalistes...). Cette formation se situe au carrefour de plusieurs domaines : santé, social, ethnologie, environnement. (MARGOT-CATTIN P, 2007)

L'apprentissage expérientiel tient une grande place dans la formation initiale en ergothérapie et permet de faire le lien entre l'expérience concrète du terrain et la conceptualisation en formation. La formation s'inscrit dans une logique d'alternance entre les moments de formation théorique et les pratiques en stage. « *Le rôle majeur de l'alternance est de mettre en œuvre des apprentissages professionnels, à la fois par des dispositifs (alternance formelle) et des processus (alternance réelle)* » (MORANDI F , 2001, p 87). Dans le terme de processus, il s'agit non

² Nous entendons ici la réadaptation non pas comme le processus isolé et clivé qui nous confine encore dans nos Institutions de soins, mais comme une porte d'entrée dans la complexité de vie ordinaire des situations de handicap. La réadaptation est liée à la question du changement, des séquelles et du handicap. Il existe un parallèle fort entre le terme de « handicap » et celui de « réadaptation ».

seulement d'un aller –retour entre l'Institution et le stage, mais bien d'une construction de sens tout au long de l'apprentissage en fonction des différents lieux, contextes et personnes côtoyés. Cependant « *il faut que l'expérience soit réfléchie (réflexion dans l'action et sur l'action)* » (GEAY A., HAHN C., BESSON M, 2005, p.25)

Ainsi « *L'alternance, c'est apprendre autrement, et on peut dire que sa réussite passe par la construction d'un nouveau rapport au savoir dans lequel l'apprentissage expérientiel retrouve toute sa place de donneur de sens et d'identité.* » (GEAY A., HAHN C., BESSON M , 2005, p.24). A Geay parle d'école de l'alternance en soulignant qu'il existe une interface entre le terrain et l'Institution de formation. L'interface, c'est « *se qui rompt le face à face* » (DUPUY et ROBERT (1975) cité par GEAY A., 1998, p 34).

Etablir la communication entre les deux systèmes, c'est paradoxalement les réunir en les maintenant séparés pour que chaque système agisse l'un sur l'autre par l'intermédiaire de leur action sur l'environnement (GEAY A., 1998). Nous parlons alors de pédagogie du lien (VIOLET D., 1997, p 19).

Le processus pédagogique doit permettre à l'apprenant de créer des liens autorisant l'émergence d'idées susceptibles de renouveler le sens et les pratiques de formation. Afin de s'adapter à son futur environnement, l'étudiant va apprendre en construisant ses propres formes, en intégrant une dynamique circulaire impulsée par le lien Institut de formation – stage : actions – réflexion – modélisation – socialisation – actions... Notre pratique en ergothérapie peut donc s'enseigner dans le cadre d'un va-et-vient entre théorie et pratique pour construire une « intelligence de la complexité »- « *comprendre pour faire et faire pour comprendre* » (LEMOIGNE J-L, 2003).

Le projet pédagogique de l'Institut s'inscrit dans cette évolution des compétences de l'ergothérapeute. La pratique réflexive tient une place importante dans l'accompagnement des étudiants en ergothérapie.

Dans ce contexte, plusieurs questions se posent : Comment assurer une cohérence des actions pédagogiques de tous les enseignants vers l'objectif de former des ergothérapeutes praticiens réflexifs ? Peut-on mobiliser une partie des formateurs enseignants vers cet objectif ? Et si oui, comment ?

Pour cibler notre questionnement, dans une première partie, nous présentons la place de l'ergothérapeute et la spécificité de son action dans le domaine du handicap et nous faisons le point sur cette formation professionnelle. Le problème du suivi pédagogique

dans la formation en ergothérapie semble bien de maintenir une cohérence entre les enseignements et les formateurs.

Si la pédagogie est résolument tournée vers une approche de la complexité du soin et vers une posture réflexive, quels enseignants peuvent favoriser la construction de l'identité professionnelle des étudiants en formation initiale en ergothérapie ? Les formateurs permanents ne doivent-ils pas s'inscrire dans une démarche de formateurs de formateurs ? Si tel est le cas alors comment les compétences pédagogiques se construisent-elles ? Comment former à ces compétences professionnelles liées à la réflexion sur les pratiques et la rigueur d'une didactique professionnelle ? Ce questionnement nous amène à définir dans une deuxième partie les concepts d'accompagnement, de pratique réflexive, d'identité professionnelle.

L'équipe de permanents de L'institut d'ergothérapie de Bordeaux travaillent avec de nombreux vacataires qui participent à l'enseignement.

A travers l'expérience de jeunes professionnelles inclus dans notre équipe pédagogique, nous proposons de faire l'étude de la motivation qui pousse ces jeunes professionnelles vers l'enseignement de leur profession.

L'hypothèse est que la motivation de ces professionnelles est plus en lien avec une construction de leurs propres compétences sur le terrain qu'une approche d'enseignement à proprement parlée. La confrontation avec l'enseignement les amène à formuler une réflexion plus sur l'approche pédagogique que sur leurs propres démarches professionnelles.

La partie exploratoire du terrain se fera à partir d'entretien dit compréhensif (KAUFMANN J-C, 2007) auprès de cette population. La dernière partie permet d'analyser les retours des entretiens et d'élaborer des préconisations dans le domaine de la formation de formateurs.

Après le retour sur ces hypothèses, la question d'un compagnonnage de ces professionnels se posera. Dans une démarche type pratique réflexive, peut-on favoriser le développement des compétences d'enseignement en accompagnant ces jeunes professionnels-formateurs tant dans le secteur pédagogique que dans leur secteur de soin ?

1^{ERE} PARTIE : EVOLUTION DU METIER D'ERGOTHEREPEUTE ET CONTEXTE DE LA FORMATION INITIALE

1-1 L'ergothérapeute dans le système de soin français :

Profession paramédicale encore récente en France, le diplôme d'Etat date de 1970, l'ergothérapie s'inscrit dans le secteur médico-social. Elle s'exerce au sein d'une équipe interprofessionnelle et sur prescription médicale.

L'ergothérapeute intervient auprès d'enfants, d'adultes ou de personnes âgées ayant des incapacités physiques ou mentales qui limitent leurs habitudes de vie et diminuent leurs activités quotidiennes. D'un modèle médical, bio-mécaniciste de rééducateur initié dans les années 70, date de la création du Diplôme d'Etat (D.E³), les ergothérapeutes se sont orientés vers un modèle bio psycho social en diversifiant leurs approches, en s'ouvrant sur le secteur de la réadaptation, axant leur travail sur les concepts d'indépendance et d'autonomie de la personne en situation d'handicap.

Leur rôle auprès du patient s'est modifié dans le temps. D'actes ponctuels prescrits sans suivi, les ergothérapeutes sont devenus chargés de l'accompagnement et du suivi de l'utilisateur, l'aidant à l'élaboration et à la construction de son projet de vie en menant des actions de prévention et de réadaptation. Avec la diminution du temps de séjour hospitalier et la désinstitutionalisation, l'ergothérapeute a élargi son champ d'interventions en intégrant des structures médico sociales, des collectivités locales, des cabinets conseils, l'entreprise. Ils interviennent directement dans l'environnement du patient (domicile, école, lieu de travail).

L'ergothérapeute privilégie l'activité sous toutes ses formes pour faciliter l'acquisition ou le maintien du maximum d'autonomie avec la plus grande satisfaction possible pour la personne ayant un handicap et pour son entourage.

Aujourd'hui, des facteurs comme le vieillissement de la population, l'augmentation de l'espérance de vie, le développement de la technologie médicale et les valeurs touchant la promotion de la santé entraînent des besoins de plus en plus importants de services en ergothérapie. L'ergothérapeute intervient tout au long du processus de rééducation, de réadaptation, et de réinsertion de la personne en situation de handicap dans le respect des objectifs fixés avec le patient, le médecin, l'équipe soignante, et l'entourage.

L'ergothérapie est une profession qui vise à rendre la personne capable de s'engager dans des activités qui ont un sens pour elle et qui pourront améliorer sa qualité de vie.

³ Décret du 6/11/70 par au J.O le 10/11/70.

Les actes d'ergothérapie sont basés sur la personne, l'activité et l'environnement.

Les ergothérapeutes s'intègrent dans un programme de réadaptation qui permet la coordination et la cohésion de l'ensemble des différents moyens pour favoriser le retour au milieu de vie le plus approprié à la situation. Cette démarche permet de développer les propres ressources de la personne handicapée et celles de l'environnement matériel et humain afin de pouvoir réaliser les habitudes de vie nécessaires à son activité personnelle, sociale et professionnelle, dans un but intégratif dans la communauté.

Cet élargissement des compétences et du champ d'actions n'a pourtant pas abouti à une reconsidération par le Ministère de son décret d'actes professionnels⁴ qui date de novembre 1986, malgré les pressions professionnelles.

En effet, l'Association Nationale des Ergothérapeutes (A.N.F.E) s'efforce de faire reconnaître un référentiel de compétences élaboré à partir d'une démarche conçue au sein de l'Union Interprofessionnelle des Associations des Rééducateurs et Médico-techniques (l'U.I.P.A.R.M) (HERRERROS G, MILLY B, 2006, p 24). Ce travail devrait aboutir à un référentiel de compétences métier venant alimenter le nouveau programme de formation, lui aussi en élaboration du fait du passage à l'universitarisation (HERNANDEZ H., 2006) dans les prochaines années.

Afin de garantir une vision holistique, l'ergothérapie se doit de s'ouvrir à de nouveaux champs de compétences. Aujourd'hui, dans le cursus de formation, le champ corporel est largement couvert par l'apport du médical. Il en va de même pour le champ structurel couvert par des apports théoriques des branches liées à l'ergonomie, l'architecture, la sociologie ou encore le droit. L'identité est un champ difficile à couvrir. C'est vraisemblablement le champ le plus réceptif aux influences des autres champs. Les apports de la psychologie et de la psychanalyse permettent toutefois de comprendre les contours du territoire identitaire. Le champ des connaissances culturelles, trop longtemps considérées comme allant de soi, reste toutefois peu exploré à ce jour en ergothérapie. Le thème de la culture n'est toutefois pas absent de la littérature en ergothérapie. En effet, Howarth & Jones ont eux aussi repris la définition de Tylor (HOWARTH, A., JONES, D., 1999), mais nous soumettent également cette définition : *"la culture est une lentille reçue en héritage, à travers laquelle les individus perçoivent, comprennent et s'adaptent au monde"*.

L'ergothérapie francophone n'a, jusqu'à ce jour, que peu intégré les notions

⁴ Décret du 21/11/86 paru au J.O le 23/11/86 fixant les catégories de personnes habilitées à effectuer les actes professionnels d'ergothérapie.

ethnologiques et culturelles que ce soit dans le cursus de formation ou dans la pratique quotidienne. C'est donc tout un pan de la compréhension de l'être humain qui échappe à la vision « holistique » de l'ergothérapeute.

Pour former et accompagner les futurs ergothérapeutes dans leurs missions de soins et de réadaptation, la formation initiale a dû adapter son enseignement, voire anticiper, aux besoins de la population et à l'évolution du système de soins en France.

1-2 Evolution de la formation actuelle des ergothérapeutes :

La formation d'ergothérapeute est dispensée, au niveau national, dans 8 instituts de formation répartis sur l'ensemble de la France (Berck, Nancy, Paris, Créteil, Lyon, Bordeaux, Montpellier, Rennes).

Tous ces instituts, de statuts différents (publics, privés), sont habilités par le Ministère de la Santé à dispenser une formation initiale professionnalisante préparant au Diplôme d'Etat d'Ergothérapeute (D.E). L'agrément ministériel, actuellement délégué à la région (2005), est nominatif au titre du Directeur de l'Institut de Formation, et un agrément du nombre d'étudiants est attribué à chaque Institut de Formation pour une durée de trois ans (à titre d'exemple, 37 par promotion pour l'I.F.E de Bordeaux). Ces Instituts de Formation sont sous la tutelle de la Direction de l'Action Sanitaire et Sociale (D.A.S.S) et de la Direction Régionale de l'Action Sanitaire et Sociale (D.R.A.S.S) de leur région. Ils sont soumis à l'obligation de l'application du programme d'études⁵ définissant les conditions d'admission d'entrée (concours), les différents modules de formation ainsi que les modes d'évaluation, les conditions de passation du D.E, les modalités disciplinaires et les conseils pédagogiques (conseil technique).

Cette formation, d'une durée de 3 ans post-baccalauréat est aussi une formation par alternance, dans la mesure où, dans le programme de formation, est inscrite l'obligation d'effectuer et de valider 1509 heures⁶ (environ 10 mois) d'enseignement clinique (stages) dans différents secteurs de santé, dans des terrains de stage agréés par la D.R.A.S.S ; et ce auprès d'enfants, d'adultes, de personnes âgées dans le domaine de la rééducation, de la réadaptation fonctionnelle ainsi que dans le champ de la psychiatrie. Cet enseignement clinique est délégué par les instituts de formation à des professionnels de terrain. Le reste du programme d'études s'effectue au sein des I.F.E et est composé

⁵ J.O du 24/09/90, modifié par les arrêtés du 21/07/94 et 25/02/04

⁶ J.O du 24/09/90, modifié par les arrêtés du 21/07/94 et 25/02/04

de 1320 heures⁷ d'enseignement théorique et pratique, réparti en 12 modules sur 2 cycles et dix mois de stages qui constituent la partie pratique de l'apprentissage de la profession. Les étudiants doivent avoir validé l'ensemble des modules et des stages pour intégrer l'année supérieure ou se présenter aux épreuves du Diplôme d'Etat.

Si l'on se réfère à l'évolution de la pratique et des modèles qui sous tendent la profession, la formation se doit d'être fondée sur une approche globale (holistique) de la personne et du handicap. Cette formation se situe donc au carrefour de plusieurs domaines : santé, social, ethnologie, environnement. (MARGOT-CATTIN P., 2007).

Chaque IFE est soumis à l'application du contenu d'un texte officiel, qui définit le contenu de la formation (modules) et les modalités pédagogiques énoncées en heures (enseignement théorique, enseignement pratique). Il existe une marge de manœuvre pour l'enseignant et pour l'étudiant. La créativité de chacun peut sans doute s'exprimer là si l'on considère que si l'intégration du savoir est en jeu dans l'apprentissage, on ne pourra dire qu'il y a eu apprentissage que si le sujet est en mesure d'utiliser ses savoirs pour agir et comprendre. (DONNADIEU, B., GENTHON, M., VIAL, M., 1998)

Le programme officiel des études comporte un préambule qui parfois passe inaperçu. Il se termine par un paragraphe intéressant « *l'enseignement doit insister sur une méthodologie qui amène le futur ergothérapeute à faire l'analyse des différents paramètres concernant la personne en perte d'autonomie pour élaborer et mettre en œuvre une prise en charge thérapeutique adaptée et constamment réajustée* ». Le projet visé qu'Ardoino (ARDOINO J., 1998, p 140) définit comme une « *intention exprimée, ici et maintenant, de façon vague ou précise, ...intention assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est à dire de sa stratégie* » y est bien précisé : il s'agit d'amener les futurs professionnels à la capacité à transférer les savoirs dans les situations de soin, à exercer seuls dans la plus grande autonomie.

Les enseignants de l'IFE, tous praticiens médecins ou ergothérapeutes, ont à faire un travail de transposition didactique qui selon Y. Chevallard (CHEVALLARD, Y., 1985) est « *le travail, qui, d'un objet de savoir en fait un objet à enseigner, puis un objet d'enseignement* ». Ainsi les savoirs « savants » sont-ils transformés en savoirs communicables et accessibles aux jeunes étudiants. Après la définition des contenus (savoirs), c'est donc aux enseignants (et à l'équipe pédagogique) que revient la « lourde » tâche de repérer quelles seront les modalités les plus adaptées pour permettre

⁷. O du 24/09/90, modifié par les arrêtés du 21/07/94 et 25/02/04.

ce transfert des savoirs et leur opérationnalité. La compétence pédagogique des enseignants doit donc permettre l'organisation des apprentissages d'autrui, la diffusion et la transposition de connaissances (BROUSSEAU G. ,1998).

1-3- La formation dans l'Institut de Formation en Ergothérapie de Bordeaux :

Pour étayer notre réflexion sur la pédagogie en formation d'adultes, nous allons développer quatre formes pédagogiques utilisées à l'Institut d'ergothérapie à Bordeaux. Ces approches pédagogiques ont pour volonté de sortir des murs de l'Institution, de permettre aux étudiants de faire un va et vient entre les théories et les pratiques pour s'approprier les connaissances et augmenter leur potentiel professionnel. Cette démarche s'inscrit dans une dynamique d'alternance.

La première forme est en lien direct avec l'expérience de stage et le concept d'alternance :

Comme nous avons pu le voir, la formation se présente en deux cycles, le premier cycle comprend deux périodes de trois semaines de stage dit initiation. Le deuxième cycle sur les deux dernières années d'étude voit le temps de stage augmenter avec une alternance entre les périodes de cours et les périodes de stage au rythme d'environ deux mois de cours, six semaines de stage à temps complet. Le temps passé en stage pendant le 2ème cycle est important (36 semaines au total) et fait donc partie intégrante de la formation. L'apprentissage expérientiel tient une grande place dans la formation et permet de faire le lien entre l'expérience concrète du terrain et la conceptualisation en formation.

En 1er cycle, les étudiants reviennent de stage avec une étude de cas, qui est retravaillée avec la promotion, le cadre de santé référent et une psychosociologue. Ce travail vise à faire émerger des questionnements, des réflexions et aborder la méthodologie professionnelle. Cette étape permet de mettre en évidence les représentations des étudiants vis-à-vis de la santé, du handicap, de l'institution de santé, du travail de l'ergothérapeute au sein d'une équipe.

En 1ère année de 2ème cycle, le travail réflexif se fait dans trois directions :

- un travail en petit groupe d'une dizaine d'étudiants avec un ergothérapeute et un psychologue, dans l'objectif de faire émerger les phénomènes relationnels instaurés avec les patients, les familles et les difficultés rencontrées par l'étudiant. L'objectif est l'approche psychologique de la relation et de la place de l'étudiant dans le contexte de soin.

- un travail d'analyse de pratique en relation avec les modèles conceptuels utilisés en ergothérapie.
- un travail de restructuration et de résolution de problème, souvent centré sur l'analyse systémique du fonctionnement institutionnel, dans l'objectif de comprendre le positionnement de l'ergothérapeute et du stagiaire ainsi que les interactions patient –famille - institution. Ce travail est suivi par les cadres de santé permanents et des ergothérapeutes thérapeutes familiaux exerçant dans le milieu hospitalier.
- En dernière année, les groupes d'étudiants deviennent progressivement plus autonomes. Les réflexions manifestent une compétence professionnelle en développement. La dernière phase est gérée par les étudiants futurs professionnels qui organisent la forme et le fond de la réunion et pose une stratégie de résolution de problème à la fin de la rencontre. L'enseignant travaille pour que l'étudiant en fin de parcours finisse par ne plus avoir besoin de sa présence.

Ce retour sur l'expérience, décrite, réfléchi, reliée à la théorie, permet à l'étudiant de prendre du recul, de devenir créatif et d'augmenter sa compétence d'analyse de la situation et de décision d'action de soin en ergothérapie. *« La thèse centrale de ce mode de formation est que la connaissance est le résultat d'une expérience personnelle significative, et pour qu'elle soit effectivement intégrée il faut mettre en œuvre des stratégies permettant aux élèves de vivre une expérience authentique »* (AVENIER M-J, 2005, p.161).

La deuxième forme est la démarche clinique en situation concrète :

Nous reprenons l'origine du mot clinique, signifiant « qui visite les malades au lit » et « inclinaison », pour proposer un accompagnement sur le terrain afin de suivre des situations professionnelles réelles au sein de l'hôpital.

Nous intervenons, l'étudiant et l'enseignant, auprès d'une personne soignée pour évaluer ses besoins en réadaptation et proposer une prise en charge ciblée en fonction de l'objectif fixé comme par exemple le suivi d'un retour à domicile ou l'évaluation des limitations d'activité dans l'hôpital.

Dans cette approche où l'interaction de l'individu avec le milieu social est la composante déterminante des acquisitions cognitives, l'enseignant devient accompagnateur-praticien.

Cette forme de transmission se rapproche du type de compagnonnage dans le sens où celui-ci définit « *un lieu où se forment les hommes en se confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et de la vie communautaire* » (PAUL M., 2004, p.48).

Nous sommes bien dans une intervention « avec » et non « sur ».

Avec P Freire, S M Farias Vasconcelos (FARIAS VASCONCELOS S M, 2005, p. 177) affirme que le rôle fondamental du professeur est de : « dialoguer » avec l'élève sur des situations concrètes et en construire des savoirs. La formation à l'hôpital : « approche clinique » permet de mettre en mouvement et l'étudiant et l'enseignant, « *d'une mise en œuvre d'un processus qui se déploie en se faisant* » (LANI-BAYLE M ,1999).

Dans cette démarche le risque est que l'accompagnant se pose comme un modèle, celui qui sait. Cela nous ramènerait à appliquer la procédure sans autre forme réflexive. « *Ce qu'on attend de l'accompagnant c'est que par la qualité de son écoute, de son empathie, de sa présence et de son absence, il aide l'autre à se construire, à se complexifier.* » (BEAUVAIS M., 2005, p 187).

Nous pouvons parler d'un effet dit de tutorat dans le sens où nous avons une réflexion préliminaire sur la façon d'organiser nos séquences d'apprentissage concret avec un travail réflexif préparatoire et des échanges pour aboutir à la double finalité du soin et de la pédagogie.

Un effet secondaire de cette situation est un gain de crédibilité vis-à-vis des étudiants qui voient non seulement un enseignant mais un praticien qui accepte le risque du nouveau, de l'imprévu, de la rencontre avec le patient tout comme l'ergothérapeute praticien durant les stages. Initier à la culture du risque, c'est peut-être là « *la véritable mission des responsables de formation est de traiter la non prédictibilité, l'instabilité et l'irrégularité* » (AVENIER M J., 2005, p 162).

La troisième forme s'inscrit dans une démarche de projet et un pilotage pédagogique :

« *Un sujet humain transforme par son projet le savoir en connaissance* » (ARDOINO J., 2000, p.21).

Le projet est rattaché à une théorie de l'action. « *Les liens qui unissent projet et action sont étroits dans la mesure où anticipation et réalisation apparaissent dans l'ordre humain inséparables* » (BOUTINET J-P, 1992, p 275).

Un projet d'intervention est un processus d'action, construit à partir d'un diagnostic de situation, du choix d'objectifs cohérents par rapport à cette situation et de différents moyens à mettre en œuvre. Ces actions articulées entre elles visent à résoudre le

problème, les résultats sont mesurables et programmés dans le temps. L'élaboration est collective tout comme son objet. Le projet a par rapport à l'action deux fonctions principales : une symbolique grâce à son anticipation, l'action à venir lui donne du sens et une opératoire avec une mise en cohérence par anticipation des différents aspects de l'action. Dans le contexte de la formation, la conduite de projet est un des moyens de s'approprier les savoirs disciplinaires dispensés durant la période d'apprentissage. Nous considérons que la démarche de projet est un cadre favorable à l'apprenant.

La prise en compte de l'environnement est primordiale dans l'élaboration du projet, G. Lerbet parle de « système-sujet » (LERBET G., 1994). « *Cette expression souligne le mode d'être et un mode d'organisation pour le sujet qui apprend en interaction avec l'environnement...* » (MORANDI F., 1997, p.115).

La conduite de projet dans le contexte de l'enseignement auprès des étudiants ergothérapeutes est un système pédagogique qui va lier l'organisé et l'organisant de manière active. Le suivi des dossiers type « conduite de projet » où la méthodologie va être au centre de l'apprentissage est piloté par les enseignants permanents et de jeunes diplômés ergothérapeutes ayant déjà fait l'expérience de ce type d'apprentissage et souhaitant intervenir activement dans l'équipe pédagogique. Les enseignants permanents deviennent formateurs de formateurs en guidant les jeunes professionnels pour l'organisation et la réflexion pédagogique.

Cette régulation est destinée « à maîtriser la complexité, elle passe par la mise à jour des priorités, la détermination des moyens, le suivi des décisions, la coordination des activités » (SAUVAGET R., 2005)

La dernière forme est la construction du mémoire de fin d'étude :

L'arrêté officiel du 25 février 2004 relatif aux études préparatoires au Diplôme d'Etat (DE) d'ergothérapeute a institué la mise en place du mémoire pour la validation des études. Cet arrêté concerne les étudiants qui ont débuté le 2^{ème} cycle, comprenant la 2^{ème} et 3^{ème} année d'études en ergothérapie, en septembre 2004 et qui passeront leur DE à partir de juin 2006.

Jusqu'à présent, depuis la parution du programme officiel des études publié en 1990, les étudiants devaient réaliser des travaux écrits de synthèse pour l'épreuve orale du Diplôme d'état d'ergothérapeute. Ces travaux écrits de synthèse étaient généralement une étude de cas approfondie ou un questionnement relatif à la pratique. La mise en place du mémoire en 2004 est la manifestation d'un intérêt pour la recherche en

ergothérapie.

F. Gomez explicite la position épistémologique qui a rendu possible l'avènement du mémoire dans la formation des maîtres en précisant que : « *Le mémoire conduit à considérer le métier d'enseignant comme un métier réflexif. Le praticien doit être en mesure d'écrire sur sa pratique pour l'améliorer, ce qui demande des capacités de réflexion. Le mémoire suppose l'existence de compétences, de savoirs propres au métier* » (GOMEZ F., 2001, p.15).

Très rapidement, ces étudiants de 2^{ème} année vont aborder leurs stages avec le souci du choix du thème de leur mémoire. Lorsqu'ils auront positionné leur problème, en prenant conscience des difficultés rencontrées en pratique, le défi sera alors la construction du problème.

Le travail de problématisation nécessite de l'expérience, des connaissances théoriques, une grande rigueur méthodologique, des capacités d'analyse et de synthèse des références bibliographiques et donc du temps, partagé entre les moments de stage et les moments de formation à l'institut.

Nous devenons progressivement des enseignants-chercheurs, et travaillons de plus en plus avec des étudiants engagés dans des parcours nécessitant de leur part qu'ils produisent eux-mêmes un début de recherches (mémoire avec une initiation à la recherche).

La question qui reste dans notre accompagnement du mémoire est celle du comment accompagner quelqu'un vers une production de lui-même ? Aujourd'hui l'élaboration et la guidance des mémoires en ergothérapie s'avèrent difficiles par manque de repères aussi bien vis à vis de la méthodologie que vis à vis du produit fini. Nous sommes encore jeunes dans la démarche de recherche mais nous voyons déjà la transformation réflexive et pratique au fil des promotions.

Cette dynamique de construction du mémoire, à des niveaux différents entre l'étudiant et le formateur, nous amène à construire notre propre voie et "*le chemin se construit en marchant*" (MACHADO A., 1917). Mais ce parcours peut paraître sinueux et flou et nécessite de se remettre en question pour ne pas se perdre en chemin ...

1-4 Formulation des questions de départ :

Cette approche pédagogique dite intégrative ou holistique peut être victime de son besoin de vouloir répondre le plus à la complexité de la situation. « *Le modèle peut apparaître comme un modèle « fourre-tout » où se mêle et se juxtapose des points de vue béhavioriste, cognitiviste et interactionniste !* » (MARCHIVE A, SARRAZY B, 2004, p.6).

Dans ce cadre, si les sciences de l'éducation ne sont qu'un agglomérat de psychologie, de sociologie, de philosophie ... alors leur pertinence scientifique pourrait devenir discutable. G. Lerbet aborde un cadrage épistémologique des modèles heuristiques qui apporte une légitimité scientifique permettant de comprendre, et non d'expliquer, les processus de cognition et/ou de communication qui participent de la complexité des situations pédagogiques (LERBET G., 1997).

Ainsi, en acceptant délibérément l'imprévisibilité, l'impuissance, la pensée paradoxale, et l'interdépendance, le modèle accepte la non maîtrise du global et fixe son attention sur les interactions des systèmes. Le piège serait de ne voir que l'interaction et d'oublier chaque système dans leur particularité.

Le deuxième risque est celui de la professionnalisation et de la quête de la compétence. Nous risquons d'enfermer l'enseignant dans une pseudo-maîtrise en renforçant, au nom du projet, la construction de programmes qui permettent de rationaliser les actes pédagogiques et développer les compétences de façon rigide aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants. Le risque est de s'enfermer, comme dans les années 70 – 80 avec la pédagogie par objectifs, dans une opérationnalité comportementale qui alors ne s'appuie que sur l'individuel. Nous ne nous occupons plus du savoir, l'objectif étant de répondre à la question du « comment faire en sorte que le sujet s'approprie le savoir et soit efficace ? ».

Cette déviance répond aujourd'hui à une injonction politique dans la santé qui pousse à la norme, la standardisation. Cette attitude est contradictoire avec le processus pédagogique systémique. L'utopie serait de croire que l'on peut maîtriser la complexité en guidant l'organisation de manière à ce que l'étudiant et le professionnel de santé remplissent efficacement leurs missions en servant les objectifs des décideurs.

Comme nous avons pu le souligner plus haut, dans une formation professionnalisante, il est important que l'étudiant soit progressivement responsable de ses actes. La mise en projet doit rester une forme d'apprentissage, d'organisation apprenante avec un réel

schéma collaboratif actif pour se former à se former.

Le troisième risque peut résider dans les niveaux de responsabilisation et d'autonomisation qui sont importants et peuvent peser lourd pour les étudiants. Cela peut devenir un frein si l'enseignant n'a pas conscience qu'il est de sa responsabilité aussi d'enseigner. Il ne suffit pas de mettre les étudiants en activité et de leur proposer des contraintes (problèmes, obstacles, frustrations) pour qu'ils apprennent.

Enseigner dans la complexité, n'est-ce pas enrichir nos représentations de l'enseignement et de la formation et apporter une réflexion nouvelle sur nos modèles pédagogiques ?

Pour limiter ces risques, il semble nécessaire d'inscrire clairement l'intention d'une démarche combinée de pratiques réflexives et d'une didactique que nous pourrions nommer professionnelle, ce qui sous-tend une mobilisation d'une partie des formateurs enseignants vers cet objectif. (PERRENOUD P., 2006, p 157).

Nous nous trouvons alors face à une nouvelle limite. En effet, dans le contexte de la formation professionnelle des ergothérapeutes, l'équipe pédagogique permanente est constituée de trois formateurs ergothérapeutes, d'une Directrice, et d'une secrétaire. Nous travaillons principalement avec des vacataires intervenant ponctuellement auprès des étudiants. Les intervenants sont plus choisis pour leurs expertises professionnelles que leurs qualités pédagogiques. Dans ce contexte d'apprentissage, quels enseignants peuvent favoriser la construction de l'identité professionnelle des étudiants en formation initiale en ergothérapie ? Est-ce que les experts d'une question professionnelle doivent restés des « périphériques » du projet pédagogique laissant aux formateurs permanents et aux étudiants la tâche de faire du lien entre toutes les interventions et construire leur pratique professionnelle ?

En affirmant que la formation de praticiens réflexifs passe par la mobilisation d'une partie des formateurs pour construire le contexte de cette pédagogie, les formateurs permanents ne doivent-ils pas s'inscrire dans une démarche de formateurs de formateurs ? Si tel est le cas alors comment les compétences pédagogiques se construisent-elles ? Comment former à ces compétences professionnelles liées à la réflexion sur les pratiques et la rigueur d'une didactique professionnelle ? Si nous avons la conviction que le rôle de l'enseignant est bien plus « *favoriser l'apprentissage au savoir* » que l'enseignement du savoir, comment peut-on aider l'enseignant spécialiste de la technique pour qu'il puisse atteindre la « *conviction que son rôle consiste avant tout, à*

travers une activité pédagogique ou un programme, à faciliter la poursuite du processus d'apprentissage des étudiants » ? (DONNAY J., 1996, p 49).

Pour cerner l'ensemble de notre objet de recherche, des thématiques se dégagent de cette réflexion. Les trois premières concernent directement l'enseignement en définissant deux approches complémentaires : la pédagogie systémique, la didactique professionnelle, et une posture : l'accompagnement pédagogique. Les deux suivantes ciblent le formateur lui-même et sa place dans le système : l'identité professionnelle et la pratique réflexive.

2^{EME} PARTIE : DE L'ENSEIGNANT AU FORMATEUR

« *Connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude* » (MORIN E., 1999, p.66)

Pour analyser la place et le rôle de l'enseignant en formation initiale d'adultes, il paraît important de définir les courants théoriques qui fondent la formation de ces jeunes étudiants en ergothérapie en devenir d'être professionnel dans le secteur de la santé. Deux modèles vont être explorés dans cette partie, le premier fait référence à une approche systémique de la pédagogie, le deuxième pouvant paraître complémentaire aborde la didactique dans le contexte de l'adulte en formation.

2-1 Le modèle socioconstructiviste ou la pédagogie systémique (LERBET G., 1997):

L'apprentissage dans un institut de formation professionnelle semble lié à trois principes fondamentaux de l'alternance, du transfert des acquis, et enfin celui de la professionnalisation.

L'alternance est l'organisation alternative qui fait se succéder des périodes de cours avec des périodes de stage professionnel, la formation des étudiants se construira dans la complémentarité de périodes d'enseignements théoriques et de périodes de pratiques professionnelles. Au fil des années, le souci de potentialiser l'effet de l'alternance nous a poussés à prendre en compte les trajectoires de formation des étudiants en essayant de développer les liens entre la théorie et la pratique.

L'étudiant a néanmoins besoin d'être accompagné par les formateurs pour établir le lien entre expérience pratique et concepts, modèles, théories. A. Geay remarque : « *toute expérience n'est pas apprentissage expérientiel : il y a nécessité d'une transformation de l'expérience en connaissance (rapport au savoir). Pour cela il faut que l'expérience soit réfléchie (réflexion dans l'action et sur l'action)* » (GEAY. A., 1998, p.25). A Geay parle d'école de l'alternance en soulignant qu'il existe une interface entre le terrain et l'Institution de formation. L'interface, c'est « *ce qui rompt le face à face* » (DUPUY et ROBERT, 1975 cité par GEAY A., 1998, p.34).

Etablir la communication entre les deux systèmes, c'est paradoxalement les réunir et les maintenir séparés pour que chaque système agisse l'un sur l'autre par l'intermédiaire de

leur action sur l'environnement (GEAY A, 1998, p. 34). Nous parlons alors de pédagogie du lien (VIOLET D., 1997, p. 19).

Nous voyons de façon explicite apparaître le recours à la métacognition comme un dispositif d'enseignement. Ce postulat détermine cette tendance à s'intéresser aux opérations et représentations mentales et à les considérer comme des objets dont la verbalisation donnerait accès à une forme de connaissance accessible pour le groupe d'étudiants.

Il y a derrière cette proposition une évocation de la question du transfert des connaissances, cette nécessité de concevoir des situations d'enseignement qui n'ont pas une valeur uniquement pour elles-mêmes mais pour leur capacité à être utilisables dans d'autres contextes. Cette préoccupation est d'autant plus évidente aujourd'hui que l'on assiste à une croissance importante des connaissances et à une complexité grandissante du domaine de la santé.

Cette dimension de transversalité est très présente dans ce qui constitue les conditions d'émergence de la compétence. Les contenus d'enseignement ne peuvent se limiter à des situations typiques mais doivent doter les étudiants d'outils pour agir sur des situations inconnues.

Cette notion de transfert représente la capacité du sujet à mobiliser ses connaissances pour s'adapter à une nouvelle situation. Il ne s'agit pas de reproduire mais bien de s'approprier les connaissances, de les travailler dans le but d'être opérationnel dans un contexte non connu. Le transfert d'acquisition pour B. Donnadieu peut être « *un bon indicateur de ce qu'un apprentissage s'est opéré et que le sujet a bien construit sa connaissance puisqu'il est capable d'utiliser autrement ses acquisitions...* » (DONNADIEU B ; GENTHON M., VIAL M., 1998, p 77).

La professionnalisation est un processus de formation que nous pouvons définir ainsi : « *la professionnalisation est la nécessaire confrontation de la théorie à la pratique ; c'est la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités acquises par la formation.... C'est un moyen d'apprendre (réflexion sur l'action) dans une situation où le droit à l'erreur ne porte pas à conséquence, de contextualiser des capacités acquises, de réaliser une action professionnelle avec des chances de réussite fortes* ». Il poursuit en disant qu'« *à partir du personnage et en s'éloignant du rôle prescrit, se construit une personne professionnelle dans un processus d'appropriation. ...L'acteur se fait auteur* » (RENETEAUD J et AYMAR G., 2000). Cette notion est en lien direct avec l'acquisition des compétences.

A l'instar de P. Menier-Schoen dans son mémoire sur le tutorat (MENIER-SCHOEN P., 2007), nous retiendrons quelques éléments explicatifs de la compétence :

- « *La compétence ne peut être qu'en actes et en situation* ». (LE BOTERF G., 2000, p244)
- C'est un ensemble « *de savoirs mobilisés dans l'action (théoriques, procéduraux, savoirs d'action) et de dispositions socio- relationnelles* » (LE BOTERF G., 2000, p244)
- « *Ces savoirs et savoir-faire professionnels n'acquièrent le statut de compétence que lorsqu'ils sont communiqués, reconnus et valorisés par différents partenaires* ». (LE BOTERF G., 2000, p244)
- « *La compétence est un processus générateur du produit fini qu'est la performance (mesurable, évaluable)* (WITTORSKI R, 2002).
- Elle peut être individuelle ou collective. La compétence collective étant définie comme « *un mix de savoirs, de compétences individuelles et de ressources directes, résultant de la combinaison et de la synergie entre ces éléments* ». (LE BOTERF G., 2000, p244)
- Elle peut être transférable et se manifester dans de nouvelles situations à partir de « *méta compétences* ». Pour ce faire, « *il s'agit d'une prise de recul souvent aidée par un médiateur permettant d'une part de décontextualiser l'action, d'autre part de la conceptualiser* ». Cette dernière citation renvoie à ce que d'autres auteurs nomment « *la formalisation des savoirs d'action* » (BARBIER JM, 1996, p 305)

Afin de s'adapter à son futur environnement, l'étudiant va apprendre en construisant ses propres formes en intégrant une dynamique circulaire impulsée par le lien Institut de formation – stage : actions – réflexion – modélisation – socialisation – actions...

F. Morandi définit une direction pédagogique qui induit chez l'étudiant une forme de discours réflexif. « *Si on choisit une voie non interprétative ou biographique mais constructiviste, le discours du formé figure un processus engagé à la fois dans des représentations, une mise en scène du rapport au métier et de "la manière" dont il est également "à la formation". Il figure, dans un double contexte d'exercice de la profession et d'alternance dans sa formation* » (MORANDI F., 2008, p 5).

La formation comprend alors trois dimensions interdépendantes (CLENET J, POISSON D., 2005) :

- L'émergence de formes propres à des sujets : il s'agit de considérer le sujet apprenant et l'« action incarné » selon les termes de F. Varela (VARELA F, 1989). Il est possible de relier l'expérience, la connaissance et la prise de conscience. Le cadre et le savoir disciplinaire deviennent des « *ressources possibles et mobilisables en reliance de ...* ». La cognition et l'action-situation deviennent inconcevables l'une sans l'autre dans un cadre, une forme organisée et organisante.
- La formation conçue comme artefacts à inventer pour autoriser l'émergence de formes originales : Nous observons trois niveaux d'organisation dans l'apprentissage, micro celui du sujet, meso celui de l'organisation (l'institution), et macro celui du cadrage socio-politique (communauté).
- La formation comme « conceptions » : dimension téléologique : repose sur l'idée de finalité (polyfinalité). La question de la formation peut se complexifier en devenant projet de formation situé et finalisé par l'intention d'aider « l'autre » à se former (formation comme une « auto-co-ré-organisation » rendue possible mais jamais certaine).

Une pratique pourrait donc s'enseigner dans le cadre d'un va-et-vient entre théorie et pratique pour construire une « intelligence de la complexité »- « *comprendre pour faire et faire pour comprendre* » (LEMOIGNE J-L., 2003).

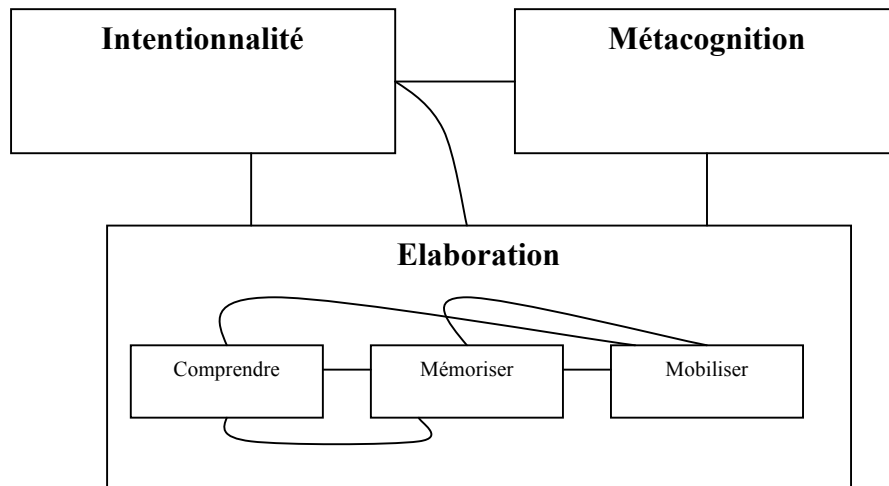
Le modèle socio-cognitiviste ou socio-constructiviste comprend une donnée supplémentaire sur l'importance des échanges, du travail de verbalisation, de la co-construction et co-élaboration. La régulation dirigée par les enseignants aura valeur d'évaluation et d'aide à l'auto-évaluation de l'étudiant.

Ce type de formation s'appuie sur le même principe de déconstruction des savoirs préalables et de modification des représentations. Le changement s'opère de façon discontinue, par mini-crisis successives.

Le cadre de questionnement se reformule, la grille de références se ré-élabore. Les mots n'ont plus le même sens. Une fois stockée, l'expérience cognitive doit être mobilisable à tout moment.

« *Le plus souvent, il faut plutôt y voir une neutralisation ou une substitution des savoirs antérieurs plus qu'une destruction.* »(GIORDAN A., 2007).

Giordan schématise les principales dimensions de l'acte d'apprendre de cette façon.



L'intentionnalité, ou l'intention de ..., fait référence au projet, au désir, à un manque ou une question qui interpelle l'apprenant. « *Il n'y a pas d'apprenant sans affect* » (GIORDAN A., 2007, p.62).

La métacognition est un processus cognitif qui permet de confronter l'acquisition de nouvelles données avec les conceptions antérieures que nous avons. Ainsi nous produisons de nouvelles significations qui éclairent le problème à résoudre.

Le sujet apprenant doit donner une signification au savoir élaboré. « *L'apprenant situe ses savoirs par rapport à son projet.* » (GIORDAN A., 2007, p.62).

L'enseignant doit gérer le dosage entre la rupture et l'homéostasie pour permettre la remise en question (le chaos de G. Ausloos (AUSLOOS G., 1995) ou le désordre de J P Dupuy (DUPUY J-P, 1982)) sans pour autant paralyser l'apprenant au risque de lui interdire toute possibilité d'apprentissage.

Ce processus est en étroite relation avec le concept d'« empowerment » (donner du pouvoir aux personnes, mettre en valeur leurs capacités et ressources).

Cette organisation « apprenante » se retrouve à deux niveaux : un niveau individuel et au niveau du groupe. Nous sommes dans le cas d'un système ouvert auto-éco-organisé cher à E Morin et F Lerbet-Sérini (LERBET-SERENI F , 2003) qui permet des apprentissages collectifs multiples et variés.

L'apprentissage s'inscrit dans une problématique du changement en lien avec les réalités complexes du monde du travail avec lequel l'étudiant va être confronté. « *Les objectifs de savoir, savoir-faire, savoir –être, poursuivis par les apprentissages seront mis en relation par le sujet avec son histoire personnelle, son organisation intellectuelle, ses propres champs de signification, afin qu'il construise sa connaissance pour pouvoir devenir.* » (DONNADIEU B., GENTHON M., VIAL M., 1998, p.94)

Cependant dans cette dimension méta, le contexte pourrait apparaître secondaire dans l'apprentissage. Et pourtant dans une dynamique d'alternance, comme nous avons pu le voir, l'apprentissage joue sur les deux dimensions dans et hors Institution pédagogique. Il semble important de garder en tête l'influence du contexte comme un facteur important dans l'apprentissage chez l'adulte.

La recherche menée par F. Sarrazy dans « Sens et situations » (SARRAZY F., 1997) remet en question l'idée que le sens d'une tâche peut être décontextualisée et être abordée hors situation uniquement.

La relation didactique ne peut seulement s'inscrire dans une compréhension méta du : comment « comprendre » ?

L'utilité de la didactique est de garder le souci de l'Homme en ayant une posture anthropologique en soulignant que l' « *une des fonctions de la didactique pourrait être alors, contrairement à ce que certains ont insinué, de contribuer à mettre un frein, enfin, à un processus qui consiste à transformer le savoir en algorithmes utilisables par des robots ou des humains sous-employés et à diminuer la part noble de la réflexion noble dans toutes les activités humaines pour en faire une dévolution à quelques uns.* »(BROUSSEAU G., 1986, p 68)

L'anthropo-didactique, avec la théorie des situations, souligne l'importance du contexte dans l'action de l'étudiant et de l'enseignant (BROUSSEAU G., 1998). Dans la formation pour adultes, il paraît important de développer aussi une approche issue de la didactique pour appréhender les phénomènes d'enseignement.

2-2 : La didactique professionnelle et l'étude des interactions enseignant – étudiants dans l'enseignement des compétences en ergothérapie :

La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail pour construire la formation d'adulte nécessaire à l'acquisition des compétences de la profession. Nous

trouvons les origines de la didactique professionnelle dans trois approches théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie et la didactique des disciplines. Ce n'est que récemment que la didactique professionnelle s'est intéressée à l'analyse de l'activité de l'enseignant (DURAND M., 1998).

Comme le souligne Vergnaud, « *la didactique professionnelle cherche à articuler de façon très forte deux dimensions qui ne vont pas forcément ensemble : la dimension théorique et la dimension opératoire.* » (PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006, p 151).

Pour ces auteurs les deux dimensions sont interdépendantes dans la formation des adultes, la dimension théorique limite les pièges du discours empirique qui relate les faits sans pouvoir généraliser ou conceptualiser alors que la dimension opérationnelle donne corps au concept et permet l'appropriation et l'adaptation de la théorie à la réalité du terrain. Les interventions didactiques sont là pour baliser l'apprentissage et gérer de manière graduelle ces ruptures pour accéder à un nouveau mode de penser la situation. Nous sommes dans ce que P. Watzlawick appelle « *l'art de trouver un nouveau cadre* ». (WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R., 1975, p.113)

Pour l'étudiant le but est l'activité constructive (apprendre, développer, critiquer) et « *pour cela il faut s'appuyer sur une activité productive, une tâche à effectuer, qui va servir de moyen pour générer de l'activité constructive* » (PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006, p 183).

Pour l'enseignant le processus est inverse, il va provoquer l'étudiant à produire pour qu'il puisse se construire, l'objectif est une production avec un effet non prévisible qu'est la construction de l'étudiant. Clauzard, cité par G Vergnaud, montre « *que le rôle de l'enseignant est de tirer les élèves du registre pragmatique vers le registre épistémique* » (PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006, p 185).

L'apprentissage par et à la résolution de problèmes pourrait apparaître particulièrement pertinent dans le cadre des études para-médicales et principalement en ergothérapie. Cependant « *l'activation des procédures de résolution, par laquelle se manifeste le sens attribué à la « tâche », ne saurait se comprendre sans faire appel à ces facteurs situationnels d'Arrière-plan bien plus larges que ceux qui définissent le système « sujet-tâche »* » (SARRAZY B., 1997).

En effet, isoler le sujet et la tâche du contexte revient de façon artificielle et réductionniste à penser que le contexte n'a qu'un effet secondaire dans la résolution du problème.

Il est important de considérer que « *le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps.* » (CHARLOT B., 1997, p.90).

L'articulation cognition et apprentissage est en lien avec l'articulation savoirs présentés et connaissances construites. Il s'agit bien de combiner, et non compiler, des savoirs contenus dans le programme de formation et dans la méthodologie professionnelle qui sont en dehors du sujet et la construction propre de la connaissance par l'étudiant lui-même à travers son projet et son expérience pratique. L'enseignant doit construire des situations pédagogiques différenciées pour permettre à chacun de mettre en œuvre sa propre logique d'apprentissage. Ce n'est pas tant la variété des approches pédagogiques qui est importante que la qualité des situations dites adidactiques selon Brousseau (BROUSSEAU G., 1998), c'est-à-dire la capacité de l'enseignant à engager l'étudiant dans le travail de résolution de problème et lui permettre de construire ses connaissances nécessaires à l'élucidation du problème.

Le sujet va « bricoler » ses propres manœuvres, construire sa propre logique de la pratique (BOURDIEU P., 1980). Comme le souligne Roiné, dans sa thèse sur l'idéologie pédagogique et les effets sur la pratique d'enseignement des mathématiques, l'enseignant va s'adresser aux manières de faire de l'étudiant. Il va interroger bien plus les usages de la règle que la règle elle-même.

A l'instar de G. Brousseau, la didactique professionnelle a développé une théorie des situations d'apprentissage dans les apprentissages professionnels. « *Il s'agit de confronter les apprenants à des situations judicieusement choisies, qui comportent un problème, pour lesquels les acteurs ne possèdent pas de procédure leur permettant d'aboutir à coup sûr au résultat. Ils vont être obligés de faire preuve d'intelligence de la tâche, de mobiliser des niveaux plus ou moins élevés de conceptualisation : ils vont être en position d'apprentissage.* » (PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006, p 186). En se référant aux travaux de G Brousseau, A Marchive présente le travail de l'enseignant sous deux facettes : celle de la dévolution et celle de l'institutionnalisation. L'institutionnalisation amène l'enseignant à institutionnaliser un savoir, une procédure ou un modèle de résolution qu'il demande d'appliquer à des problèmes variés comme par exemple dans le cas de l'ergothérapie, il existe un processus d'intervention qui est, soi-disant applicable à la démarche de soin de toutes personnes en situations de handicap. Bon nombre d'étudiants renvoient régulièrement la limite de cette

catégorisation qui permet d'avoir une méthodologie professionnelle d'organisation mais qui se confronte régulièrement à la réalité du terrain. L'institutionnalisation peut aussi clore une séquence didactique pour relier les connaissances qui ont été utilisées par les étudiants et les savoirs théoriques s'y référant.

La dévolution c'est l'acte par lequel doit passer l'enseignant pour faire accepter à l'étudiant la responsabilité de résoudre le problème alors qu'il ne sait pas encore comment le faire (SARRAZY B., 1995). Cette démarche est basée sur la confiance entre l'étudiant et l'enseignant (SARRAZY B., 2002), il s'agit du contrat didactique.

La situation didactique que l'enseignant construit et les objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixés ne sont pas perceptibles au premier abord par l'étudiant, ce dernier est donc obligé de croire sans savoir et peut avoir au final l'impression de n'avoir rien appris.

Si l'étudiant donne sa confiance, l'enseignant se doit d'organiser des situations permettant à l'étudiant de réaliser les adaptations souhaitées de ses connaissances pour apprendre de nouveaux savoirs.

Dans le cadre de la résolution de problème, enseignant ne peut dévoiler le pourquoi de la situation didactique sinon il risque d'induire la réponse et donc revenir à une démarche plus traditionnelle qui serait pour l'étudiant, non pas de se former une connaissance et d'apprendre, mais plus de reproduire la bonne réponse.

Ainsi A Marchive *« souligne un des points d'accord centraux entre la théorie des situations et la maïeutique : pour que l'élève apprenne, le maître doit s'abstenir de fournir les réponses et il ne peut pas dire à l'avance à l'élève ce qu'il attend de lui. »* (MARCHIVE A., 2002, p.78). Dans cet espace de négociation *« chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, à la responsabilité de gérer ce dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre »* (BROUSSEAU G., 1998, p 61). *« Le contrat didactique est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. C'est le moyen qu'a le maître de la mettre en scène. »* (BROUSSEAU G., 1998, p.60).

De façon implicite dans ce contrat se réalise aussi une médiation si l'étudiant ne peut arriver à ses fins, ne peut utiliser ses connaissances pour accéder à de nouveaux savoirs. Mais le travail de l'enseignant ne se résume pas à mettre en place une scène didactique pour permettre à l'étudiant de rassembler ses connaissances, puis de réintervenir en fin de séance en institutionnalisant le savoir.

L'enseignant doit pouvoir permettre le lien entre le problème et l'étudiant. A travers les situations accessibles à son entendement (zone proximale de développement de Vygotsky), l'étudiant devient apprenant en redonnant du sens aux savoirs nécessaires

pour résoudre le problème. G Brousseau écrit à propos du professeur qu' « *il doit aussi donner les moyens à ses élèves de retrouver dans cette histoire particulière qu'il leur a fait vivre, ce qu'est le savoir culturel et communicable qu'on a voulu leur enseigner.* » (BROUSSEAU G., 1986, p38).

S Zaragosa parle du professeur comme un médiateur en action et fait l'hypothèse que « *le médiateur a une intention didactique au départ mais c'est dans l'échange verbal avec les apprenants que se construit réellement le sens sur le contenu* ». (ZARAGOSA S., 2000, p 196).

Dans le cadre de la formation de « formateur aux formateurs », il nous semble important de se questionner sur la place de l'enseignant dans ce type d'accompagnement et donc de définir ce que l'on entend par accompagnement ? En nous signalant comme un accompagnateur du processus d'apprentissage de l'étudiant, nous entrons dans un nouveau domaine épistémologique qu'il est nécessaire de définir.

2-3 L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique :

Accompagner, est-ce suivre, précéder, guider ou être à côté ? Ce dont il s'agit c'est de clarifier ce processus d'intermédiation. Pour nous éclairer dans la diversité de la pratique d'accompagnement, nous nous appuyerons sur le travail de Paul Maela. (PAUL. M, 2004)

L'accompagnant doit permettre de sortir du cadre, et pour cela inventer un nouveau cadre. Il doit prendre des risques et passer du temps pour cela (MONROY M., TRASSAERT, 1998).

M .Monroy esquisse les conditions générales de cette prise de risque dans la confiance mutuelle entre l'enseignant et l'étudiant.

Il relève plus particulièrement les points suivants:

- Travailler à une lisibilité des représentations, des projets, des dynamiques évolutives.
- Reconnaître, expérimenter et gérer les peurs et les réseaux de contraintes.
- Renoncer à la maîtrise totale de la connaissance des paramètres et de la complexité mais aussi des scénarii possibles.

- Réhabiliter les finalités susceptibles d'être partagées en sortant d'une politique exclusivement réactive, focalisée sur le court terme, les moyens et le "développement".

Quelque soit la forme pratique d'accompagnement, M. Paul relève que le socle commun est bien la relation, l'altérité, avec un souci praxéologique en cherchant à instaurer « *des espaces de réflexion au cœur de l'action.* » (PAUL M., 2004, p 51).

D'une logique qui pourrait être expertale centrée sur l'action du professionnel, nous passons vers une logique d'autonomisation centrée sur la personne, cet « individu plus » (MORANDI F, 2002).

Morandi parle d'autonomie apprenante. « *L'autonomie suppose la référence au monde et aux autres et donc la responsabilité. [...] L'autonomie est donc faite d'oscillation entre l'interne et l'externe* » (GEAY, 1998, p 99), entre auto-référence et hétéro-référence.

Le référentiel de soi (DUBET C., 1999) permet d'entrer en résonance avec sa propre expérience et d'apporter du sens à l'apprentissage programmé dans la formation. L'analyse de pratiques avec le questionnement éclairé de l'enseignant facilite ce passage au sens en apportant un autre référentiel au monde, à l'autre (le patient, sa famille, l'institution de santé, la communauté ...).

Le formateur va donc devoir limiter son « *pouvoir d'enseignant* » pour laisser l'expression et l'action à l'étudiant.

Il devra savoir aussi être là pour rappeler le cas échéant les principes de réalité. « *La pédagogie consisterait ainsi avant tout à réunir formateurs et formés et à articuler leurs deux modes d'être et de travail, dans la référence à un savoir qui se construit, dans un constant ajustement organisationnel.* ». (MORANDI F, 2002, p7).

L'accompagnement serait l'acte de la rencontre qui s'inscrit comme « *un lieu où se forment les hommes en se confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et de la vie communautaire.* » (PAUL M, 2004, p 48) et inciterait à un développement « *du dedans* ». Castoriadis met l'accent sur l'importance de la praxie dans ce développement de l'Homme : « *nous appelons Praxie ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent du développement de leur propre autonomie* » (CASTORIADIS, 1975 cité par PAUL M, p 266).

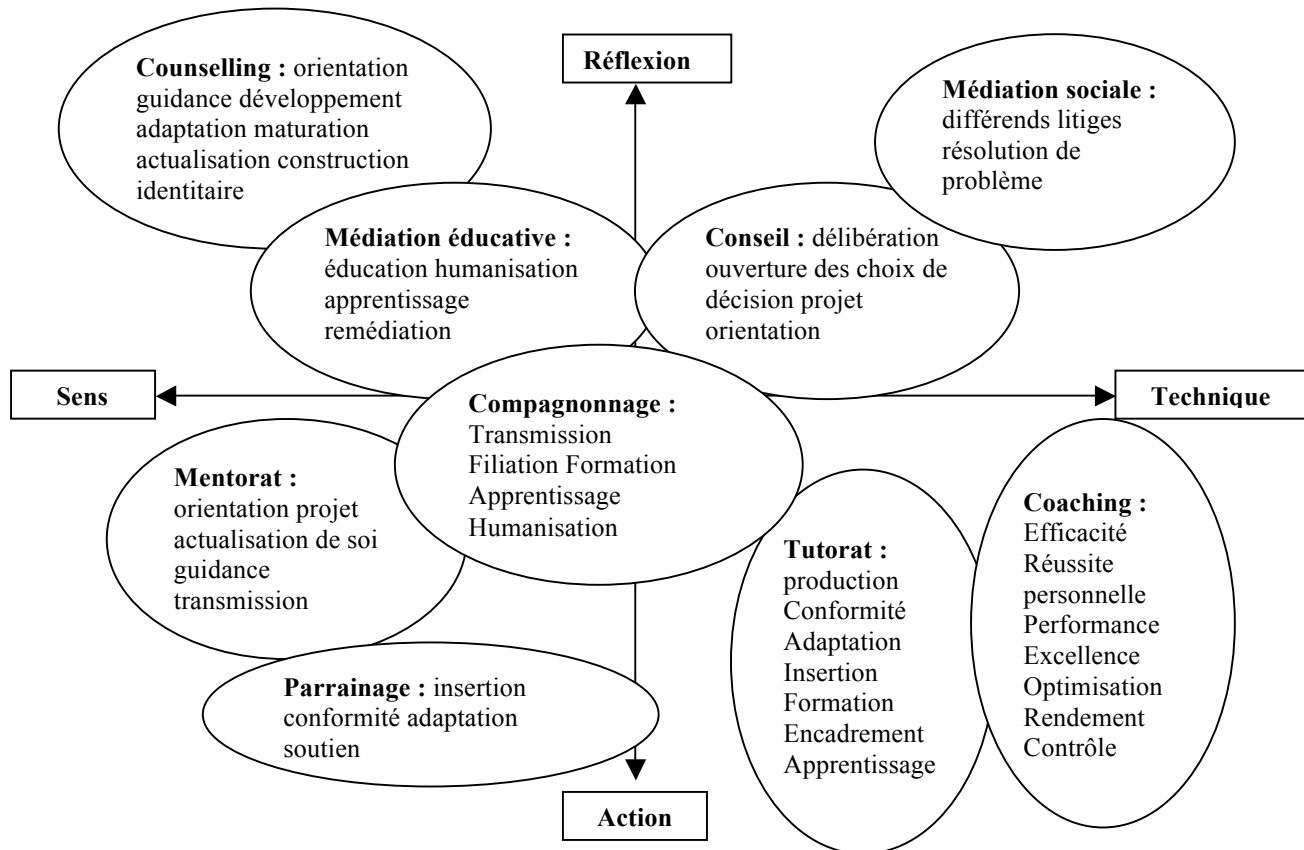
Comme le souligne F.Morandi, l'horizon d'autonomie pour l'élève ou l'étudiant suppose un accompagnement fort qu'il nomme néo-directif (MORANDI F, 2002, p.115). « *L'enseignant, est, au sens éthique, responsable : responsable de l'autre, [...], responsable du savoir, érigé comme vigilance, culture ou science, et pensée.* » (MORANDI F, 2002, p 123).

Les modèles de référence des finalités d'accompagnement se rattachent au constructivisme, c'est-à-dire à une conception de la médiation, et non au positivisme comme expertise. F. Sereni lors d'une rencontre de travail dans le cadre de l'Association Européenne de Modélisation de la complexité (« *La complexité appelle la stratégie* » 1994 mcx@romarin.univ-aix.fr ") débute son intervention par une réflexion sur les termes "délibérer", "intervenir" et "accompagner", puis propose, en ce qui concerne ce dernier terme, la notion voisine de "guidance".

Ainsi elle donne deux définitions :

- Le guide est celui que se positionne devant. Il oriente car il sait où l'autre doit aller. Il se donne pour tâche de protéger la marche de l'autre qui s'achemine vers un lieu que le guide lui aura désigné. Dans une relation pédagogique, le guidé se trouve en position d'assistance.
- L'accompagnateur, dans son sens classique, et par rapport aux deux notions précédentes, se place derrière celui qu'il accompagne. Ce dernier est invité à inventer son trajet. L'accompagnateur, tout en restant en retrait, dans l'ombre, se donne pour tâche de rassurer l'autre. L'accompagnateur est en fait en situation paradoxale puisqu'il est celui qui sait et qu'il se maintient en retrait. Elle met en évidence toute la complexité et le paradoxal de la relation accompagnement/accompagné, notamment lorsqu'il s'agit de parvenir à une prise de décision, alors qu'on n'est pas en position de maîtriser les résultats. Notamment aussi quand il s'agit de respecter l'autonomie de l'autre, ce qui amène à proposer de voir cette relation comme paradoxale, nécessitant d'exercer à la fois engagement et retenue.

P Maela synthétise les formes de pratique d'accompagnement (PAUL, 2004, p53) à partir de ce graphique :



« L'accompagnement se dégage ainsi de manières de faire et d'être en relation à autrui en situation professionnelle. » (PAUL M, 2004, p 300) et Paul présente trois catégories de pratiques d'accompagnement :

- Le type fonctionnaliste qui est guidé par le modèle d'objectivité, une logique instrumentale où la régulation de l'action est éclairée en termes de normes collectives.
- Le type Hermeneutique qui donne une place au subjectif avec une logique compréhensive, une centration sur la personne et la relation, la régulation est centrée sur l'interaction entre les valeurs collectives et critères individuels.
- Le type réflexif et critique qui relève du registre du social en articulant à la fois « la dimension individuelle (au travers du projet) et la dimension collective (avec ses

codes, ses normes, ses règles, ses lois), elle concourt à ne pouvoir penser choix et décisions que sur un horizon de valeurs. » (PAUL M, 2004, p 301).

Dans le cadre de formateur de formateurs intervenants dans le domaine de l'enseignement auprès des étudiants de la santé, et plus spécifiquement en ergothérapie, l'accompagnement peut se faire à deux façons :

La première consiste premier en une mise en scène relationnelle qui permettrait de conduire la personne là où l'on a prévu qu'elle irait avec son consentement guidé et éclairé, cela revient à dire que l'accompagnateur saurait mieux ce qui est bien pour l'individu et le collectif. Nous sommes alors davantage dans la guidance que dans la construction. Le piège est une possible manipulation des futurs formateurs pour les amener là où nous voulons qu'ils aillent et faire jouer notre « pouvoir d'enseignant » sans leur laisser de possibilité d'expression et d'action. Ces futurs formateurs sont des professionnels du terrain spécialisés qui apprennent à devenir des enseignants professionnels dans le domaine de la pédagogie.

La deuxième façon de faire pourrait se déployer autour de trois enjeux : la socialisation, l'autonomisation et l'individualisation.

L'accompagnateur de part son expérience et sa responsabilité est amené parfois à faire du « pilotage » c'est-à-dire il doit privilégier une place pour l'information. L'accompagnateur est un repère sur les bases méthodologiques et conceptuelles pour les futurs formateurs.

Ce système de pilotage est nécessaire pour organiser les savoirs et les interroger pour évoluer dans le travail réflexif. « *L'information tient ici une place stratégique, dans le principe d'un savoir à construire d'une recherche signifiante.* » (MORANDI F., 2001, p.111)

Il s'agit d'aller vers une didactique qui va favoriser la prise de responsabilité, de décision et une autonomie dans la gestion d'apprentissages différents en associant « *des apprentissages expérientiels sur le terrain et des apprentissages formalisés en situation d'enseignement* » (GEAY A., 1998, p. 50). F Morandi parle d'autonomie apprenante. L'individu utilise les savoirs acquis à la lumière d'une question qui lui est propre, qui va solliciter son intérêt et le mobiliser pour chercher lui-même des informations et pour déterminer les ressources qui vont lui permettre d'avancer. « *L'autonomie suppose la référence au monde et aux autres et donc la responsabilité. [...] L'autonomie est donc*

faite d'oscillation entre l'interne et l'externe » (GEAY A., 1998, p.99), entre auto-référence et hétéro-référence.

Le référentiel de soi comme le nomme F Dubet permet d'entrer en résonance avec sa propre expérience (DUBET F., 1994) et permet d'apporter du sens à l'apprentissage programmé dans la formation.

Le référentiel au monde, à l'autre inscrit notre démarche dans un principe de réalité en référence avec ce qui s'est construit avant nous et ce qui existe actuellement. Il devra savoir aussi être là pour rappeler le cas échéant les principes de réalité. « *La pédagogie consisterait ainsi avant tout à réunir formateurs et formés et à articuler leurs deux modes d'être et de travail, dans la référence à un savoir qui se construit, dans un constant ajustement organisationnel.* » (MORANDI F., 2002, p. 7).

Pour poursuivre notre travail exploratoire, il est important d'interroger la notion de pratique réflexive comme mode d'accompagnement dans le contexte du travail de collaboration et co-élaboration d'un projet pédagogique destiné aux étudiants en formation initiale en ergothérapie.

2-4 La pratique réflexive :

La pratique et le sens pratique :

La pratique est définie par D Millet comme un « *ensemble d'actes ou gestes professionnels propres à une profession, à un groupe ou à une personne. Les actes sont suffisamment organisés entre eux, suffisamment stabilisés pour pouvoir être identifiés comme tels, observés et décrits, ayant une grande probabilité de se reproduire ou qui se répètent dans de situations plus ou moins analogues.* » (MILLET D & coll., 2005, p 9).

Pour J Donnay et F Charlier, les pratiques sont « *à la fois le point de départ et d'arrivée de la réflexivité* » (DONNAY J., CHARLIER E., 2006, p 62).

Il nous faut souligner à l'instar de P Bourdieu que la connaissance des pratiques ne dépend pas seulement du point de vue particulier d'un observateur, mais aussi du fait que l'activité pratique devient objet d'observation et d'analyse .

Selon la théorie du monde social de P Bourdieu, la pratique est en lien direct avec les habitus, l'un des trois piliers conceptuels avec le capital et le champ (PINTO L., 1998).

L'habitus est un principe unificateur des pratiques, c'est un ensemble cohérent de schèmes de perception, de pensée, d'action. Sous un autre éclairage, il y a un AVOIR

(histoire reçue) fait d'ETRE (histoire vécue incorporée), intériorisation de l'extériorité sociale.

Tous les domaines d'activités de la vie sociale, y compris celui d'apprendre, d'enseigner, de réfléchir, sont structurés par de tels opérateurs de pratiques. Il y a donc un habitus, ou plutôt des dispositions d'habitus, propres au changement, à l'innovation. Bourdieu élabore une théorie sociologique de l'action créatrice. (BOURDIEU P, 1972). Il montre, notamment à cette occasion que le temps n'est pas une réalité en soi, pas une condition a priori de l'histoire, mais bien plutôt, inversement, le produit de l'activité pratique, de la mise en œuvre d'un *sens pratique*. Car l'habitus est l'ensemble des structures génératrices d'anticipations à l'état pratique, c'est-à-dire manifestées spontanément, sans plan pré-établi (« machinalement » dit-on parfois).

Il y a une rupture épistémologique et sociale entre la théorie et la pratique.

P Bourdieu oppose deux théories de la pratique (BOURDIEU P., 1972) :

- l'objectivisme, coupé de son objet, met en évidence l'aspect théorique avec la rigueur objectiviste appropriée
- le subjectivisme, participant à travers l'expérience vécue, étudie la pratique à travers l'observation participante (« la pratique est la seule manière de comprendre la pratique »).

Les relations entre théorie et pratique peuvent être placées sous deux angles contradictoires :

- Il est parfois reproché aux pratiques de trop s'éloigner de ce que prescrit la théorie. Le discrédit est ainsi jeté sur des pratiques jugées faibles par rapport à la rigueur de la théorie.
- Nous pouvons considérer que l'action mobilise un ensemble bien plus important de connaissances que la théorie n'est capable d'en dire.

La pratique réflexive :

L'analyse des pratiques montre en effet qu'il existe un décalage entre la forme opératoire de la connaissance, qui est utilisée dans l'action, et la forme prédicative de la connaissance, orale ou écrite, qui ne reflète qu'une partie.

Les fonctions de la réflexivité sont la compréhension des pratiques, un ajustement en fonction des changements qui influencent les situations de travail ou une amorce de changement. Enfin la réflexivité permet d'accroître la professionnalisation en clarifiant

l'identité professionnelle, en donnant une meilleure prise sur les situations de travail (empowerment), en offrant des pistes pour transférer une expérience acquise à d'autres situations et en favorisant l'altérité.

La réflexivité permet de réfléchir sur ses pratiques, de les comprendre mais aussi les changer et donc accroître ses compétences d'adaptation et d'action professionnelle. (DONNAY J., CHARLIER E., 2006, p 88).

La démarche réflexive permet au praticien d'explicitier le sens de ses pratiques, de s'adapter aux changements qui peuvent influencer la situation d'apprentissage. Ainsi par une analyse réflexive des pratiques, l'enseignant peut transférer son expérience, acquise avec l'échange avec les pairs et les collègues, à d'autres situations pédagogiques. Les savoirs sont mis en mots en adoptant une lecture multiréférentielle d'une même pratique. Comme le souligne J Donnay, la réflexivité peut amener à une meilleure prise sur les situations de travail, une clarification de son rôle et de l'identité professionnelle. (DONNAY J., CHARLIER E., 2006, p 95).

J Donnay et E Charlier décrivent la différence qui peut être faite entre le praticien, le praticien réfléchi et le praticien réflexif.

Le praticien est celui qui est centré sur ce qu'il fait. Il ne peut pas obligatoirement mettre des mots sur ce qu'il fait, « *son savoir en acte n'est pas explicité* » (DONNAY J., 2002, p 73). Son savoir est donc par essence non communicable en dehors du vécu.

Le praticien réfléchi est celui qui reste très proche de la situation de travail mais il peut décrire ses pratiques (craft knowledge) dans un langage non standardisé et personnel. Il prend une position de tiers par rapport à sa pratique. La référence pour expliciter son action est généralement lui-même, l'autre est interrogé sur le versant uniquement expérientiel.

Le praticien réflexif peut « *traiter son propre savoir sur ses pratiques, de prendre du recul par rapport à celui-ci et de le comparer à d'autres possibles en utilisant un langage permettant un partage et une remise en commun des pratiques. La porte est ouverte à la confrontation, une comparaison, une remise en cause et, sans doute, un enrichissement de ses pratiques ou de celle des autres. Le praticien réflexif se retrouve dans des réseaux de partages d'expériences.* » (DONNAY J., 2002, p 74).

La réflexivité permet de réfléchir sur ses pratiques, de les comprendre mais aussi les changer et donc accroître ses compétences d'adaptation et d'action professionnelle. (DONNAY J., CHARLIER E., 2006, p 88).

2-5 La construction identitaire de l'enseignant en formation initiale paramédicale :

« *L'enseignant –professionnel est avant tout un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées.* » (ALTET, 1996, p 31)

Partant des rapports entre des individus au travail, nous abordons ce thème par le champ de la sociologie.

L'identité serait la rencontre entre le Moi et son système interne (Ca et Surmoi) de S Freud et l'Environnement et ses systèmes externes. Selon C Dubar, il existe donc des identités déterminées par la personne et son histoire, et des identités “ *attribuées par autrui* ” (DUBAR C., 1991, p. 109 – 127). Cette dernière peut être acceptée ou refusée mais elle naît par et dans l'action, la confrontation avec l'autre. Ces deux identités ne sont pas toujours en adéquation, un système d'accommodation pour essayer de s'approcher d'un équilibre satisfaisant pour soi et pour la société (transaction objective et subjective de Dubar).

L'identité sociale est construite à chaque génération par ce que nous lèguent les “ *anciens* ”, les identités acquises dans la première socialisation c'est à dire l'époque de la scolarité, et les identités futures où l'on retrouve le domaine du travail, de l'activité adulte. Pour C Dubar, l'emploi, la formation renforcent le processus identitaire social (KOURILSKY-BELLIARD F., 1995, p. 119).

L'entrée dans le marché du travail est un passage important pour son identité professionnelle. Dans ce monde en pleine mutation et transformation, cette identité a des fortes chances de se modifier dans le temps. “ *La notion “ d'acteur de soi ” renvoie non pas à un simple rôle passager sur une scène provisoire mais à un investissement essentiel dans des relations durables qui mettent en question la reconnaissance réciproque des partenaires* ” (KOURILSKY-BELLIARD F., 1995, p. 123).

Selon J Donnay et E Charlier, il existe deux approches de l'identité professionnelle :

- Une approche individuelle, comme nous l'avons vu, où « *l'enseignant se définit, par un ensemble de compétences et d'attitudes professionnelles, aux différents moments de sa carrière.* » (DONNAYJ., CHARLIER E., 2006, p 27)
- Une approche collective. C'est alors le travail d'un groupe de professionnels qui se définissent à travers les caractéristiques identifiées par le groupe (BARBIER J.M, 2001).

Le développement identitaire et les attitudes proviennent aussi de la capacité à distinguer la personne des actes. « *Un changement d'attitude consisterait à considérer que sa personne, tout en étant dans ses actes, est en même temps au-delà de ses actes ; c'est en cela qu'il gère une relation dialectique entre sa personne et ses actes* » (DONNAY J., CHARLIER E., 2006, p 46).

Dans le domaine de la psychologie, l'identité est un concept qui exprime la singularité d'une personne par rapport à une autre.

La notion d'identité comprend deux pôles :

- celui de l'individuel qui traduit un concept de soi, c'est-à-dire de se présenter tel que l'on est.
- L'autre est le pôle social qui intègre l'autre. Erickson parle plus d'une reconnaissance de soi, d'une accession à une valeur de soi, une estime de soi. (ERICKSON E.H, 1972)

La conscience de soi ne peut pourtant se faire sans l'autre.

Deux niveaux essentiels sont définis : la conscience de soi intime qui peut être indépendante du contexte social et la conscience de soi publique qui “ *s'exprime dans la représentation de soi* ”(FISCHER G-N, 1987, p.172)

Nous sommes dans le paradoxe de nous distinguer, différencier et, en même temps, chercher la présence d'autrui. “ *Le rapport à autrui est donc essentiel dans les mécanismes de formation de l'identité* ” (KOURILSKY-BELLIARD F., 1995, p. 181) Se connaître, s'accepter, être soi-même est le premier passage vers la compréhension d'autrui selon C Rogers (ROGERS C., 1968, p 17-25).

“ *La relation humaine suppose l'altérité. L'altérité est essentielle entre les partenaires du face-à-face pour exister en tant que personnes séparées et différentes. Elle est la condition de la prise de conscience de soi et celle d'autrui* ” (CHAPPUIS R., 1986, p.7)

Dans la relation avec autrui et dans la construction de l'identité dans cette altérité, il existe un préalable de loyauté et de respect. Cela ne veut pas dire tout accepter, ne rien remettre en question, mais bien affirmer sa position et son état du moment dans une transparence et un respect de l'interlocuteur. Il est question de notre capacité à “ *voir cet autre individu comme une personne qui est en devenir* ” (CHAPPUIS R., 1986, p.44) et à se voir en devenir dans notre relation interdépendante. Nous parlons bien de “ *confirmer l'autre* ” (BUBER M. cité par ROGERS C., 1968, p.44), de reconnaître toutes ses potentialités.

Cette interdépendance fait émerger une réciprocité faite de cocreativité. En effet “ *les rapports de coopération impliquent d’apprendre à s’enrichir des diversités de l’autre, à exploiter ses différences pour faire une valeur ajoutée.* ” (KOURILSKY-BELLIARD F., 1995, p.275)

Nous voyons ici la prise de risque dans l’altérité et donc dans l’altération au sens étymologique de devenir autre. Mais nous voyons aussi ce pari, ce “ risque de prise ” de conscience de l’autre. “ *L’irruption de l’autre, fracturant la clôture du même, rencontre la complicité de ce mouvement d’effacement par quoi le soi se rend disponible à l’autre que soi* ” (RICOEUR P., 1990, p. 198)

Cette alliance prend sa source dans l’ajustement mutuel des partenaires pour créer des liens.

En partant des besoins de la population en matière de santé, nous en sommes arrivés à nous questionner sur la forme d’enseignement nécessaire dans la formation professionnelle. Pour accompagner cette construction professionnelle des étudiants en ergothérapie, nous nous sommes intéressés aux formateurs praticiens et à l’action des formateurs permanents dans l’apprentissage du métier d’enseignant.

A ce niveau de réflexion, nous pouvons formuler plusieurs hypothèses pour poursuivre notre travail.

3^{EME} PARTIE : VERS UNE EXPLICITATION

3-1 Formulation de la problématique et des hypothèses

Pour accompagner l'étudiant, le formateur s'appuie sur une compétence d'ordre technique en ergothérapie ou dans le domaine de la santé, mais aussi sur une démarche pédagogique et didactique pour favoriser l'appropriation des connaissances et l'acquisition des savoirs opérationnels.

Prétendre intégrer la complexité dans notre approche de la formation d'adultes nous pousse à toujours enrichir nos représentations de l'enseignement et de la formation et apporter une réflexion nouvelle sur nos modèles pédagogiques

Le projet pédagogique à l'Institut d'ergothérapie de Bordeaux s'inscrit dans un processus d'apprentissage qui émane, entre autres, de deux approches apparaissent complémentaires : l'approche socio-constructiviste et la didactique professionnelle. Comme nous l'avons souligné plus avant, la cohérence de l'accompagnement des étudiants passe par une mobilisation d'une partie des formateurs enseignants vers un objectif commun, une méthodologie commune, des références théoriques cohérentes au niveau de l'enseignement.

Nous sommes dans une double construction identitaire, celle de l'étudiant qui apprend les compétences qui lui permettront d'exercer son métier et celle des enseignants qui apprennent une nouvelle forme d'enseignement ou d'accompagnement pédagogique des étudiants.

En effet au-delà de la transmission directe de savoirs, nous avons vu dans notre parcours théorique, que l'apprentissage chez les adultes va plus loin qu'un traditionnel enseignement des savoirs et des règles, ceux-ci doivent apprendre l'utilisation des règles et des outils en les confrontant à la réalité du terrain.

L'alternance favorise cette dynamique en travaillant sur l'écart (MAYEN P., 1999) entre un parcours généraliste d'enseignement théorique et le vécu des situations particulières en stage. Le va et vient entre conceptuel et pratique inscrit l'enseignant dans une démarche réflexive et didactique qui favorise l'apprentissage des étudiants.

Il paraît souhaitable que l'Institution pédagogique favorise l'inclusion des enseignants vacataires dans l'élaboration du projet pédagogique et dans la réflexion sur la pratique enseignante de l'ergothérapie. Dans cette perspective, depuis cinq ans, l'équipe pédagogique a proposé à de jeunes professionnelles issues de l'Institut d'ergothérapie

de Bordeaux de participer à des activités pédagogiques de type suivi de dossiers pédagogiques, mise en place de cours théoriques ou d'animation d'étude de cas.

Au-delà de l'expertise professionnelle qui est demandée aux ergothérapeutes vacataires enseignant à l'Institut de formation en Ergothérapie, ceux-ci ne doivent-ils pas intégrer des savoirs de l'enseignement, de la pratique réflexive et de la didactique professionnelle pour une plus grande efficacité de la pratique enseignante ?

A partir de l'expérience de ces jeunes diplômées dans l'enseignement en formation initiale, nous nous proposons de faire l'étude des motivations qui les ont amenées à vouloir participer à l'action pédagogique, et savoir si au fur et à mesure de leur expérience, elles intègrent des savoirs de l'enseignement ?

Nous faisons l'hypothèse générale que l'accompagnement réflexif de ces jeunes professionnels par les formateurs permanents aide à la prise de conscience de l'importance de favoriser l'apprentissage au savoir plutôt que l'enseignement du savoir proprement dit.

Les hypothèses opérationnelles sont :

- 1) Les jeunes professionnelles qui intègrent l'action pédagogique au sein de l'Institut de Formation en Ergothérapie (IFE) recherchent à poursuivre leur propre processus de construction identitaire professionnelle.
- 2) Plus les jeunes formatrices acquièrent une expérience au sein de l'IFE, plus elles construisent des savoirs en lien avec la didactique professionnelle et la pratique réflexive et plus elles modifient leurs approches pédagogiques vis-à-vis des étudiants.
- 3) Les jeunes professionnelles identifient l'accompagnement réflexif par les formateurs permanents comme une aide au positionnement en tant que formatrices.

3-2 La population et l'échantillon :

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre. » (BLANCHET A, GOTMAN A, 2001, p50).

L'échantillon des personnes interviewées fait partie des enseignants vacataires de l'Institut de Formation en Ergothérapie de Bordeaux.

Plus précisément la sélection s'est faite sur les jeunes ergothérapeutes qui ont intégré le groupe des jeunes diplômées s'étant engagées dans l'enseignement en formation initiale.

- Le nombre d'années d'exercice professionnel est un critère de choix pour la population, celui-ci est compris entre moins d'un an et cinq ans.
- Toutes les professionnelles sont issues de l'IFE de Bordeaux. Ce critère fait référence à une certaine habitude de la pratique réflexive dans le cursus pédagogique tel que nous l'avons défini plus avant.
- Le sexe n'est pas un choix mais est une réalité : les jeunes professionnelles qui se sont engagées dans le tutorat pédagogique sont exclusivement féminines.
- Les hypothèses ayant une dimension temporelle, nous prendrons de jeunes professionnelles à moins d'un an de l'obtention du Diplôme d'Etat et des professionnelles à plus de trois ans du diplôme.

L'enquête vise la connaissance d'un système de pratiques, elle est basée sur des discours modaux et référentiels, c'est-à-dire qui décrivent l'état des choses. Il existe différents types de discours. Dans le cadre de notre recherche, les discours narratif et argumentif paraissent les plus appropriés pour développer une approche pédagogique. La méthode d'entretien choisie relève plus de l'entretien compréhensif de Kaufmann. L'emploi du mot échantillon reste mal adapté à une recherche qualitative car « *il porte en lui-même l'idée de la représentativité et de la stabilité. Dans l'entretien compréhensif, plus que de constituer un échantillon, il s'agit plutôt de bien choisir ses informateurs.* » (KAUFMANN J C, 2007, p 44).

Pour ce travail de master professionnel, nous avons interrogé trois jeunes professionnelles. Ces trois entretiens ne sont pas représentatifs de la population des tutrices travaillant à l'Institut d'ergothérapie de bordeaux. Le choix de ces personnes s'est fait principalement en lien ; avec la disponibilité du moment et l'idée de faire une pré-enquête pour évaluer le niveau de pertinence des hypothèses dans la perspective de poursuivre le travail en Master Recherche en sciences humaines.

3-3 La méthode : l'entretien compréhensif :

L'entretien compréhensif est pensé par Jean-Claude Kaufmann comme une conversation, un échange peu contraint ouvert à toutes les formes possibles de ruptures de ton. « *La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur* » (KAUFMANN J-C, 2007, p.48).

Le travail d'interprétation consiste à construire progressivement les hypothèses à partir des matériaux recueillis. Celui qui conduit l'entretien doit offrir un type de relation dépouillée de tout préjugé, de toute forme de jugement, un encouragement continu à l'expression spontanée de son interlocuteur. La reformulation compréhensive et la relance sont deux des procédés qui peuvent encourager la qualité d'une communication. « *La particularité de l'entretien compréhensif est d'utiliser les techniques d'enquête comme des instruments souples et évolutifs.* » (KAUFMANN J-C, 2007, p 40).

Plusieurs concepts clés conduisent cette démarche. Il s'agit tout d'abord d'une théorisation, fondée, ancrée, enracinée sur des faits. Le sujet qui mène l'étude va sur le terrain sans idées préconçues, du moins il essaye. Il « *doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir* » (KAUFMANN J-C, 2007, p. 48). Il interroge ses interlocuteurs sur leurs pratiques habituelles, en étant attentifs aux réponses. Le sujet qui enquête ne choisit pas les personnes interrogées pour en faire un échantillon, mais plutôt comme sources d'information. Celui qui répond à l'entretien « *n'est pas interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux* ». (KAUFMANN J-C, 2007, p. 51)

Au cours de l'enquête, chaque hypothèse appelle de nouvelles informations qui peuvent ou non amener de nouvelles questions. Le modèle « sature » quand la construction théorique se « durcit », c'est-à-dire que les observations s'accroissent en confirmant ce qui est attendu plutôt qu'en produisant de l'inconnu. On ne parvient à ce degré de stabilité qu'en recherchant activement les zones d'incertitude à combler. L'entretien compréhensif est une procédure qui doit produire de la théorie, mais le terrain est la source de la problématisation.

La méthode devient alors l'outil qui permet l'articulation entre les observations et la théorie, les modèles émergent de la réalité observée et étant sans cesse confrontés à cette réalité. On fait alors un va et vient entre les résultats des entretiens et la théorie. Ce

va et vient sert alors à lever les zones d'incertitudes nées des réponses issues des entretiens. Il existe quelques règles pour pouvoir mener à bien ce type d'entretien. Tout d'abord se dire que l'on va apprendre quelque chose.

Construire une grille d'entretien souple laissant la possibilité de relancer les personnes interrogées au cœur de l'enquête. Etre dans l'écoute active tout au long de l'entretien, en prenant bien soin de laisser l'interlocuteur s'engager, voire de provoquer cet engagement. Cet entretien s'appuie sur le principe d'empathie et d'engagement mutuel de l'intervieweur et de l'interviewé.

Pour Kaufmann, il existe un troisième pôle dans l'entretien « *sans lequel l'entretien n'a pas de sens : l'objet même de la recherche. L'informateur n'a que des bribes d'éléments sur celui-ci, et pour lui le troisième pôle est plutôt sa vie, matière première la plus apparente de l'entretien...* » (KAUFMANN J-C, 2007, p 55). Pour l'enquêteur, le sens s'inscrit de manière plus large dans la problématique de la recherche. L'enquêteur place l'informateur dans une position où il va véritablement effectuer un travail théorique sur sa propre vie (BOURDIEU P, 1988).

Les entretiens doivent être enregistrés et retranscrits le plus fidèlement possible, car des allers retours seront fait entre les observations de l'interrogée et les modèles théoriques.

3-4 Les indicateurs :

Pour opérationnaliser l'analyse et l'interprétation des entretiens, nous utilisons ce tableau d'indicateurs :

Thématique	Critères	Indicateurs
Construction de l'Identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - développement professionnel - Image identitaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement dans des formations continues - Développer les modes variés d'évolution professionnelle. - Développer une pensée critique - Pouvoir définir ses champs et modes d'actions - Pouvoir se positionner en tant que professionnel - Avoir le sentiment de participer à une collectivité d'acteurs

	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport avec l'environnement et autrui 	<ul style="list-style-type: none"> qui partagent la même identité. - Prendre du recul par rapport à ses activités et au système. - Partenariat avec les différents acteurs du système. - Environnement reconnu comme source de développement
L'approche pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Place de l'alternance dans le processus pédagogique - La pratique réflexive - La didactique professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Place des stages dans l'enseignement professionnel. - Place de l'Institut de formation dans l'enseignement. - Lien Institution-stage - Retour sur son propre savoir en acte. - Extraire des savoirs à propos de ses propres réflexions. - Mettre à distance ses pratiques - Utilisation d'un contrat didactique. - Utilisation du phénomène de dévolution.
Accompagnement par les formateurs permanents		<ul style="list-style-type: none"> - existence d'un accompagnement - identification du type d'accompagnement - apport de l'accompagnement.

4^{EME} PARTIE : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Avant de débiter cette partie, il paraît important de définir les objectifs de l'analyse des informations.

A ce niveau du travail nous chercherons à vérifier si les résultats analysés des entretiens valident les hypothèses formulées. L'analyse des informations nous permet surtout d' « *interpréter des résultats inattendus, revoir et affiner les hypothèses afin que, dans les conclusions, le chercheur soit en mesure de suggérer des améliorations de son modèle d'analyse ou de proposer des pistes de réflexion ou de recherche pour l'avenir* » (QUIVY R., CAMPENHOUPDT L V., 1995, p 213)

4-1 Interprétations des résultats et leurs apports :

Présentation des trois ergothérapeutes interviewées :

Mademoiselle J est ergothérapeute depuis juin 2004. Elle a principalement travaillé auprès des personnes cérébrolésées dans un centre de rééducation dans un premier temps puis dans des unités mobiles intervenant principalement au domicile. Parallèlement à son activité professionnelle, elle a repris des études universitaires avec une licence en sciences cognitives qu'elle a passée en deux ans. Aujourd'hui elle travaille à plein temps à l'hôpital à l'UEROS (Unité Evaluation et de Réinsertion et Orientation Sociale) avec des personnes cérébrolésées. Elle a débuté le tutorat à l'Institut d'ergothérapie dès 2004 et fait partie des fondatrices du groupe d'origine.

Mademoiselle M est ergothérapeute depuis juin 2004. Elle a commencé sa carrière dans un poste en maison de retraite pendant six mois. A l'issu de ce contrat à durée déterminé, l'établissement lui a proposé un contrat à durée indéterminée. Elle décline l'offre pour prendre un poste à l'hôpital psychiatrique de Jonzac dans le secteur de réadaptation psycho-sociale. Elle est incluse dans une démarche de réinsertion en faisant des suivis en appartement thérapeutique, en travaillant avec les familles d'accueil et en animant des groupes en équitérapie. Depuis 2007, elle suit des études de thérapie familiale à Bordeaux.

Elle a rejoint les tutrices en janvier 2005.

Mademoiselle K est ergothérapeute depuis juin 2006. Elle travaille principalement en réadaptation en psychiatrie à l'hôpital de Jonzac. Son activité comprend de approches complémentaires, l'évaluation des capacités physiques, cognitives et comportementales et la construction du projet de vie dans la perspective d'un retour à domicile ou d'un placement dans un établissement spécialisé. Elle s'est formée à la relaxation et envisage de faire des animations de séances en groupe et en individuel. Elle fait partie des tutrices depuis janvier 2006.

La recherche de la construction identitaire professionnelle chez les tutrices interrogées :

L'identité professionnelle se trouve à l'intersection de trois champs : professionnel, personnel et organisationnel. Pour analyser le discours des tutrices, nous utilisons trois indicateurs en lien avec l'identité professionnelle : le développement professionnel et la formation, l'image identitaire, le rapport avec l'environnement et avec autrui.

Le développement professionnel :

L'un des éléments qui est commun aux trois entretiens se trouve dans la capacité à s'engager très tôt dans le cursus professionnel (moins d'un an après le passage du diplôme d'Etat) dans la formation continue. M. a une formation en équithérapie et débute une formation de thérapie familiale, K suit une formation en relaxation et sophrologie, J. dès sortie des études en ergothérapie a voulu « *compléter sa formation initiale avec des études en lien avec la neuropsychologie et les fonctions cérébrales en faisant une licence sciences cognitives. J'avais pu tisser durant ma formation d'ergo des liens étroits avec le laboratoire et je voulais une formation transdisciplinaire avec un accès à plusieurs sciences autour de la cognition.* ».

Elles développent leur curiosité en s'engageant entre autre dans une formation continue aux frontières de l'ergothérapie tout en intégrant ces nouvelles pratiques dans le cadre professionnel. K. nous dit que depuis sa formation en relaxation « *elle anime des groupes en lien avec l'équipe spécialisée dans la relaxation et bientôt elle va passer à des prises en charge individuelles* ».

Elles mettent en place très tôt la capacité à repérer les éléments favorables au développement de leurs compétences propres et utiliser la formation pour construire leurs places dans le système de soin.

Les trois ergothérapeutes interrogées font le lien entre leurs actions au sein de l'Institut de formation d'ergothérapie et leur propre formation.

J explique que : *« pour moi la notion d'apprentissage ce n'est pas que pour les étudiants mais pour moi aussi. On est toute notre carrière, notre vie en apprentissage. Cela passe par l'expérience, on se construit parallèlement en ayant cette proximité avec l'école [...] se tenir au courant des nouveautés, de rester dans la formation, participer à des congrès, je crois que c'est tout autant important que le travail que l'on peut faire avec les patients. Je n'imagine pas sortir du De avec ma valise pleine et que je puisse pratiquer pendant 40 ans... ».*

M nous dit aussi : *« je trouvais intéressant de garder le lien avec les études, avec l'école d'ergo et garder une veille scientifique. Le fait de cette proximité, cela permet d'être en contact avec la nouveauté. »* Le contact avec le milieu de la formation devient un lieu de réactivation et de motivation pour s'engager encore plus dans la profession et poursuivre leurs propres constructions identitaires professionnelles.

Le contact avec les étudiants, avec ce lieu de formation favorise la prise de recul et le développement d'une pensée critique, K parle d' *« une soupape de sécurité par rapport aux prises en charges surtout en psychiatrie [...] ça permet de souffler mais aussi de se mettre du plomb dans la tête car parfois quand on est dans une prise en charge on oublie la théorie, les principes de base, le fait de repartir sur la théorie, d'avoir des réflexions avec les élèves permet de prendre du recul pour prendre en charge les patients ».*

M décrit le risque d'un enfermement dans une hyper spécialité *« le fait de notre activité professionnelle, on se ferme dans notre pratique et je ne vais pas chercher des choses en dehors de mon champ, donc j'ai besoin de cette ouverture [l'intervention à l'Institut de formation] ».*

J nous dit : *« être dans la formation ça m'oblige à m'interroger forcément sur ma pratique. Ca me permet aussi le contact avec les étudiants de rester dans quelque chose de l'ordre de la recherche. »*

Elles ne font pas un clivage entre leurs actions dans le milieu de formation et leur pratique professionnelle. Bien au contraire les deux lieux se nourrissent mutuellement. Dans le discours, l'identité professionnelle est intimement liée au développement professionnel et l'action menée dans le cadre de la formation fait partie des leviers de développement qui renforce l'image identitaire comme le conçoit Gohier cité par Donnay : *« l'image identitaire serait donc une prise de conscience par l'individu des*

caractéristiques de son identité professionnelle dans ses interactions avec l'altérité »
(DONNAY J., CHARLIER E., 2006, p 28).

L'image identitaire :

L'image identitaire est plus sensible aux expériences personnelles et est en lien avec la notion d'empowerment, c'est dire le sentiment de maîtrise de ces actes, de capacité de choix et de connaître ses limites.

Avoir une connaissance solide de ses compétences n'est pas simple surtout si tôt après le diplôme d'Etat (moins de 4 ans) et le passage pour expliquer le métier d'ergothérapeute est encore plus complexe.

Dans les trois entretiens nous percevons une solide capacité à pouvoir définir ses champs et ses modes d'interventions en faisant référence à la particularité de la population fréquentant l'établissement, à l'organisation de l'établissement de soin et aux collègues intervenant avec elles.

Le lien est fait avec la formation dans l'interaction avec les étudiants qui par leurs questions obligent à argumenter les réponses, à clarifier le discours et donc à renforcer le sentiment d'appartenance à un collectif qui partage la même identité.

J nous dit : *« le contact et la proximité avec les étudiants et l'école d'ergothérapie, c'est aussi continuer à cultiver cette culture professionnelle, de recherche et de formation avec les étudiants et l'école, je suis persuadée que si je n'ai pas cette proximité, comme beaucoup je serais enfermée dans ma pratique clinique et je ne ferais pas d'effort ... ».*

K relate lors d'une intervention une situation pédagogique où un étudiant lui a demandé de se présenter en tant qu'ergothérapeute et se définir devant toute la promotion en tant que professionnelle. *« Il existe des ergothérapeutes et une ergothérapie, je me suis sentie en difficulté, je me suis présentée avec mes mots à moi et pas avec quelque chose de théorique sur la profession, ça a été un échange, un débat dans le groupe autour de comment on voit l'ergothérapie... ».*

Cet exercice est une véritable prise de risque devant 36 étudiantes qui attendent une réponse toute faite qui les sécuriserait. M fait plus référence à une évolution crescendo du niveau de responsabilité dans la formation.

Au début leurs actions pédagogiques étaient cadrées puis M décrit une prise d'autonomie progressive. *« A chaque fois que l'on passe une étape supérieure de responsabilité, et bien il y a toujours une remise en question. »* le doute et l'incertitude font partis du processus de changement et d'autonomisation.

L'image identitaire est en transformation permanente et est influencée par les situations de travail vécues (DONNAY J., CHARLIER E., 2006, p 29). L'intervention en formation initiale fait partie de cette remise en question qui construit l'image de soi et de son action dans la profession.

J explique que pour elle : « *très tôt j'ai du argumenter auprès des étudiants. J'ai eu des étudiants qui m'ont dit : « et pourquoi ça ? Et pourquoi ? » Donc j'ai l'impression maintenant de mieux cerner ce que je dis et j'ai plus l'habitude de devoir argumenter, justifier et confronter les idées. C'est plus évident aujourd'hui, car depuis 2004 je suis dans cette interaction. »*.

Rapport avec l'environnement et avec autrui :

Pour M, « *j'échange beaucoup avec mes collègues, avec d'autres professionnels, avec les intervenants permanents, c'était intéressant de voir les différentes approches pédagogiques et les méthodologies en commun, aller voir ailleurs c'est important. »*. Considérer son environnement comme une source de développement, identifier sa place et la faire reconnaître par les autres acteurs sont des formes d'interdépendance qui font émerger une réciprocité et une cocreativité pour elle.

Nous nous approchons de l'approche collective de l'identité professionnelle selon Barbier (BARBIER, 2001) ou Legault (LEGAULT, 2000) qui voit l'identité professionnelle comme une construction, une création collective qui pour se faire reconnaître comme acteur collectif travaillent, réfléchissent ensemble et définissent des caractéristiques communes. Cette construction est favorisée par les interactions diversifiées au sein d'une même profession mais aussi entre les professionnels de différents horizons.

J. parle d'engagement dans une formation qu'elle définit comme « *transdisciplinaire* ». L'accès à plusieurs sciences autour de la question de la cognition semble être un élément important pour elle. Elle induit dans son discours une ouverture vers d'autres disciplines mais au-delà une capacité à se remettre en question sans se sentir menacée par les autres.

L'approche pédagogique :

Un autre élément est souligné par les trois ergothérapeutes, c'est le lien qu'elles font systématiquement entre leurs actions sur le terrain et leurs actions pédagogiques. Pour elles, il est primordial et de faire de la formation, et d'accueillir des stagiaires. Une

forme d'alternance où elles accompagnent l'étudiant, selon l'expression de P. Meirieu, pour éprouver de l'intérieur la nécessité et le sens des apprentissages plus abstraits (MEIRIEU, 1987).

La place de l'Alternance dans le processus pédagogique

« Il y a la partie cours et il y a la partie stage pour lequel l'UEROS est un terrain de stage où j'accueille des premières, deuxièmes et troisièmes années [...] Le fait d'accueillir les étudiants dans ce secteur très particulier me permet de faire passer plein de message par rapport à l'évaluation des cérébrolésés qu'ils ne verront pas ailleurs à ma connaissance. » J n'oppose pas la pratique et la théorie mais intègre bien ces deux données dans une *« interaction cyclique et interactive entre savoirs et savoirs faire »* (MOREL M-C, 2005, p 2).

Pour J. l'apprentissage est autant expérientiel, que raisonnement et appropriation de savoirs. Là encore, lors du stage, elle nous dit : *« je ne suis pas là pour tout donner, il est là pour apprendre, donc s'il est là pour apprendre, on construit ensemble le raisonnement, la méthodologie la plus appropriée pour répondre au problème du patient, ce n'est pas moi qui va lui dire toute la démarche sinon il resterait dans l'observation de J. à l'UEROS [...] Je suis plutôt dans la construction du raisonnement avec l'étudiant pour qu'il élabore par lui-même et qu'il prenne petit à petit une place plus active. »*

Nous sommes plus dans une forme d'apprentissage, comme le définit Perrenoud (PERRENOUD P., 2006), qui passe par une réflexion directe sur l'action, une analyse, une critique et une mise en relation entre l'action et les concept, la théorie, les règles qui prennent sens. Bourdieu parle d'une orchestration des habitus (BOURDIEU, 1980).

J. s'adresse aux manières de faire de l'étudiant. Cette complémentarité entre théorie et pratique est mis en évidence dans le discours de K. : *« ... ce que l'on transmet en théorie ne va pas être là même chose en pratique parce que l'Institution peut être par exemple limitante pour certaines actions et en favoriser d'autres. Il y a la réalité du terrain avec les patients [...]. Pour moi, c'est important de transmettre des choses générales, conceptuelles en cours et montrer aux élèves que la théorie n'est pas figée, quelque chose de toujours en mouvement en fonction de l'institution de santé, du patient, de son histoire, des autres interlocuteurs avec qui on est amené à travailler... »*.

K parle ici de l'importance du contexte dans l'action de l'étudiant mais aussi dans l'action du référent de stage pour construire une situation d'apprentissage. Nous

sommes bien dans l'exercice difficile de l'articulation de la dimension théorique et de la dimension opératoire de Pastre et Co (PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G., 2006).

Les étudiants font l'expérience de deux lieux et deux temps de formation complémentaires. Le temps individuel, personnel dans l'Institut de formation où l'étudiant acquiert à son rythme les savoirs nécessaires pour construire des connaissances professionnelles.

Le temps professionnel partagé du stage où il fait l'expérience du terrain, de la confrontation avec la réalité, l'ajustement nécessaire en fonction des priorités par rapport aux besoins du patient, de sa famille, de l'équipe soignante, mais aussi des contraintes institutionnelles. Le contexte permet l'appropriation des savoirs pour construire les compétences nécessaires⁸.

Pour M. un des outils pédagogiques qu'elle définit comme « *essentiel* » est la mise en situation professionnelle qui amène une réflexion, une construction appropriée du projet de soin du patient en fonction d'une méthodologie qui sert de cadre général.

Pour elle, l'autonomie est une notion forte de la pédagogie : « *l'autonomie que l'on laisse aux étudiants, ils choisissent les stages, les orientations. Une autonomie dans l'école, ça fait des professionnels de qualité, si on ne favorise pas cela dans les études, ils vont ramer en sortant.* » Ce mot d'autonomie fait référence à la responsabilité individuelle avec un lien avec le projet de chaque étudiant. « *Un sujet humain transforme par son projet le savoir en connaissance* » (ARDOINO J., 2000, p.21).

Pour cela, l'étudiant doit être aidé pour sélectionner ses savoirs pour construire une réponse appropriée. Nous pouvons faire référence à la pédagogie de l'autonomie qui vise à l'éducation de l'autonomie de l'étudiant en le faisant participer davantage à sa formation et de façon plus responsable tout en intégrant les objectifs d'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

La position du formateur est celle du médiateur comme le souligne Maisonneuve (CHAMI J., 2004) qui soutient que la conduite d'une classe ne peut en aucune façon être uniquement non directive. La position médiatrice doit permettre d'allier les fonctions d'information, de contrôle et d'élucidation. Cette position pédagogique

⁸ En parlant de compétences, nous faisons référence au terme anglais « *skill* » défini par le projet DeSeCo (définition et sélection de compétences clés) de l'OCDE (1997-2003) de cette manière : « *Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales dans un contexte particulier* » (résumé en français, 2005) – Dossier d'actualité de la VST (Veille Scientifique et technologique), n°34 – avril 2008

séduisante est relativisée par M. en soulignant une des difficultés en parlant de cette pédagogie de l'autonomie, « *le problème, cela risque de faire une formation disparate, d'un élève à l'autre, il y en a qui vont faire le minimum et n'auront pas les bases suffisantes pour pouvoir être des professionnels de qualité.* ».

La pratique réflexive

Chaque ergothérapeute interrogée se présente comme des aidants pour soutenir l'étudiant : « *ce qui est important, avoir une distance, mais aussi savoir les rassurer car quand on est jeune étudiant, mine de rien ce n'est pas facile de se lancer dans cette profession.* » (K.), pour poser un cadre d'exploration : « *le recadrage est important pour permettre l'expression personnelle de l'élève, comme une autonomie soutenue...* » (M.), pour l'élaboration d'un raisonnement : « *je suis plutôt dans la construction du raisonnement avec l'étudiant...* » (J.).

Le formateur devient un praticien qui favorise la démarche réflexive de l'étudiant pour qu'ils puissent expliciter le sens des pratiques. J. explique que « *j'estime que même dans un cours magistral, si j'interviens c'est pour apporter quelque chose et je ne pourrais apporter quelque chose que si les étudiants comprennent et digèrent ce que je dis. Si c'est pour qu'ils prennent et qu'ils ne savent pas quoi en faire, je pense que j'aurai échoué dans mon intervention.* ».

Au niveau des outils pédagogiques qui favorise la pratique réflexive M parle des travaux pratiques dans le cursus de formation qui permet de « *les faire réfléchir et discuter, c'est pas opposé aux cours théoriques, bien au contraire inclure cette théorie dans les travaux pratiques, dans des réflexions d'ordre professionnel. Les travaux de dossiers permettent aussi de mobiliser personnellement l'étudiant sur des sujets.* ». Cette approche revient à la question au centre de la réflexivité : « *comment, sans comprendre « à sa place » amener le praticien concerné à suivre d'autres pistes et, progressivement, à construire une représentation plus lucide de ses mobiles et de ses pratiques, censée lui donner une meilleure prise sur leur transformation ?* » (PERRENOUD P., 2001, p 122).

« *Je ne veux pas m'enfermer dans des bouquins uniquement, par rapport aux élèves il faut s'appuyer sur des données théoriques mais aussi de prendre en compte leurs ressources personnelles, leurs expériences.* » (K.), « *oui, ça m'aide parce que les étudiants posent des questions qui m'oblige à argumenter, c'est un rappel à la méthodologie professionnelle et ça m'interroge forcément sur ma pratique* » (J.), « *on*

sait que l'on n'est pas là pour faire le travail à leur place mais pour les aider à réfléchir et à organiser cette réflexion. » (M.).

L'attitude des trois ergothérapeutes est en lien avec l'attitude du praticien réflexif tel que le définit Donnay : *« Tout en se centrant sur l'action, le but de la posture du praticien réflexif est de comprendre, d'extraire du savoir à propos de ses propres réflexions, sans nécessairement utiliser un langage standardisé par les disciplines académiques [...]. Ici le professionnel effectue un retour sur son propre savoir en actes et peut dès lors dialoguer avec d'autres pour partager, comparer, mettre en question, enrichir ses pratiques. » (DONNAY J., CHARLIER E., 2006, p 69).*

L'approche de la didactique professionnelle :

La forte utilisation des bénéfices de l'alternance par les trois ergothérapeutes formatrices soulignée plus avant montre la préoccupation d'articuler de façon interdépendante la dimension théorique et la dimension pratique.

J nous parle d'un dossier qu'elle suit dans le cadre de la formation des ergothérapeutes qui illustre bien une des formes de la didactique professionnelle. Dans le cadre du module de réadaptation, les étudiants, sans avoir eu d'intervention théorique sur la réadaptation, doivent effectuer lors d'un stage une observation de mise en situation avec un patient et faire une synthèse par écrit de l'activité du patient. Ils ont à leur disposition une méthodologie de présentation du document et les objectifs de ce travail. Ils rendent un premier dossier à la formatrice, en l'occurrence J.

A partir de ces écrits, elle oriente son intervention théorique durant l'année pour permettre aux étudiants de puiser dans cet apport les éléments nécessaires pour approfondir leur écrit. *« J'ai opté pour un dossier avec une première appréciation puis le document se modifie en fonction de mes interventions. Je fais le lien avec des modèles conceptuels. En revenant sur des principes, je donne des billes pour prendre du recul. »*. Plus avant dans l'entretien elle disait au sujet de ce cours : *« quand je dois préparer le cours de réadaptation, derrière je sais que je dois lire, donner de la bibliographie et avant de parler ...enfin ce n'est pas moi qui parle, j'ai rien inventé en réadaptation, cela m'a demandé de lire, relire des choses que j'avais déjà lu mais que je vois différemment... »*.

Implicitement J. nous parle du phénomène de dévolution décrit dans les travaux de Brousseau (BROUSSEAU G., 1998) où l'enseignant doit faire accepter à l'étudiant de résoudre un problème alors qu'il n'a pas toutes les cartes en main, cette confiance fait

partie du contrat didactique qui entraîne de la part de l'enseignant de se donner les moyens théoriques et pédagogiques d'accompagner les étudiants pour retrouver le moyen de résoudre le problème. J. retrace bien tout le travail en amont qu'il est nécessaire de produire pour institutionnaliser un savoir. Elle se construit son positionnement de médiatrice en ayant une intention didactique au départ et en permettant, à travers l'échange organisé, aux étudiants de saisir le sens de la démarche de réadaptation et ainsi transformer leurs écrits.

Les deux ergothérapeutes qui ont une expérience de quatre années d'intervention soulignent que le passage les premières années sur l'accompagnement des étudiants sur l'élaboration de dossiers type synthèse d'ouvrages et dossiers cliniques ont permis d'aborder différemment la construction des cours plus magistraux.

Pour J. cette expérience a joué sur son positionnement : *« Pour moi, j'ai vu une progression dans la quantité d'interventions et dans le type d'intervention avec les cours magistraux. Je crois que ce travail a été possible car au préalable j'avais pu travailler auprès des étudiants sur des aspects plus pratiques. [...] Cet exercice n'est pas facile, il faut pouvoir être équipé tant dans le fait d'être à l'aise à l'oral, s'exprimer dans un groupe de quarante personnes comme pouvoir argumenter, échanger en fonctions de ce que nous renvoie le groupe... »*.

M. parle aussi de la pratique qui a permis de se préparer à une confrontation en groupe dans des cours plus magistraux *« Depuis deux ans je suis en charge de cours théoriques en psychiatrie. Ce qui m'a aidé c'est bien sûr les suivis des dossiers comme la synthèse d'articles, mais aussi les journées d'ergothérapie pour les étudiants à l'hôpital de Jonzac où on a du préparer des ateliers. Les retours des étudiants que j'ai eu en stage m'ont permis d'adapter la présentation théorique à l'école. »*

Pour K. la motivation d'enseigner est un moteur pour pallier le peu de différence d'âge entre les étudiants et les formatrices, et le peu d'expérience professionnelle pour se dire spécialiste d'une discipline. *« Ce qui est important c'est avoir une distance [...]. C'est un travail personnel, il faut avoir une maturité professionnelle sinon on peut être envahissant pour les étudiants. »*. A la question : comment prends-tu cette distance ? K. répond qu'avec le travail personnel, elle s'appuie sur *« des personnes ressources comme les personnes du terrain, les cours de communication suivis lors de son Bac et les référents de l'Institut. »*.

Le troisième volet de notre analyse va approfondir l'accompagnement des formateurs dans leurs démarches pédagogiques.

Accompagnement par les formateurs permanents, le besoin de formation des formateurs :

L'accompagnement est désigné par F. Morandi comme l'action de se joindre à, une production simultanée et originale commune, et ainsi un effet particulier lié à une association. Pour lui, l'accompagnement est un espace de travail au cœur de la formation. (MORANDI F, 2002).

Il y a eu deux formes d'accompagnement différentes.

Pour les deux plus anciennes, J. et M. l'accompagnement est simultané à la construction du nouveau dispositif de formation appelé à l'époque le tutorat. *« On se réunissait une fois par mois tout le groupe de tuteur pour évoquer nos difficultés dans le travail avec les étudiants, [...] ce que l'on devait faire du côté organisationnel et sur le contenu. Comment se positionner ? C'était un moment où on pouvait échanger. »*

Le formateur de formateurs est là pour resituer l'action pédagogique dans le projet d'ensemble de l'Institution, poser les objectifs pédagogiques, donner des espaces d'échange et de régulation pour que les tutrices puissent ajuster leurs interventions pédagogiques et apprendre.

M. signale cette donnée d'apprentissage inscrite dans ces rencontres avec les formateurs permanents : *« ...soutenu par des réunions très régulières pour savoir ce qui s'était passé avec les étudiants, c'était un moment pédago pour clarifier les idées sur ce qui était attendu, expérience et régulation en même temps. Puis au fur et à mesure on s'est autogérée mais quand même avec l'idée que l'école est à côté s'il y a un problème. Maintenant les régulations sont plus informelles. »*

Pour K. la collaboration avec l'Institut s'est faite avec un accompagnement des plus anciennes tutrices : *« Au début j'étais tutorée par les plus anciennes maintenant cela fait un an que je suis toute seule. »*

Elle n'a pas vécu les temps de régulation de la même façon : *« Dans l'année, on s'est surtout vu pour organiser les emplois du temps, savoir ce que l'on devait faire et*

comment le faire ? Mais je n'ai pas eu beaucoup d'échange sur la relation avec les élèves quand il y a des difficultés... ».

Il existe donc pour elle un manque dans ce nouveau système de formation de formateurs ou de tutorat, c'est le lien avec l'expérience des formateurs expérimentés sur des questions plus complexes de la pédagogie. Cette remarque questionne sur les niveaux de responsabilité de chacun et du niveau de délégation de la part des formateurs permanents. Morandi nous rappelle que l'originalité de l'accompagnement est aussi de ne pas laisser, sous couvert d'autonomie, la personne seule confrontée à ses difficultés (MORANDI F, 2002).

M. tout en revendiquant le besoin d'être autonome dans son action pédagogique, souligne la difficulté d'avoir des responsabilités croissantes et *« par rapport à ça, l'école nous laisse un peu avec les doutes, les problèmes sans réponse... ».*

La deuxième forme d'apprentissage pour les trois tutrices se trouve lors du passage des évaluations. Lorsqu'elles sont en co-jury avec des formateurs plus expérimentés, M. dit *« dans les moments d'échange et d'évaluation, vous nous voyez et on vous voit intervenir, mais c'est un peu implicite... ».*

J. parle aussi des échanges multiples pour aider à prendre une décision lors d'une évaluation *« non pas des connaissances [mais d'évaluer] la question plus large de l'engagement, la validation s'est posée sur le savoir-être, les qualités et les défauts de l'étudiante sur le comportement. ».*

Dans le cadre de l'évaluation, M. *« regrette de ne pas avoir pu faire un retour sur les évaluations »* avec les étudiants mais aussi avec les formateurs.

K. trouve que les appréciations écrites ou orales lors des évaluations ne sont pas suffisantes pour un retour approfondi du niveau de l'étudiant. Elle propose un *« feedback avec l'élève en présence des référents de l'école »* pour les évaluations pour augmenter l'effet de l'évaluation formative.

Dans la présence du référent pédagogique, elle voit aussi l'intérêt : *« pour poser le cadre, et au moins les formateurs savent ce qui se dit, ce qu'il en est, il n'y a pas d'intermédiaire qui peut mettre de la confusion ».*

Le formateur permanent est aussi une garantie de réassurance pour les jeunes tutrices et de cooptation par rapport au travail pédagogique.

M. est la seule qui soulève la question de l'intérêt d'un apport théorique sur la pédagogie. Pour elle, *« l'expérience aide, je me pose la question sur les formateurs qui*

pourraient nous aider théoriquement à progresser, être plus pédagogue ? Cela pourrait être intéressant d'avoir une évaluation de notre pratique pédagogique. ».

K. parle de l'intérêt d'un apport scientifique en méthodologie mais ne « *veut pas s'enfermer dans un bouquin mais garder aussi l'aspect intuitif, créatif* ». Le trop de théories sur la pédagogie pourrait enlever le naturel et le spontané du formateur. Elle paraît être plus dans une demande de guidance que dans un besoin de transmission d'une méthode pédagogique.

Enfin l'accompagnement n'est pas, pour les trois formatrices, le fait unique de la relation entre elles et les personnes permanentes dans l'Institution. L'accompagnement est une conjonction de situations pédagogiques vécues, de rencontre avec différents acteurs dont les étudiants en ergothérapie, les patients et les familles, les institutions de santé et pédagogiques. Il se construit autant dans l'Institution pédagogique qu'en dehors de celle-ci dans les lieux de travail ou d'autres lieux pédagogiques. Nous voyons là toute la richesse et la complexité de cette nouvelle forme d'accompagnement pédagogique que Morandi définit par le néologisme d'« accompagnement », une contraction entre le compagnonnage et l'accompagnement.

4.2 Le retour sur les hypothèses :

Les hypothèses opérationnelles ne sont pas confirmées de façon homogène.

Si nous reprenons les hypothèses à la lumière des entretiens

Première hypothèse :

Les jeunes professionnelles qui intègrent l'action pédagogique au sein de l'Institut de Formation en Ergothérapie (IFE) recherchent à poursuivre leur propre processus de construction identitaire professionnelle.

Les trois personnes interrogées se présentent comme des ergothérapeutes fortement engagées dans le développement de leur profession et dans un développement personnel. Elles intègrent l'investissement dans la formation initiale des ergothérapeutes dans ce processus d'évolution. La transmission d'un savoir est connotée dans chaque entretien mais le besoin de garder contact avec les nouvelles avancées dans le monde de la santé paraît un point central. La proximité avec les étudiants, les formateurs

permanents et plus généralement avec l'Institut de formation participe à la construction identitaire des ergothérapeutes interviewées cependant nous ne pouvons dire que c'est la motivation prioritaire de leur engagement dans l'enseignement.

Deuxième hypothèse :

Plus les jeunes formatrices acquièrent une expérience au sein de l'IFE, plus elles construisent des savoirs en lien avec la didactique professionnelle et la pratique réflexive et plus elles modifient leurs approches pédagogiques vis-à-vis des étudiants.

Les entretiens montrent que les personnes interviewées n'ont aucune connaissance théorique de l'enseignement et de la pédagogie. Elles disent avoir construit leurs approches pédagogiques par l'expérience sous forme d'essais-erreurs, par les multiples discussions avec les collègues de travail, les intervenants permanents et le groupe de tutrices. La pratique réflexive semble être utilisée de façon plus systématique lors des interventions en groupe ou en individuel sans pour autant utiliser des outils de la réflexivité comme les analyses de pratique. Les principes de la didactique professionnelle ne sont pas nommés directement mais plus présentés de façon implicite. Si nous comparons les deux ergothérapeutes qui ont quatre ans d'ancienneté avec celle qui en a un an et demi, J. et M. s'intéressent aux théorisations de l'apprentissage et à une démarche tournée vers la recherche. K. s'intéresse à la méthodologie et parle régulièrement de transmission de savoirs cependant elle montre une réticence à théoriser son action pédagogique soulignant le risque de perdre sa spontanéité devant les étudiants. Pour chacune d'elles, il existe bien une modification des approches pédagogiques qui n'est pas clairement identifiée en lien avec une construction des savoirs pédagogiques.

Troisième hypothèse :

Les jeunes professionnelles identifient l'accompagnement réflexif par les formateurs permanents comme une aide au positionnement en tant que formatrices.

Chaque professionnelle interviewée identifie un accompagnement de la part des formateurs permanents. Pour J. et M., l'accompagnement est clairement identifié comme une forme de compagnonnage, d'aide à la réflexivité avec une construction liée à leurs propres expériences pédagogiques. Les réunions, les temps d'évaluation et les

rencontres informelles sont des temps qui permettent cette forme d'accompagnement. Pour K., l'accompagnement est plus identifié comme organisationnel. Elle regrette que le suivi pour des questions en lien avec la relation formateur-formé ne soit pas plus systématique. Elle retrouve pourtant un accompagnement de type réflexif lors des évaluations mais ne peut pas réellement engager une réflexion approfondie, le temps et le lieu étant plus une situation d'examen que l'élaboration. L'accompagnement par les formateurs permanents est une aide au positionnement de formateur mais cette démarche demande à être plus régulière et plus formalisée.

5^{EME} PARTIE : DISCUSSION ET PRECONISATION A PARTIR DES RESULTATS

Lorsqu'il s'agit de formations de formateurs, *« c'est-à-dire de formations professionnelles aux métiers de l'humain, du vivant socialisé, toujours en mouvement et toujours dans des entremêlements multiples et complexes (complexus : tissé ensemble), c'est dans et par ces entremêlements mêmes que doit se concevoir la formation »*. (LERBET-SERINI F, 1997)

Le retour sur les hypothèses nous donne des pistes pour consolider notre rôle de formateur de formateurs.

5-1 Le compagnonnage réflexif, un rôle possible pour le formateur de formateurs :

« La pédagogie relève du principe de compétence professionnelle pour les enseignants et les formateurs, d'une professionnalisation dans une organisation apprenante complexe » (MORANDI F, 2001, p.21)

Le compagnon, à imaginer dans un travail de compagnonnage, se place en face, ou à côté de l'autre, sur un chemin qui est partagé. Dans cette relation, les compagnons élaborent et construisent le chemin ensemble et, selon les moments, l'un et l'autre peuvent se trouver alternativement devant ou derrière. Dans une relation pédagogique, il y a apprentissage réciproque et co-élaboration.

Le compagnonnage réflexif part du principe que celui qui est accompagné est le mieux placé pour apprendre de sa pratique et pour changer, créer du nouveau.

Le formateur de formateurs peut être un révélateur de sens, rendre moins opaque la réalité pratique. Ce médiateur tiers facilite l'adoption d'une distanciation, *« Le compagnon réflexif est un médiateur privilégié dans la mesure où il est dans une relation triangulaire en adoptant une posture tierce par rapport à l'Autre et par rapport au réel. »* (DONNAY J., CHARLIER E., 2004, p 131).

La relation de compagnonnage s'inscrit dans un projet de développement professionnel à l'intérieur d'un contrat souvent tacite. L'ergothérapeute intervenant vient dispenser un cours, parler d'une pratique dont il est expert, mais vient-il aussi apprendre ? A-t-il conscience qu'en formant il réfléchit sur ses pratiques en présence de l'Autre ?

Il peut y avoir une résistance au changement liée à la peur de se voir « jugé » par l'Autre dans son acte d'enseignement. Ce risque est lié à la confusion entre les actes

- Expliciter pour soi ses propres modèles d'interprétation vis-à-vis de la situation et accéder à ses propres émotions tout en maintenant le dialogue.

2) Entamer le processus d'objectivation :

- Situer la parole de l'autre dans le contexte, dans une chronologie d'événements.
- Aider l'autre à expliciter en mettant en évidence les zones de fixation, de mouvements, de changements ou de résistances.
- Favoriser la mise en mots. Il est possible de développer l'expression par l'utilisation de métaphores.
- Repérer les régularités dans les actes et faire expliciter les choix qui se cachent derrière ceux-ci.

Confronter les subjectivités à d'autres lectures pour une même situation pédagogique :

Cette démarche permet d'objectiver les subjectivités vis-à-vis de la situation ;

Dans le cadre de la formation de formateurs, comme nous avons pu le voir plus haut, la pratique réflexive est un mode d'exploration de l'expérience des praticiens pertinent.

Cependant nous devons nous méfier d'un acharnement réflexive qui bloquerait l'action et ne ferait que morceler la réalité au détriment de l'agir. (CARBONNEAU M., HETU J-C., 1996, pp78-96).

3) Aider à intégrer le processus de changement dans la pratique du formateur accompagné :

- Le compagnon aide à repérer les zones d'incertitude, les zones de certitude, les règles, l'organisation.
- Apporter de la souplesse dans le fonctionnement tout en restant en lien avec les valeurs communes, le projet commun et les impératifs institutionnels.

Dans le cadre de notre étude, nous ne sommes pas dans le contexte de la formation de formateurs comme on peut l'entendre dans les études des professeurs des écoles.

Les ergothérapeutes qui viennent à l'Institut de formation sont d'abord des professionnels de terrain avant d'être des enseignants. C'est dans un accompagnement sur le terrain pédagogique que peut se développer le phénomène de formation. Dans ce cas, le métier d'enseignant s'acquiert dans une articulation entre les situations pédagogiques vécues et les théories en sciences de l'éducation qui tentent de les expliquer par le biais d'une généralisation des processus. Cette formation personnalisée

se rapprocherait d'une dynamique de type « mentoring » (BELAIR L, 1998, p.75) où l'accompagnateur devient le mentor du novice enseignant déjà en poste après une formation initiale. Dans ce cas, les problèmes concrets peuvent être évoqués et travaillés directement avec l'accompagnateur mais peuvent aussi faire l'objet de séminaire de travail autour de la question de la formation.

« Dans tous les cas, il s'agit d'accompagner le développement professionnel d'un praticien en coordonnant les subjectivités, dans un contrat partenarial le plus explicite possible, où le compagnon adopte une posture tierce par rapport à l'Autre dans sa relation au réel. » (DONNAY J., CHARLIER E., 2004, p 144)

5-2 Vers un éclairage de nouvelles missions des formateurs permanents :

Ces balisages dans la démarche du formateur de formateurs permettent d'envisager différemment notre intervention dans l'Institution en ergothérapie de Bordeaux.

L'équipe de formateurs permanents a pour mission de former des étudiants en ergothérapie à devenir des professionnels de santé.

Pour cela, ils organisent l'enseignement en alternance sur trois ans en construisant le projet pédagogique en fonction des textes officiels, des orientations données par la commission pédagogique, de l'expérience de l'équipe, du retour des étudiants, des formateurs vacataires.

Depuis quelques années, la complexification du domaine de la santé et le nombre grandissant d'étudiants dans les promotions nous met face à de nouvelles difficultés en formation⁹.

Doit-on poursuivre un suivi individualisé du parcours d'apprentissage de l'étudiant ou doit-on globaliser l'enseignement en favorisant les cours magistraux ?

Peut-on encore potentialiser le travail en alternance en utilisant, entre autres, les analyses de pratique tel que nous le concevons au sein de l'Institut ?

Comment peut-on amener les étudiants à découvrir une démarche méthodologique universitaire sans abandonner la formation à la pratique de l'ergothérapie ?

⁹ 103 pour les trois années confondues.

Comment peut-on imaginer construire le projet pédagogique pour répondre à la double complexité de former à un métier en relation avec l'humain et de préparer des jeunes étudiants à entrer dans un système de santé complexe ?

Et comment peut-on le concrétiser sur le terrain de la pédagogie ?

Le chemin des rencontres avec les autres et des lectures nous poussent à la formuler par écrit les multiples apports d'une année de travail autour de ce thème.

- Le projet pédagogique, bien qu'il soit distribué à tous, sa connaissance par les formateurs vacataires semble rester partiel voire inexistante. Ce projet est formalisé essentiellement par les formateurs permanents. L'élaboration du projet pédagogique incombe toujours à l'équipe permanente mais peut bénéficier d'un apport encore plus marqué des intervenants ponctuels dans la formation. « *Le projet se formalise au travers des interactions sociales entre partenaires de compétences différentes.* » (CAIRE J-M, 2008, p.149). Celle-ci étant actuellement séparée en modules et en années, le travail est autant de déterminer la réalité dans chaque module mais surtout le lien entre les années et les modules, intégrer tous les partenaires pédagogiques intéressés dans cette réflexion transversale pour co-construire le projet pédagogique
- Si nous invitons les praticiens à venir nous rencontrer dans l'Institution, l'Institution doit aussi être capable de rencontrer les praticiens sur le terrain. Depuis de nombreuses années les formateurs permanents rencontrent l'extérieur de l'Institution à travers les visites de stages, leurs implications dans des associations professionnelles, les congrès de part l'Europe, les interventions en tant que conférenciers et formateurs favorisant ainsi notre propre va et vient entre l'Institution et l'extérieur.

Deux autres formes plus particulières existent à l'Institut d'ergothérapie à Bordeaux pour favoriser cette forme d'alternance pour les formateurs permanents. Les formateurs sont aussi des praticiens ergothérapeutes qui rencontrent la réalité des patients et de leurs familles. Il paraît important de maintenir cette forme d'action pour garder la position méta du compagnonnage et pour maintenir le lien avec la réalité du terrain. La deuxième forme est l'implication de ces formateurs dans le partenariat de projets liés à la question du handicap. Ce partenariat existe soit avec des secteurs de soins hospitaliers ou non, soit avec les laboratoires universitaires dans une dynamique de recherche. Nous faisons l'hypothèse que ces deux formes

d'investissement à l'extérieur de l'Institution permettent aux formateurs d'être dans une dynamique pratique favorable pour intégrer la complexité du système de santé.

- La commission pédagogique peut s'envisager à des niveaux différents. Dans la réflexion du projet pédagogique, ne doit-elle pas être conçue comme une commission élargie ? avec des formateurs permanents et de formateurs vacataires ? Il existe déjà des rencontres élargies sur des thématiques ciblées, la commission pédagogique élargie serait plus dans une réflexion de fond sur l'enseignement, les processus d'apprentissage, les modes interventions qui favorisent une didactique professionnelle et un processus pédagogique systémique.
- La forme mis en place depuis quatre ans d'accompagnement de jeunes professionnels dans leur engagement à l'Institut d'ergothérapie semble apporter une réelle dimension partenariale favorable pour les étudiants en ergothérapie. Cependant le besoin de poursuivre cet accompagnement se fait sentir dans les entretiens des trois jeunes professionnelles interrogées. C'est à ce niveau que nos efforts de formation de formateurs peuvent se poursuivre, se clarifier.

Le travail en binôme avec un formateur permanent et un jeune formateur pour l'évaluation des étudiants ou l'animation de travaux pratiques sont des sources d'apprentissage de l'approche pédagogique pour ces jeunes professionnels. Nous pouvons augmenter ces formes d'intervention en sachant que la question économique du paiement des heures d'enseignement se posera inévitablement et nécessitera pour l'équipe pédagogique de prioriser certaines formes d'enseignement plutôt que d'autres.

Les rencontres autour de questions purement pédagogiques comme l'évaluation, la notation, le recadrage, l'autorité ... semblent être un espace à exploiter à l'Institut de Bordeaux.

CONCLUSION

Les acteurs de la formation, qu'ils soient décideurs, praticiens, formateurs ou étudiants, sont conduits à s'interroger, aujourd'hui plus que jamais, sur les enjeux, les contenus, les modalités, les démarches, les stratégies de la formation professionnelle.

Une formation face au défi de la complexité ne peut pas être perçue comme une liste d'acquisitions linéaires à construire dont la somme égalerait le tout ...

Du fait qu'elle comprend un ensemble de connaissances diversifiés et exige des savoirs de terrain, la formation se situe davantage dans une relation à cette complexité et dans l'organisation personnalisée des apprentissages.

Si, comme Durkheim le définit, l'action pédagogique est une activité de « socialisation », elle participe alors à une construction individuelle et une organisation de la société. Si nous considérons la mutation du domaine de la santé, la formation doit prendre en compte l'évolution des systèmes de santé tant au niveau politique, législatif qu'économique. Elle doit donc s'adapter et anticiper le changement.

La réflexion engagée dans ce travail est en lien avec la formation initiale des ergothérapeutes et la place des formateurs dans la construction des compétences professionnelles des étudiants.

Dans ce contexte, quels enseignants peuvent favoriser la construction de l'identité professionnelle des étudiants en formation initiale en ergothérapie ? Les intervenants sont choisis essentiellement pour leurs expertises professionnelles, l'approche pédagogique et la connaissance didactique sont souvent considérées comme secondaires pour intervenir dans les Instituts de formation paramédicale.

Pour clarifier notre questionnement, il fallait dans un premier temps définir l'enseignement en Institut d'ergothérapie et dans un deuxième temps identifier les formateurs et leurs places dans le projet pédagogique. Notre parcours théorique nous a permis d'explorer deux formes d'apprentissage complémentaires : la pédagogie systémique et les apports du socio-constructivisme de Vygotski, et la didactique professionnelle avec la notion de dévolution et de contrat didactique.

Avec le Master en Conseil pédagogique en Formation pour les enseignants, nous avons orienté notre réflexion sur l'accompagnement des formateurs à l'Institut d'ergothérapie à Bordeaux et sur la pratique réflexive en étudiant l'identité professionnelle des praticiens formateurs et leur représentation de l'enseignement professionnel.

L'hypothèse générale interroge l'intérêt d'un accompagnement réflexif par les formateurs permanents des formateurs intervenant occasionnellement à l'Institut de formation. A partir de l'expérience de jeunes diplômées en ergothérapie dans l'enseignement en formation initiale, nous avons tenté d'étudier les motivations qui les ont amenées à vouloir participer à l'action pédagogique, et connaître l'impact de l'accompagnement des formateurs permanents sur leurs pratiques d'enseignement ?

Nous avons interrogé trois ergothérapeutes sur leurs actions pédagogiques et sur leurs parcours de formatrices.

Il ressort des entretiens que la proximité avec les étudiants, les formateurs permanents et plus généralement avec l'Institut de formation participe à la construction identitaire des ergothérapeutes interviewées et permet une stimulation pour continuer à faire un va et vient réflexif entre la pratique et la théorie. Le maintien du contact avec la formation permet un lien fort avec les nouvelles données en ergothérapie, avec le monde de la santé et offre des perspectives pour approfondir une démarche tournée vers la recherche. Le développement identitaire des interviewées est étroitement lié à leurs actions pédagogiques. Le processus d'alternance entre deux fonctions de praticien et de pédagogue renforce cette capacité de prendre en compte la complexité du monde de la santé, d'interroger sa pratique professionnelle et de favoriser l'apprentissage au savoir plutôt que l'enseignement du savoir proprement dit.

Les formatrices interrogées se nourrissent de l'environnement professionnel pour apprendre ce nouveau métier qu'est celui de formateur. La variété des apports enrichit leur manière de faire et d'être pédagogue. L'accompagnement ne peut être le fait uniquement des formateurs permanents sinon le risque serait de tomber dans un dogmatisme ou de s'enfermer dans une seule démarche pédagogique.

Cependant pour s'inscrire dans une autonomie apprenante, y compris pour ces jeunes professionnelles, la responsabilité des formateurs permanents n'est-elle pas de mettre en place un cadre propice au compagnonnage réflexif ?

Ce temps et ce lieu permettraient d'aborder des questions comme la transmission des savoirs, l'apprentissage, l'enseignement et la didactique en interrogeant les expériences des formateurs en relation avec les étudiants et vice versa. Il est possible de relier l'expérience, la connaissance et la prise de conscience de chaque intervenant pour mobiliser des connaissances et créer de l'inédit. Il ne peut y avoir d'accompagnement pertinent, susceptible d'aider l'autre à se construire ; sans « projet ». Cet espace donnerait peut être aussi l'occasion d'une plus grande co-construction du projet

pédagogique pour développer davantage la professionnalisation dans les études initiales en ergothérapie. L'objet est de permettre à l'apprenant de créer des liens autorisant l'émergence d'idées susceptibles de renouveler le sens et les pratiques de formations.

Comme nous propose JL Lemoigne dans son article sur « l'intelligence de la complexité », l'enseignant n'a – t'il pas besoin de ses deux mains pour ouvrir le champ des actions possibles ? « *L'une est celle du sculpteur ou de l'anatomiste, habile à manier le ciseau ou le bistouri. Elle s'attache ici à découper le phénomène perçu complexe en séparant pièces ou parties [...]. L'autre main est celle du peintre ou de l'explorateur, habile à manier le pinceau ou le projecteur. Elle s'attache à relier et à articuler, attentive à décrire les jeux d'ombre et de la lumière...* » (LEMOIGNE JL, 2003, p.3).

L'apprentissage se nourrit des savoirs, de la complexité des contextes, de la diversité des échanges, du jeu des acteurs, de l'incertitude de l'action, de la situation vécue. Il figure non un ordre préétabli, mais une rencontre nécessaire à la construction des savoirs et son déroulement d'histoires vécues. Il reste des chemins à parcourir et à inventer pour ensemble apprendre à manier avec nos deux mains pour évoluer et toujours être en projet ...

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J (2000) *Les avatars de l'éducation - Problématiques et notions en devenir*, PUF, Paris, 254 p
- AUSLOOS G (1995) *La compétence des familles, temps, chaos, processus*, Ramonville, Eres, 173 p.
- AVENIER MJ (2005) Relecture d'une expérience d'initiation : à la pensée de la complexité : les ateliers des sciences de la complexité, in *complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- BARBIER JM, (1996), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris : Editions P.U.F, p.305.
- BARBIER J-M. (2001) *Action et identité ; enjeux de la recherche en formation*, Paris, INRP
- BEAUVAIS M (2005) Accompagner en complexité, fondements et paradoxes : vers éthique de la paradoxalité, in *complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- BELIO C. (2008) Concept de handicap, la nécessité d'une approche transdisciplinaire du handicap, in *Nouveau Guide de Pratique en ergothérapie : entre concepts et réalités* coordonné par CAIRE J-M, Solal, Paris, 357 p
- BELAIR L. (1998) Former à la complexité du métier d'enseignant, in *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? , quelles compétences ?* Par PAQUAY L, ALTET M, CHARLIER E, PERRENOUD P., Paris, Bruxelles, De Boeck
- BLAISE J-L (2008) De la discrimination positive à la non-discrimination : une révolution culturelle, in *Nouveau Guide de Pratique en ergothérapie : entre concepts et réalités* coordonné par CAIRE J-M, Solal, Paris, 357 p
- BLANC A., (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris, Armand Colin.
- BLANCHET A., GOTMAN A (2001) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 125 p.
- BOISSEAU M T : Projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Lettre d'information n°1 de février 2004.
- BOUCAND M H (2004) Principe de précaution, illusions du risque zéro et place du handicap, in *Ethique et handicap*, PELLAS F, BOUCAND MH, DENORMANDIE P. Paris, Sauramps médical, 147
- BOURDIEU P (1980) *Le sens pratique*, Paris, Les éditions de Minuit, 474 p.
- BOURDIEU P (1988) Préface à Rabinow Paul, *Un ethnologue au Maroc. Réflexions sur une enquête de terrain*, Paris, Hachette.
- BOURDIEU P(1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOUTINET JP (1992) *Anthropologie du projet*, PUF, Paris, 405 p

- BROUSSEAU G (1986) Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège, n°21, Petit X, p 47 – 68.
- BROUSSEAU G (1998) *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, la pensée sauvage, 240 p.
- BROUSSEAU G. (1986) Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.7, n°2, p 33-115.
- CAIRE J-M (2008) La création d'un secteur en ergothérapie, in *Nouveau Guide de Pratique en ergothérapie : entre concepts et réalités* coordonné par CAIRE J-M, Solal, Paris, 357 p
- CHAMI J. (2004) *A propos de ...Jean Maisonneuve, psychosociologie et formation. Trente ans de formation relationnelle en groupe*, Paris, L'harmattan, Col Histoire et mémoire de la formation, 248 p.
- CHAPPUIS R. (1986) *La psychologie des relations humaines*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 126p
- CHARLOT B, (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 105 p
- CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Ed La pensée sauvage : Grenoble.
- CLENET J, POISSON D (2005) *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan, 285 p, p 20-31.
- CREEK, J. (2003). *Occupational therapy defined as a complex intervention*. London. British Association of Occupational therapists. (En ligne).
- DAUBECH L, Directeur des affaires juridiques et de la clientèle CHU de Bordeaux, La loi du 4 mars 2002 et le changement, colloque CFPPS, 8 février 2007, Bordeaux.
- DONNADIEU, B., GENTHON, M., VIAL, M. (1998), *Les théories de l'apprentissage : quel usage pour les cadres de santé ?* Masson : Paris, 128 p.
- DONNAY J., BRU M. (2002) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Perspectives en éducation, De Boeck université, Bruxelles.
- DONNAY J., CHARLIER E. (2006) *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation u compagnonnage réflexif*, Editions du CRP, Namur, 187p.
- DONNAY J., ROMAINVILLE M. (1996) *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend ?* Perspectives en éducation, De Boeck université, Bruxelles.
- DUBAR C. (1991), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Edition Armand Colin, 276 p.
- DUBET F, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, 277 p.

- DUPUY et ROBERT (1975) cité par GEAY A : *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998, 192 p
- DUPUY J-P, (1982) *Ordres et désordres: enquêtes sur un nouveau paradigme*, Paris, Seuil
- DURAND M. (1998) *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris
- ERICKSON E H (1972) *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Flammarion, Paris
- FARIAS VASCONCELOS S M (2005) Démarche clinique en situation limite : la formation des pédagogues chargés de la scolarisation d'enfants malades, in *complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- FISCHER G-N (1987) *Les concepts fondamentaux, la psychologie sociale*, Dunod, Paris, 1987, 208 p
- GEAY A., HAHN C., BESSON M.(2005) « Evolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement supérieur de management », *Education Permanente*, n°163, p.15-28
- GEAY. A. (1998), *L'école de l'alternance*, L'Harmattan : Paris, 192 p
- GIORDAN A (2007), Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes, in *complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- GOMEZ F. (2001) *Le Mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 166 p.
- HERNANDEZ H, (2006) « Vers l'universitarisation des formations paramédicales », *Soins Cadres*, N°59, Editions, Masson, Août 2006, pp 54-58.
- HERRERROS G, MILLY B (2006) « Les effets de l'évaluation : l'exemple de la certification des établissements de santé », *Soins Cadres*, N°58, Editions Masson, mai 2006, p24.
- HOWARTH, A., JONES, D. (1999). *Transcultural Occupational Therapy in the United Kingdom : Concepts and Research*. *British Journal of Occupational Therapy*, 62(10).
- KAUFMANN J C (2ème édition, 2007) *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 127 p
- KOURILSKY-BELLIARD, *Du désir au plaisir de changer*, Ed Dunod, Paris, 1995, 327 p
- LANI-BAYLE M (1999) *L'enfant et son histoire : vers une clinique narrative*,_Ramonville st-Agne, Erès
- LE BOTERF G (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Editions d'Organisation.
- LEGAULT G.A (2000) *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'université du Québec

LEMOIGNE JL (2003) L'intelligence de la complexité, a et à deux mains : celle qui tient le pinceau et celle qui tient le ciseau, L'éditorial du Réseau Intelligence de la Complexité.1-6 p.

LEMOIGNE JL (2003) Sur l'intelligence de la complexité en Formation, contribution au Grand Atelier MCX « Formation et complexité », Lille, septembre 2003.

LERBET G (1994) *L'école du dedans*, Paris, Hachette.

LERBET G. (1997) *La pédagogie systémique*, Paris, PUF, collection Pédagogues et pédagogies, 128 p

LERBET-SERENI F (2003) La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes, in document d'atelier MCX-APC, février 2003.

LERBET-SERENI F (1997) « Cadrage et recadrage de pratiques : l'écriture et les processus auto- et hétéro-référentiels dans la formation par alternance » Rencontre MCX 6 – Poitiers, Futuroscope, 9 et 10 juin 1997

MACHADO A (1917) Le poème original est en espagnol. Chant XXIX Proverbios y cantarès, Campos de Castilla

MARCHIVE A (2002), Maïeutique et didactique. L'exemple du Ménon, *Penser l'éducation*, n° 12, 73-92

MARCHIVE A, SARRAZY B. (2004) Les interactions maître – élèves, analyse critique et approche anthropo-didactique, 1-16 p

MARGOT-CATTIN P (2007) : Et si le handicap n'existait pas ? Réflexions philosophico-socio-ethnologiques autour de la définition du handicap et ses représentations sociales, *In Expérience en ergothérapie* 2007, Montpellier, Masson.

MAYEN P. et SAVOYANT A (1999) « Application de procédures et compétences » in *Formation – emploi : revue française de sciences sociales*, n°67, pp 77-92.

MEIRIEU P (1987) *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF Éditeur

MENIER-SCHOEN P (2007), *Des compétences tutorales en formation initiale des ergothérapeutes : pratiques et représentations*, Diplôme des hautes études en pratiques sociales, Formateur Spécialisé en Ingénierie de Formation, Rennes II.

MONROY M., TRASSAERT (1998), grand dossier MCX du 19 novembre 1998

MORANDI F (2001, 1^{ère} éd : 1997) *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, 127 p

MORANDI F (2002) *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris, Nathan, 125 p.

MORANDI F (2001) « Effets d'alternance dans des parcours de formation de professeurs des écoles : la théorie des formes » in *Alternance et complexité en formation*, Paris, Seli Arslan, 2001, p.78-89.

- MORANDI F. (2002) Accompagnement pédagogique et néodirectivité, *Esquisse*, n° 21-22, Oct-Nov. 2002
- MORANDI F. (2008) Effets d'alternance dans des parcours de formation de professeurs des écoles : la théorie des formes, (à paraître)
- MOREL M-C. (2005) *L'alternance dans la formation des ergothérapeutes*, Dossier de validation Master Sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2 Victor Segalen, 11 p.
- MORIN E (1999) *La tête bien faite*, repenser la réforme, réformer la pensée, Paris, Seuil, 144 p
- PASTRE P, MAYEN P, VERGNAUD G (2006) La didactique professionnelle, in *revue française de pédagogie*, n°154, janvier, février, mars 2006, pp 145 – 198.
- PAUL M (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan, 352 p
- PERRENOUD P. (2006 ; 2001 1ère éd), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF. Éditeur
- PINTO L. (1998) *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris, Albin Michel.
- QUIVY R., CAMPENHOUDT L V. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition, 287 p.
- RENETEAUD, J. ET AYMAR, G. (2000). *Construire un parcours individuel de professionnalisation*. La lettre du CEDIP. En ligne N°12. pp1-4.
- RICOEUR P.(1990) *Soi-même comme un autre*, Ed Seuil, Paris , 425p
- ROGERS C. (1968) *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 285p
- SARRAZY B (1997) Sens et situations, Une mise en question de l'enseignement des stratégies méta-cognitives en mathématiques, in *Recherches en didactique des mathématiques*, Volume 17, n° 2, Grenoble : La Pensée Sauvage, 135-166.
- SARRAZY B. (1995). - Le contrat didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 112. 85-118
- SARRAZY B. (2002) « Tribulation d'une utopie pédagogique en didactique ou les mésaventures de la transparence » in CHALMEL Actes du colloque International « Utopies et pédagogies » Waldersbach, 27-29 mai 2002, Musée J-F Obertin, p 226- 239
- SAUVAGET R (2005) De la démarche de projet au pilotage pédagogique partagé, In UE n°6 : Technologies, méthodologie et pratiques professionnelles, Master Professionnel Sciences Humaines, mention sciences de l'éducation, Bordeaux.
- VARELA F (1989) *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris, Seuil

VIOLET D : « Pour une pratique pragmatique de l'alternance » in *Formations d'enseignants et alternances*, 1997, Paris, L'Harmattan, 185 p

WATZLAWICK P, WEAKLAND J, FISCH R (1975), *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 189 p

WITTORSKI R « Développement des compétences individuelles, partagées et collectives », *Soins Cadres*, n°41, février 2002, p38-42.

ZARAGOSA S. (2000) Interactions verbales dans le processus de dévolution, in *Autour de la théorie des situations didactiques*, Colloque international Guy Brousseau, Bordeaux, juin

ANNEXES N°1

GUIDE D'ENTRETIEN

- 1 – Nous pourrions commencer, si vous le voulez bien, en retraçant le parcours professionnel depuis l'obtention du DE d'ergothérapie ?

Intégration de l'action pédagogique à l'Institut d'ergothérapie de Bordeaux :

- 2 Comment pourriez-vous parler de l'interaction avec les étudiants en ergothérapie que vous suivez durant l'année ?
- 3 Qu'est-ce qui vous a poussé ou motivé à investir une place de formateur dans votre cursus professionnel ? Pourquoi si tôt dans votre cursus professionnel ? Faites-vous un lien entre votre cursus d'étudiante et votre choix de faire de la formation ? lesquels ?

La pratique d'enseignante et le lien avec les théories d'enseignement :

- 4 Connaissez – vous le projet pédagogique ? qu'est-ce qui vous semble particulièrement important dans ce projet pour favoriser la construction des compétences professionnelles chez les étudiants ?
- 5 Parlez-moi de vos missions pédagogiques ?
- 6 Pour vous qu'est-ce qui est important dans les pratiques pédagogiques ? avez-vous des références théoriques sur l'apprentissage, la didactique, la pédagogie ? cela vous semble t'il important dans votre démarche de formateur ? Lorsque vous enseignez, vous vous sentez plus experte de la question professionnelle ou plus pédagogue ?
- 7 Pourriez-vous me raconter un moment de votre expérience pédagogique particulièrement significatif pour vous ? Une expérience pédagogique plutôt positive d'après vous ? et une autre qui vous a posé des problèmes ? comment avez-vous essayé de résoudre la situation problématique ?

L'accompagnement par les formateurs permanents :

- 8 Etes-vous accompagnée dans votre démarche pédagogique ? si oui, comment pouvez-vous décrire cet accompagnement ? qu'est-ce que cet accompagnement peut vous apporter ? De votre point de vue aujourd'hui qu'est-ce qui vous semble important dans l'enseignement des étudiants en ergothérapie ?

ANNEXE N°2

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48

Entretien J.

1– Nous pourrions commencer, si vous le voulez bien, en retraçant le parcours professionnel depuis l’obtention du DE d’ergothérapie ?

J’ai eu le DE en 2004, depuis j’ai fait trois institutions. Le premier temps je suis allé au Centre de Rééducation Fonctionnel des Glamots où l’on prenait en charge les personnes proches d’un événement traumatique et troubles vasculaires. Puis j’ai pris un poste à mi-temps dans un UEROS à Bordeaux pour l’accompagnement des personnes cérébrolésés en réadaptation. J’ai repris mes études universitaires en même temps. En 2006, j’ai eu un autre mi-temps dans une structure de suivi à domicile HLA 33 pour le maintien au domicile des personnes handicapées physiques et cognitives. En 2008, j’ai eu un temps plein au CHU de Bordeaux dans l’UEROS.

2– Tu peux m’en dire un peu plus sur ton parcours universitaire ?

En 2004, j’ai voulu poursuivre la formation, compléter sa formation initiale avec des études en lien avec la neuropsychologie et les fonctions cérébrales en faisant une licence sciences cognitives. J’avais pu tisser durant ma formation d’ergo des liens étroits avec le laboratoire et je voulais une formation transdisciplinaire avec un accès à plusieurs sciences autour de la cognition. J’ai eu l’équivalence pour rentrer en troisième année en licence et je l’ai mené sur deux ans. Lors de ma formation en ergothérapie, j’ai été suivi dans le cadre de mon mémoire par V. L. qui est docteur en Sciences Cognitives. Elle participait à la formation des ergothérapeutes et en licence des sciences cognitives. On avait parlé aussi avec d’autres intervenants en première année de la cognition et j’avais bien aimé les échanges avec ces intervenants autour des dossiers. Alors après mon DE je me suis lancée.

3- Tu as aussi une action dans l’Institut d’ergothérapie, Pourrais-tu me parler de ton activité en tant que formatrice, des interactions avec les étudiants ?

Après le DE, il m’a été proposé à moi et à d’autres de ma promotion, d’intervenir auprès des étudiants de première pour les accompagner dans la lecture ‘ouvrages et faire des synthèses bibliographiques. Cela s’inscrivait dans la préparation du passage au mémoire unique et comme ma promo a fait l’objet d’un travail très particulier autour de la construction du mémoire. La promo a testé de nouvelles modalités. On a été suivi par B.J. qui préparait une thèse d’anthropologie et qui en première année est intervenue sur des thèmes en sociologie sur la représentation du handicap pour lesquels on a réalisé en groupe des dossiers. Nous avons un bon contact avec B et dès la deuxième année on a élaboré un travail pour le DE avec des synthèses d’articles et une sensibilisation à la méthodologie à partir d’une enquête socio. Les trois années ont été marquées par la présence de B. Comme le résultat au DE a été souligné à l’époque pour sa méthodologie, on nous a proposé très vite de nous engager dans le suivi des étudiants pour aider l’équipe pédagogique pour suivre des dossiers.

4- Si tôt dans le cursus professionnel, est-ce que cela a posé des problèmes ?

Oui, le premier temps l’information circule très vite dans ce petit monde de l’école, pour les étudiants ont été plus des grandes sœurs que des intervenantes. Voilà, on intervenait pas sur des cours magistraux mais des TP, un travail dans le temps, guider, accompagner, aider à mettre en mots, comprendre. A l’époque, c’était B C qui chapeautait tout ça et délégait ce travail de proximité avec les étudiants. Du point de vu de l’échange et des interactions, c’était tourné vers ce qui devait rendre et pas sur un apprentissage professionnel, ciblé sur des thèmes.

49

50 **5- Comment s'est passé votre accompagnement ?**

51 On se réunissait une fois par mois tout le groupe de tuteur pour évoquer nos difficultés dans le
52 travail avec les étudiants, parce que l'on prenait notre mission à cœur et dès lors qu'un
53 étudiant ne s'était pas présenté, on se demandait ce que l'on devait faire du côté
54 organisationnel et sur le contenu. Comment se positionner ? C'était un moment où on pouvait
55 échanger, si on allait trop loin ? Pas trop loin ? On sortait juste du DE donc on était décalé
56 entre ce que l'on demandait aux premières années et ce dont on se rappelait de notre troisième
57 année. On avait besoin d'être régulé, il fallait nous ajuster. La première année de tutorat, on
58 s'est vu une fois par mois, puis la deuxième année tous les deux mois puis après on faisait une
59 mise au point ponctuelle, pour clarifier le contenu. Au fur et à mesure on est intervenu en
60 deuxième année et en troisième année. J'ai commencé très tôt avec les étudiants la pédagogie
61 et en plus cette année, j'ai pris le relais pour les cours de deuxième année en réadaptation.
62 Pour moi, j'ai vu une progression dans la quantité d'interventions et dans le type
63 d'intervention avec les cours magistraux. Je crois que ce travail a été possible car au préalable
64 j'avais pu travailler auprès des étudiants sur des aspects plus pratiques. Cela m'a permis de
65 me positionner peut être ...

66

67 **6 – Est-ce que tu peux préciser par rapport à cette évolution que tu soulignes ?**

68

69 Je crois qu'intervenir auprès des étudiants demande de clarifier ses idées et sa pratique avec le
70 risque de se mettre à nu dans notre pratique et d'avoir des questions. C'est une remise en
71 question de ce que l'on fait car on s'expose à des étudiants qui ne sont pas bêtes et qui font
72 des liens et s'amuse à justement pointer les difficultés, les failles. Ils savent très bien le
73 faire, donc c'est quelque chose de parfois difficile. Cet exercice n'est pas facile, il faut
74 pouvoir être équipé tant dans le fait d'être à l'aise à l'oral, s'exprimer dans un groupe de
75 quarante personnes comme pouvoir argumenter, échanger en fonctions de ce que nous renvoie
76 le groupe. Pour moi, j'estime que même dans un cours magistral, si j'interviens c'est pour
77 apporter quelque chose et je ne pourrais apporter quelque chose que si les étudiants
78 comprennent et digèrent ce que je dis. Si c'est pour qu'ils prennent et qu'ils ne savent pas
79 quoi en faire, je pense que j'aurai échoué dans mon intervention. Je suis plutôt dans une
80 interaction, donc je suis à l'écoute d'un regard, d'un sourcil levé pour questionner « est-ce
81 que vous avez bien compris ? Reformuler les choses et ça demande d'être au clair avec la
82 pratique, d'avoir une remise en question sur ce que l'on aborde. Très tôt j'ai du argumenter
83 auprès des étudiants. J'ai eu des étudiants qui m'ont dit : « et pourquoi ça ? Et pourquoi ? »
84 Donc j'ai l'impression maintenant de mieux cerner ce que je dis et j'ai plus l'habitude de
85 devoir argumenter, justifier et confronter les idées. C'est plus évident aujourd'hui, car depuis
86 2004 je suis dans cette interaction. Ca me semble plus logique aujourd'hui que si on me
87 demandait d'un coup de faire un cours, j'ai quatre ans d'expérience. Etre dans la formation ça
88 m'oblige à m'interroger forcément sur ma pratique. Ca me permet aussi le contact avec les
89 étudiants de rester dans quelque chose de l'ordre de la recherche.

90

91 **7 – Merci, est-ce que tu connais le projet pédagogique de l'Institution ?**

92 Je reçois un certain nombre de documents que je lis sur les grandes lignes, je ne sais pas
93 vraiment s'il y a le projet pédagogique mais je me laisse guider par les sollicitations des
94 formateurs de l'école.

95 **8 – Pour toi qu'est ce qui te paraît important pour favoriser la construction des
96 compétences professionnelles chez les étudiants ?**

97 Pour moi le projet pédagogique, c'est le contenu, le contenu des modules, des cours, ce que
98 j'ai pu observer pour le module de réadaptation depuis deux ans, c'est qu'il y a en début de

99 chaque année une réunion pour tous les intervenants de ce module et qui permet à chacun
100 d'aborder ce qu'il veut faire et qu'il y ait une cohérence entre les différents intervenants. Le
101 projet pédagogique, c'est bien sûr le contenu inscrit sur le papier mais aussi le projet non
102 inscrit qui se vit sur le terrain et lors des réunions et des rencontres. Dans le projet, il y a les
103 cours mais aussi la partie stage pour lequel l'UEROS est un terrain. J'accueille aussi des
104 stagiaires de première, deuxième et troisième année pour lesquels on me demande de remplir
105 un certain nombre de document pour la validation du stage. Pour moi, le stage s'inscrit
106 totalement dans le projet pédagogique.

107

108 **9- Tu dis que tu es un relais pratique lors des stages, c'est important pour toi de recevoir**
109 **des étudiants ?**

110 Complètement, pour moi ce qui est important, c'est d'être utile dans l'échange avec les
111 étudiants, apporter quelque chose, apporter pour lui mais aussi pour moi. C'est un échange
112 autour de la pratique. Le fait d'accueillir les étudiants dans ce secteur très particulier me
113 permet de faire passer plein de message par rapport à l'évaluation des cérébrolésés qu'ils ne
114 verront pas ailleurs à ma connaissance. Cela me permet de parler des outils de la réadaptation,
115 de choses pratiques qu'ils pourront utiliser par ailleurs. La deuxième chose est l'accueil des
116 étudiants, j'ai eu la chance de le faire très tôt, dès 2004 car je travaillais avec E S qui lui était
117 en mesure d'être maître de stage et comme on avait le même bureau, je le voyais faire et très
118 tôt j'ai travaillé avec les étudiants. Comme à l'école, les étudiants posent des questions et
119 demandent d'être clair et argumenter là aussi ... mais en stage c'est différent, c'est une
120 relation duelle alors que devant le groupe ... L'intérêt aussi de recevoir les étudiants, c'est que
121 j'avais la chance de sortir de l'école donc je pouvais imaginer ce que voulait l'étudiant, ce
122 qu'il peut attendre d'un stage, d'un échange avec un ergo mais ça s'oublie vite, donc c'est
123 bien de commencer très tôt, ça réactive...

124 Je crois que quand on est dans une pratique professionnelle, on tombe très vite dans une
125 routine pratique qui fait que oui c'est évident de faire ça avec les patients sans formaliser les
126 objectifs ou les projets pour accompagner les patients. On apprend à l'école à travers des
127 études de cas et avec l'habitude, on ne formalise plus et on perd la démarche méthodologique
128 à la faveur de l'expérience. Cela devient implicite et moins explicité. Le fait de voir très tôt
129 les étudiants, faire le lien entre ce qu'ils ont vu à l'école, cette méthodo là et de pouvoir
130 montrer en pratique ce que cela peut donner et être encore pertinent dans l'apport que l'on va
131 donner. En tout cas, pour l'accueil des stagiaires, j'ai eu des retours plutôt positifs lors des
132 échanges. Le réajustement avec les stages permet d'éviter le risque de routine, l'idée c'est que
133 quand l'étudiant vient en stage, je ne suis pas là pour tout donner, il est là pour apprendre,
134 donc s'il est là pour apprendre, on construit ensemble le raisonnement, la méthodologie la
135 plus appropriée pour répondre au problème du patient, ce n'est pas moi qui va lui dire toute la
136 démarche sinon il resterait dans l'observation de J. à l'UEROS. Je veux qu'il comprenne
137 l'évaluation, les répercussions du TC dans le quotidien. C'est la finalité de mon travail, je suis
138 plutôt dans la construction du raisonnement avec l'étudiant pour qu'il élabore par lui-même et
139 qu'il prenne petit à petit une place plus active, qu'il mène des entretiens, passe des
140 évaluations aux patients...mais que ce soit lui qui construit ça. Je ne veux pas lui donner des
141 recettes toutes faites qu'il aura à appliquer systématiquement.

142 **10 - Pour toi qu'est-ce qui est important dans les pratiques pédagogiques ? As-tu des**
143 **références théoriques sur l'apprentissage, la didactique, la pédagogie ? Cela te semble**
144 **important dans votre démarche de formateur ?**

145 Mes références dans ce domaine, c'est moi en tant qu'étudiante et les échanges, les
146 discussions avec les étudiants et les formateurs permanents. C'est la proximité qu'il y a avec
147 le personnel de l'école, avec mes collègues aussi qui travaillent à l'école. C'est tout ça qui me

148 permet de m'ajuster, de trouver sa place. C'est plutôt à partir de situations problématiques que
149 l'on va parler lorsque l'on rencontre un problème.

150

151 **11 – un problème d'ordre pédagogique, dans la relation avec les étudiants ?**

152 Oui, par exemple prendre la décision de ne pas valider un stage. C'est le cas aussi pour le
153 suivi du mémoire où j'ai suivi deux étudiants pour qui j'ai rencontré des difficultés. J'en ai
154 parlé à mes collègues puis aux référents de l'école pour réfléchir. J'ai sollicité madame M.,
155 directrice de l'école, pour que l'on fasse des entretiens avec les étudiants pour voir ce qui
156 c'est passé, les difficultés pour faire le mémoire, mais surtout construire la suite.

157

158 **12 – Cet accompagnement pour résoudre des situations problématiques, c'est important** 159 **pour toi ?**

160 Oui, je m'entretiens aussi avec mes collègues ou si je sollicite les enseignants, c'est pour
161 résoudre les problèmes mais aussi que cela puisse m'aider pour l'accompagnement des futurs
162 étudiants. Pour moi la notion d'apprentissage ce n'est pas que pour les étudiants mais pour
163 moi aussi. On est toute notre carrière, notre vie en apprentissage. Cela passe par l'expérience,
164 on se construit parallèlement en ayant cette proximité avec l'école. Je me souviens étudiante,
165 j'avais 20 ans, les étudiants n'ont que 20 ans, on nous parle d'autonomie alors que l'on est
166 encore chez papa et maman, que c'est eux qui nous payent à manger. Comment l'on peut être
167 très au clair avec des concepts, des notions que l'on va devoir évoquer en stage avec des
168 patients alors que nous-même on n'a pas fait ces expériences là. Et ce n'est pas parce que
169 aujourd'hui je gagne un salaire, je fais mes courses et paye un loyer que je connais tout sur
170 l'autonomie...

171

172 **13- C'est une forme de formation continue, cette démarche t'aide pour ton activité en** 173 **tant qu'ergothérapeute ?**

174 Oui ça m'aide parce que les étudiants posent des questions qui m'obligent à argumenter, c'est
175 un rappel à la méthodologie professionnelle, être dans la formation ça m'oblige à m'interroger
176 forcément sur ma pratique. Ça me permet aussi le contact avec les étudiants de rester dans
177 quelque chose de l'ordre de la recherche. Pas ce qui est de l'ordre professionnel directement
178 mais plus tout ce qui passe à la trape dès lors que l'on commence à travailler. C'est se tenir au
179 courant des nouveautés, de rester dans la formation, participer à des congrès, je crois que c'est
180 tout autant important que le travail que l'on peut faire avec les patients. Je n'imagine pas
181 sortir du DE avec ma valise pleine et que je puisse pratiquer pendant 40 ans. Le contact et la
182 proximité avec les étudiants et l'école d'ergothérapie, c'est aussi continuer à cultiver cette
183 culture professionnelle, de recherche et de formation avec les étudiants et l'école, je suis
184 persuadée que si je n'ai pas cette proximité, comme beaucoup je serais enfermée dans ma
185 pratique clinique et je ne ferais pas d'effort ... Il y a une réactivité permanente. Pas
186 uniquement en tant qu'intervenante mais par exemple quand je prépare le cours de
187 réadaptation, derrière je sais que je dois lire, donner des biblio et avant de parler ... Oui, quand
188 je dois préparer le cours de réadaptation, derrière je sais que je dois lire, donner de la
189 bibliographie et avant de parler ... enfin ce n'est pas moi qui parle, j'ai rien inventé en
190 réadaptation, cela m'a demandé de lire, relire des choses que j'avais déjà lu mais que je vois
191 différemment.... Si je n'avais pas eu ce cours sur la réadaptation à préparer, je ne l'avais pas
192 fait spontanément parce que j'aurais pensé que j'avais d'autres choses à faire.

193

194 **14 – Peux-tu me raconter une expérience pédagogique ?**

195 Peut être ma première non validation de stage qui m'a interrogé sur ce que moi, j'attendais
196 d'un étudiant en stage. L'échange avec cette étudiante m'a renvoyé que la pratique ergo est
197 tellement vaste que l'on ne peut pas être à l'aise partout ou pratiquer partout. Elle avait par

198 exemple eu de très bons stages en Centre de Rééducation. C'est vrai que cela a été difficile
199 pour elle et pour moi aussi car j'ai du argumenter, cela m'a renvoyé beaucoup par rapport à
200 mes responsabilités. Est-ce que je suis trop exigeante ? La pratique est elle trop différente par
201 rapport à la plupart des stages ? J'ai travaillé après cette histoire sur des notions comme
202 l'autonomie, la responsabilité, l'initiative de l'étudiante. Ce stage a mis à mal cette étudiante
203 et en plus elle a du mal à élaborer son mémoire.

204

205 **15 – Le problème s'est donc situé plus sur l'évaluation ?**

206 Il ne s'agit pas d'évaluer que sur des connaissances, c'est une question plus large sur
207 l'engagement, la validation s'est posée sur le savoir-être, les qualités et défauts de l'étudiant
208 dans son comportement. C'est plus difficile d'évaluer dans ce cas là. Elle est très bonne dans
209 un contexte de rééducation mais perdue dans un contexte plus complexe comme la
210 réadaptation. Je ne voudrais pas aujourd'hui qu'elle soit ma collègue en réadaptation, mais
211 cela ne veut pas dire qu'elle n'a pas le droit de passer le DE et d'être une bonne
212 professionnelle. Cela me renvoie à la question de comment cela a pu passer à la trappe
213 puisqu'elle est en troisième année ? Elle était en difficulté dans la relation avec les patients, et
214 là c'est important de cibler ces difficultés avant...

215 Sinon ce qui est difficile pour moi est de noter, En réadaptation, j'ai opté pour un dossier avec
216 une première appréciation puis le document se modifie en fonction de mes interventions. Je
217 fais le lien avec des modèles conceptuels. En revenant sur des principes, je donne des billes
218 pour prendre du recul. Et là c'est pas facile sur une note ou une appréciation de juger la
219 compétence des élèves.

220

221 As-tu des choses à rajouter ?

222 Non, je ne crois pas ...

223 Merci beaucoup pour cet entretien

224

ANNEXE N°3

225 **Entretien K.**

226

227 **1- Nous pourrions commencer, si vous le voulez bien, en retraçant le parcours**

228 **professionnel depuis l'obtention du DE d'ergothérapie ?**

229 Je suis ergothérapeute depuis juin 2006. J'ai fait un mois et demi à Royan dans un secteur de
230 réadaptation en psychiatrie. Puis je suis passée à l'hôpital de Jonzac toujours dans le secteur
231 de réadaptation. Je suis référente pour les patients dans le domaine de l'évaluation en milieu
232 écologique et à partir de cette évaluation, on met en lien les éléments sociaux et humains et
233 mettre en place un projet de soin et construire le projet de vie du patient. On va mettre en
234 place un programme de réadaptation. On entame après la phase de recherche d'appartement,
235 d'activités de loisirs ... dans mon travail, il y a aussi les visites à domicile souvent pour les
236 personnes atteintes de névrose et qui peuvent avoir des déficits fonctionnels. J'anime des
237 groupes en lien avec l'équipe spécialisée dans la relaxation et bientôt elle va passer à des prises
238 en charge individuelles. Avec la neuro-psy, on anime aussi un atelier cognitif.

239

240 **2- Tu as aussi une action dans l'Institut d'ergothérapie, Pourrais-tu me parler de ton**
241 **activité en tant que formatrice, des interactions avec les étudiants ?**

242

243 Depuis un an et demi je travaille en collaboration avec l'école. Au début j'étais tutorée par les
244 plus anciennes maintenant cela fait un an que je suis toute seule pour donner des cours en
245 réadaptation dans le domaine de la psychiatrie. Pour moi, ce qui est important, c'est la
246 transmission de nos connaissances. On peut transmettre aux élèves nos pratiques. Aussi cela
247 permet de se remettre au goût du jour parce que l'on travaille dans ce cadre, on a accès aux
248 infos que l'on n'a pas dans le milieu professionnel. On a moins de temps pour baigner dans ce
249 climat là et se réactiver toujours. Ca évite de rester empâtée et clivée dans une pratique.

250

251 **3 – Sur quoi as-tu été aidée par les tutrices ?**

252

253 Pour l'organisation, les principes du travail et l'évaluation. Dans l'année, on s'est surtout vu
254 pour organiser les emplois du temps, savoir ce que l'on devait faire et comment le faire ?
255 Mais je n'ai pas eu beaucoup d'échange sur la relation avec les élèves quand il y a des
256 difficultés...

257

258 **4 – Connais-tu le projet pédagogique ?**

259

260 Non, on a des réunions plus d'organisation, peu régulière, une fois en psy, une fois pour parler
261 de méthodo, une réunion pour mettre en place le planning. J'aimerais qu'il y ait plus de
262 rencontres pour savoir au niveau méthodo ce que l'on demande vraiment, comment on doit
263 accompagner les élèves mais je comprends qu'il y a une restriction dans le temps, j'ai peu de
264 disponibilité.

265

266 **5 - Ta demande va au-delà de l'organisation pratique, tu parles aussi de la relation avec**
267 **l'étudiant, le contenu et la manière de travailler en formation ?**

268

269 Lorsque l'on se rencontre, j'aimerais un temps où l'on parle des élèves, savoir leurs
270 implications, autant il y en a qui sont performants, autant certains on beaucoup de difficultés
271 et là nous nous sommes en difficulté avec eux. Il y en a certains qui ne sont pas du tout
272 impliqués et ce n'est pas repris ensemble. L'appréciation écrite n'est pas suffisante. Il faudrait

273 feed-back avec l'élève en présence des référents de l'école. Pendant l'évaluation, ce n'est pas
274 obligatoirement le moment de reprendre le comportement de l'élève par exemple, il faudrait
275 que ce soit repris à un autre moment. Il faut quelqu'un de l'école pour poser le cadre et au
276 moins les formateurs savent ce qui se dit, ce qu'il en est, il n'y a pas d'intermédiaire qui peut
277 donner de la confusion.

278

279 **6 – tu fais aussi des cours théoriques, tu peux m'en parler ?**

280

281 Nous avons eu une réunion pour le module psy. Une fois que nous avons défini les thèmes,
282 j'ai fait des recherches théoriques pour ne pas me baser que sur la pratique et mon expérience
283 professionnelle parce que cela fait que deux ans que je travaille. J'ai trouvé la réunion psy très
284 intéressante car tous étaient motivés pour transmettre. Il n'y a pas si longtemps, j'étais élève,
285 je ne les connaissais que comme enseignants et pas dans un autre contexte où je suis collègue,
286 c'était compliqué pour moi. Très vite j'ai été à l'aise, il y a eu des échanges et on a pu parler
287 en interaction et construction.

288

289 **7 – Comment as-tu vécu ce passage à l'enseignement si tôt après ton DE ?**

290

291 J'ai deux sentiments. Un de simplicité entre j'ai de la chance de faire un métier que j'aime et
292 donc j'ai envi de le transmettre et de difficulté avec le peu d'écart par apport à l'âge donc une
293 distance à maintenir. Enseigner c'est quelque chose que je veux faire, que j'ai en moi, cela se
294 ressent au niveau professionnel car j'intègre le groupe de prise en charge des stagiaires
295 infirmiers parce que je me sens relativement à l'aise.

296

297 **8 – pour toi, c'est important d'être référent stagiaire ?**

298 Les deux sont complémentaires avec un besoin de transmettre en théorie et ce que l'on
299 transmet en théorie ne va pas être la même chose en pratique parce que l'Institution peut être
300 par exemple limitante pour certaines actions et en favoriser d'autres. Il y a la réalité du terrain
301 avec les patients, c'est toujours différent et la prise en charge n'est jamais la même. Pour moi,
302 c'est important de transmettre des choses générales, conceptuelles en cours et montrer aux
303 élèves que la théorie n'est pas figée, quelque chose de toujours en mouvement en fonction de
304 l'institution de santé, du patient, de son histoire, des autres interlocuteurs avec qui on est
305 amené à travailler. C'est aussi une soupape de sécurité par rapport aux prises en charges
306 surtout en psychiatrie. Je ne pourrais pas me cantonner uniquement à l'école, soit uniquement
307 aux stagiaires. C'est une fenêtre thérapeutique pour moi, ça permet de souffler mais aussi de
308 se mettre du plomb dans la tête car parfois quand on est dans une prise en charge on oublie la
309 théorie, les principes de base, le fait de repartir sur la théorie, d'avoir des réflexions avec les
310 élèves permet de prendre du recul pour prendre en charge les patients.

311

312 **9 – d'avoir une action pédagogique, c'est important pour ton travail d'ergo ?**

313

314 Ce qui est important, avoir une distance, mais aussi savoir les rassurer car quand on est jeune
315 étudiant, mine de rien ce n'est pas facile de se lancer dans cette profession. Ce que l'on va
316 transmettre aux élèves va façonner l'idée qu'ils auront de leur profession et ce que l'on dit à
317 certainement beaucoup plus d'impact qu'on ne pense, qu'on peut l'imaginer. C'est un travail
318 personnel, il faut avoir une maturité professionnelle sinon on peut être envahissant pour les
319 étudiants.

320

321

322

323 **10 – En même temps, un an et demi d’ancienneté, c’est très court pour avoir du recul ?**

324

325 Chacun a son rythme, moi je me sens prête.

326

327 **11 – Comment prends-tu cette distance ?**

328

329 J’ai des personnes ressources comme les personnes du terrain, les cours de communication
330 suivis lors de mon Bac et les référents de l’Institut.

331

332 **12 – as-tu des références théoriques sur la pédagogie ?**

333

334 Non, mais j’aurais besoin d’apport scientifique pour essayer d’approfondir la méthodo. Pour
335 la pédagogie je garde l’aspect intuitif, créatif. Je ne veux pas m’enfermer dans des bouquins
336 uniquement, par rapport aux élèves il faut s’appuyer sur des données théoriques mais aussi de
337 prendre en compte leurs ressources personnels, leurs expériences.

338

339 **13 – pourrais-tu me parler d’une expérience pédagogique qui pour toi a un intérêt, où tu
340 as appris quelque chose, ou une situation à problème ?**

341

342 Lors d’un cours en atelier psycho-social, je voulais leur montrer que cela pouvait être
343 différent de se présenter en tant que personne à quelqu’un. Des élèves se sont présentés soit
344 physiquement, soit avec une activité, puis une élève m’a demandé de me présentera en tant
345 que professionnelle, en tant qu’ergo. Ca a été une expérience très importante pour moi. Il
346 existe des ergothérapeutes et une ergothérapie, je me suis sentie en difficulté, je me suis
347 présentée avec mes mots à moi et pas avec quelque chose de théorique sur la profession, ça a
348 été un échange, un débat dans le groupe autour de comment on voit l’ergothérapie...

349 Je suis de nature assez anxieuse donc il faut que je réussisse, donner une bonne réponse. On a
350 le droit de ne pas connaître la réponse, mais il faut aller chercher l’info et la fois d’après il
351 faut être capable de répondre. Je m’engage à leurs donner une réponse.

352

353 **14 – Pour toi qu’est-ce qui est important dans l’accompagnement des étudiants en
354 ergothérapie ?**

355

356 Le nombre d’intervenants pour un même thème, je trouve que c’est une richesse pour eux
357 d’avoir un nombre d’infos variées, des lieux de stage diversifiés. Ils ont besoin d’acquérir des
358 connaissances sur le terrain. Il ne faut surtout pas réduire le temps de stage et même si
359 possible l’augmenter. Après pour les cours, avoir des petits groupes pour pouvoir faire des
360 choses interactives : 10 personnes maximum par groupe par exemple pour les simulations en
361 atelier.

362 Pour moi, j’aimerais avoir des retours des étudiants sur nos prestations pour réajuster, savoir
363 s’ils attendaient plus. Avoir une fiche qui permette de donner une appréciation ... un
364 questionnaire de satisfaction par exemple. Mais ce questionnaire, il ne faudrait pas le donner
365 tout de suite après le cours mais à distance pour que les étudiants puissent réfléchir sur les
366 questions.

367

368 As-tu des choses à rajouter ?

369 Non, ...

370 Merci beaucoup pour cet entretien

ANNEXE N°4

Entretien M.

1– Nous pourrions commencer, si vous le voulez bien, en retraçant le parcours professionnel depuis l’obtention du DE d’ergothérapie ?

J’ai eu le De en 2004. J’ai commencé à travailler dans une Maison de Retraite dans le Périgord pendant six mois en CDD. L’institution m’a proposé un CDI que j’ai refusé. C’était une institution familiale sans limite entre le personnel et le professionnel. En plus au niveau du travail je faisais plus une activité d’aide soignante que d’ergo. Ca m’a un peu refroidi. Puis je suis venue à Jonzac, à l’hôpital psychiatrique dans le secteur alternatif de réadaptation. Notre démarche est de favoriser la réinsertion. Je fais aussi de l’équithérapie, je travaille avec les familles d’accueil et je me suis lancée dans des études de thérapie familiale. Sinon je fais du suivi en appartement thérapeutique pour déterminer avec la personne le projet de vie. D’une part on fait des évaluations et d’autre part la construction du projet de réinsertion.

2- Tu as aussi une action dans l’Institut d’ergothérapie, Pourrais-tu me parler de ton activité en tant que formatrice, des interactions avec les étudiants ?

Dès décembre 2004, j’ai intégré le groupe des tutrices parce que je trouvais intéressant d’apporter dès la première année la démarche méthodologie en comparant avec mes propres études où je n’avais pas eu ce type de démarche. Je me souviens au niveau de la méthodo, ça a pas mal évolué depuis 2004. On a commencé sur des articles de Montpellier, ce qui était intéressant, c’était toute l’approche de recherche biblio, et savoir critiquer et apprendre à lire en première année des articles scientifiques. On arrive pas à sélectionner en première année, donc on lit trop d’info et on ne peut pas cibler, c’est important d’avoir un apprentissage. Si on travaille en première année cela permet en troisième année de perdre moins de temps et sélectionner les lectures pour le mémoire.

3- Tu sembles faire beaucoup le lien entre ta motivation d’enseignante et la recherche ?

Ce qui m’intéresse le plus, c’est les thèmes en lien avec le mémoire. Le regard d’aujourd’hui me fait dire que la motivation d’hier c’était bien le mémoire même si je n’en avais pas conscience au départ. Au départ, je trouvais intéressant de garder le lien avec les études, avec l’école d’ergo et garder une veille scientifique. Le fait de cette proximité, cela permet d’être en contact avec la nouveauté. Le fait de cette proximité, cela permet d’être en contact avec la nouveauté. Le travail de lecture avec les étudiants apportent pour moi des choses très pertinentes. Dans la synthèse d’ouvrages, je n’ai pas toujours le temps de lire et bien cela apporte sur d’autres thématiques qui me donnent un champ d’ouverture énorme. Le fait de notre activité professionnelle, on se ferme dans notre pratique et je ne vais pas chercher des choses en dehors de mon champ, donc j’ai besoin de cette ouverture. En pratique, on est

hyperspécialisé mais on perd sur les autres domaines. Je ne sais pas si je vais rester toute ma vie ici et ça me permet de me tenir au courant.

4 – Est-ce que tu connais le projet pédagogique de l’Institution ?

Non, par rapport aux formateurs, je connais le contenu de chaque année, les stagiaires aussi permettent de connaître l’évolution du projet. On compare souvent ... de mon temps, ça a bien changé.

5- Pour toi, qu’est-ce qui est important pour la formation des étudiants en ergo ?

L’autonomie que l’on laisse aux étudiants, ils choisissent les stages, les orientations. Une autonomie dans l’école, ça fait des professionnels de qualité, si on ne favorise pas cela dans les études, ils vont ramer en sortant. Les outils pédagogiques à mettre en place pour cette autonomie, c’est essentiel. Le recadrage est important pour permettre l’expression personnelle de l’élève, comme une autonomie soutenue...

Ceux que j’aime bien c’est les mises en situation, les faire réfléchir et discuter ce n’est pas opposé aux cours théoriques, bien au contraire inclure cette théorie dans les travaux pratiques, dans des réflexions d’ordre professionnel. Les travaux de dossiers permettent aussi de mobiliser personnellement l’étudiant sur des sujets.

6 – l’idéal serait de n’avoir que cette forme d’intervention pédagogique ?

Le problème, cela risque de faire une formation disparate, d’un élève à l’autre, il y en a qui vont faire le minimum et n’auront pas les bases suffisantes pour pouvoir être des professionnels de qualité. Les bases, c’est une part de connaissance clinique solide, je pense qu’il y a un minimum indispensable à avoir. Sinon animer des ateliers avec de la réflexion et de l’élaboration, c’est important. Il y a aussi pour nous des phases d’apprentissage surtout au début comme on était toutes proches des étudiants en âge, dans notre tête, il faut donc un cadre ... ça c’était à cause de la jeunesse...

7 - C’était difficile, comment as-tu appris ?

Oui, j’ai appris à partir de situations, je me disais il ne faut pas que cela se reproduise. Par exemple une étudiante avait des difficultés pour choisir des bouquins, je lui ai indiqué que la fac était ouverte le samedi. Le week-end, elle m’a envoyé un texto pour me dire que la fac n’était pas ouverte me le reprochant. J’ai du faire du recadrage. Au début on a beaucoup fonctionné par essais-erreur. On a cette méthode aussi d’autonomie soutenue par des réunions très régulières pour savoir ce qui s’était passé avec les étudiants, c’était un moment pédago pour clarifier les idées sur ce qui était attendu, expérience et régulation en même temps. Puis au fur et à mesure on s’est autogérée mais quand même avec l’idée que l’école est à côté s’il y a un problème. Maintenant les régulations sont plus informelles.

8 – est-ce que depuis quatre ans des choses ont changé ?

A chaque fois que l’on passe une étape supérieure de responsabilité, et bien il y a toujours une remise en question. Maintenant nous avons suffisamment de recul pour s’autogérer plus. Mais avec l’idée que l’école est toujours et s’il ya un problème, un souci, les formateurs nous aident. Pour ma part les régulations sont plus informelles.

9- Tu intervies dans des cours théoriques ?

En deuxième année je fais des interventions conceptuelles et théoriques. Depuis deux ans je suis en charge de cours théoriques en psychiatrie. Ce qui m'a aidé c'est bien sûr les suivis des dossiers comme la synthèse d'articles, mais aussi les journées d'ergothérapie pour les étudiants à l'hôpital de Jonzac où on a du préparer des ateliers. Les retours des étudiants que j'ai eu en stage m'ont permis d'adapter la présentation théorique à l'école.

10 – Pour toi , est-ce qu'il y a une différence dans la préparation des cours théoriques et pratiques ?

Toutes les étapes ont été nécessaires pour porter quelque chose de qualité et cela ne va pas de soi. On évolue toujours, cela ne va pas s'arrêter pour pouvoir apprendre. L'expérience m'aide pour évoluer, j'échange beaucoup avec mes collègues, avec d'autres professionnels, avec les intervenants permanents, c'était intéressant de voir les différentes approches pédagogiques et les méthodologies en commun, aller voir ailleurs c'est important. Je me demande si les formateurs permanents ne pourraient pas nous aider théoriquement à progresser, être plus pédagogue. Cela peut être intéressant d'avoir une évaluation de notre pratique pédagogique. Dans les moments d'échange et d'évaluation, vous nous voyez et on vous voit intervenir, mais c'est un peu implicite. Il n'y a rien de vraiment structuré pour nous aider à être plus pédagogue.

11 – cela fait longtemps que tu te poses ces questions ?

Depuis le début on se pose la question si on est capable d'enseigner ? De transmettre ? Tu sais pendant les oraux des étudiants, c'est un peu nous qui passons, qui sommes jugés. On a du mal à prendre la distance. Peut être que l'on n'a pas su aider l'étudiant ? Qu'on n'a pas su le suivre ? l'accompagner ?

12 – Est-ce que aujourd'hui tu peux répondre à ces interrogations ?

On sait que l'on n'est pas là pour faire le travail à leur place mais pour les aider à réfléchir et à organiser cette réflexion. Après c'est un travail perso de leur part, et ça je ne l'avais pas compris au départ. A chaque fois que l'on passe à une étape supérieure de responsabilité avec les étudiants, il y a toujours une nouvelle remise en question. Par rapport à ça, l'école nous laisse un peu avec ces problèmes sans réponse, ni discussion. Par exemple, je pense qu'avec le suivi mémoire, lorsqu'on suit l'étudiant on est en première ligne, il y a beaucoup de responsabilité et le risque est important ... Il y a un moment qui nous permet de voir si on est pas trop en dehors des clous, c'est l'évaluation. L'évaluation écrite est un bon retour pour savoir ce que je dois approfondir. Pour moi, faire correspondre des activités proposées avec les capacités du patient, c'est encore difficile pour eux, je cherche des moyens pour qu'ils apprennent à tirer des objectifs de soin des moyens pertinents pour aider les patients en psychiatrie. Je regrette de ne pas avoir pu faire un retour sur les évaluations, un débat avec les étudiants autour des évaluations passées.

13 – Quel accompagnement as-tu eu de la part des formateurs permanents ?

On se réunissait une fois par mois tout le groupe de tuteur pour évoquer nos difficultés dans le travail avec les étudiants, [...] ce que l'on devait faire du côté organisationnel et sur le contenu. Comment se positionner ? C'était un moment où on pouvait échanger. Sinon j'échange beaucoup avec les autres professionnels, c'est intéressant de voir des professionnels différents et voir comment ils font, la méthode ... aller voir ailleurs, c'est important. Nous avons des choses écrites aussi, c'est fondamental, les documents écrits. Sinon il y a les réunions de maîtres de mémoire, les réunions de psychiatrie qui permettent de voir les intervenants d'un même module et voir la cohérence de l'enseignement dans un même module. Nous avons toujours à apprendre, je pense que par exemple une formation complémentaire peut aider dans le domaine de la pédagogie comme par exemple l'école de cadre qui doit donner des façons de travailler, des concepts sur l'apprentissage mais ça se fait aussi lors des discussions que nous avons avec vous, de façon implicite.

Merci beaucoup pour cet entretien.

SEPTEMBRE 2008

**DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE
ET PEDAGOGIE SYSTEMIQUE**

Réflexion sur l'accompagnement des formateurs en Institut de formation en ergothérapie

Présenté par : *Jean-Michel CAIRE*

Sous la direction de : *Bernard SARRAZY*

Résumé :

Aujourd'hui le système de santé en France a largement évolué et une profonde réorganisation des soins sur le plan national est en marche depuis quelques années. Notre société a construit un ensemble de professions aptes à aborder la complexité des questions sociales et sanitaires du handicap. L'ergothérapie s'inscrit dans ce champ médico-social en évolution et est depuis toujours largement impliquée dans la démarche réadaptative. Pour former et accompagner les futurs ergothérapeutes dans leurs missions de soins, la formation initiale a du adapter son enseignement aux besoins de la population et à l'évolution du système de soins en France et anticiper le changement.

La réflexion engagée dans ce travail interroge la place des formateurs dans la construction des compétences professionnelles des étudiants.

A partir de l'expérience dans l'enseignement de jeunes diplômées en ergothérapie, nous avons cherché à étudier les motivations qui les ont amenées à vouloir participer à l'action pédagogique, et connaître l'impact de l'accompagnement des formateurs permanents sur leurs pratiques d'enseignement ?

Mots-clés :

Handicap, Ergothérapie, Complexité, Pédagogie systémique, Didactique professionnelle, Formateur de formateurs.