



Université François Rabelais - Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

# **Evaluation formatrice et émancipation accompagnée**

## **Pour une réappropriation créative du métier d'ergothérapeute dans un contexte d'alternance**

Présentée par  
*Edwige Wurtz*

Sous la direction de

Hervé Breton, Chargé de cours  
Noël Denoyel, Maître de Conférences  
Sylvie Gaulier, Maître de conférences associé

En vue de l'obtention du  
Master 2 IFAC Professionnel

## **SOMMAIRE**

Sommaire .....	2
<b>Remerciements .....</b>	<b>4</b>
<b>Préambule.....</b>	<b>5</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>8</b>
<b>Chapitre I.....</b>	<b>10</b>
<b>Heuristique d'une question de recherche .....</b>	<b>10</b>
I.1 Un moment d'autoformation .....	11
I.2 Evaluation sommative sans sommation.....	12
I.3 L'injonction paradoxale.....	12
I.4 Structuration d'une question de recherche .....	13
<b>Partie I Approche conceptuelle .....</b>	<b>16</b>
<b>Chapitre II.....</b>	<b>17</b>
<b>Une fonction tutorale dans un contexte d'alternance.....</b>	<b>17</b>
II.1 Un paradigme de l'accompagnement en formation des ergothérapeutes.....	19
II.2 Un agencement institutionnel.....	28
II.3 Un agencement professionnel .....	33
II.4 L'ergothérapie en addictologie .....	37
II.5 La fonction tutorale et l'ergothérapie.....	41
<b>Chapitre III .....</b>	<b>51</b>
<b>L'évaluation formatrice .....</b>	<b>51</b>
III.1 L'évaluation compagnon de l'accompagnement dans l'alternance .....	52
III.2 Le métier de tuteur au cœur de l'évaluation et de l'émancipation.....	57
III.3 Evaluation formatrice .....	59
<b>Chapitre IV.....</b>	<b>83</b>
<b>Emancipation accompagnée.....</b>	<b>83</b>
IV.1 L'autoformation.....	84
IV.2 Une émancipation .....	88
IV.3 L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance .....	95
<b>Partie II Approche méthodologique.....</b>	<b>102</b>
<b>Chapitre V .....</b>	<b>104</b>
<b>Structuration de la problématique.....</b>	<b>104</b>
V.1 Questionnement de recherche .....	105
V.2 Hypothèses .....	106
V.3 Problématique .....	107
<b>Chapitre VI.....</b>	<b>109</b>
<b>Heuristique de notre méthodologie de recherche .....</b>	<b>109</b>
VI.1 Des choix de rencontre .....	110

VI.2 Des choix d'outils .....	112
VI.3 Dispositif d'enquête.....	115
<b>Chapitre VII .....</b>	<b>118</b>
<b>Analyse des entretiens .....</b>	<b>118</b>
VII.1 Accompagner la capacité d'évoluer de l'étudiant .....	120
VII.2 Se laisser surprendre par celui qui se risque au changement .....	123
VII.3 Non-accompagnement, anti-accompagnement, une différence .....	128
<b>Chapitre VIII.....</b>	<b>136</b>
<b>Interprétation et Préconisations .....</b>	<b>136</b>
VIII.1 Modélisation du point de vue des interviewées .....	138
VIII.2 L'évaluation formatrice et émancipation accompagnée .....	149
VIII.3 Préconisations .....	159
<b>Conclusion .....</b>	<b>174</b>
<b>Références et Index .....</b>	<b>180</b>
Références Bibliographiques .....	180
Table des Matières .....	185
<b>Annexes .....</b>	<b>189</b>
Annexes I .....	189
Annexes II.....	189
Annexes III .....	189

## Remerciements

Une pensée à Catherine Guillaumin, de son accompagnement à l'écriture de mon mémoire de D.U.H.E.P.S., elle était sans le savoir, avec moi dans la caverne lors de cette nouvelle maïeutique.

*Un merci singulier à Noël Denoyel qui a su à certains moments me sortir de la caverne, certes un peu « de force » mais avec un accompagnement dans le souci et le soin à la fois de l'étudiante, du chercheur et de la personne que je suis.*

Un merci personnel à Hervé Breton pour son écoute, sa patience, cet espace et ce temps qu'il m'a laissé, habité par la confiance dont j'avais tant besoin.

*Et un grand merci à toute l'équipe du Master Fonction d'Accompagnement à la formation, dont Sylvie Gaulier, Emmanuel Dal et Laurence Cornu pour leur accompagnement émancipateur à la sortie de la caverne pour aller vers un éclairage pensé et construit de l'évaluation et de l'accompagnement.*

Un chaleureux merci à mes amies du bridge, à toi « notre » Agnès et toi Claudine pour votre aide et votre soutien.

*Merci à vous Papa et Maman pour vos leçons « c'est au pied du mur qu'on voit le maçon » et « quand tu cherches quelque chose regardes sous ton nez »*

Et à vous mes enfants, tendres remerciements car il m'a suffi de vous observer pour comprendre...

*C'est au crépuscule que je comprends cette phrase inspirée de Jean-Paul Sartre « Qu'est-ce que je vais faire de ce qu'on a fait de moi ? », alors souhaitez moi bonne nuit et vivement demain !*

## Préambule

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

Totto-Chan, la petite fille à la fenêtre<sup>1</sup> a fait signe, un jour, dans la vie du chercheur qui attend son train. Il est loin de se douter de l'importance du choix de ce livre qui va l'accompagner dans son voyage et dans son regard sur sa pratique professionnelle. La réalité de Totto Chan est entrée en résonnance avec son histoire de vie. Il perçoit alors une ouverture vers un possible ailleurs.

Totto-Chan qui mène la vie dure à son institutrice, finit par être renvoyée. Sa mère, après de multiples recherches, inscrit finalement sa fille à l'école de Tomoe, où des wagons font fonction de salle de classe. « Là-bas, l'expérience de la vie est aussi importante que les leçons. ». <sup>2</sup> Sa première rencontre avec le Directeur se fera sans sa mère qui aura dû se faire violence pour la confier ainsi. La première phrase qu'il lui dira sera « Maintenant, je t'écoute. Parle-moi de tout ce que tu voudras ». Des heures vont passer, aussi persévérant l'un et l'autre, elle dans ce qu'elle a à dire et lui à l'écouter. Ce n'est que lorsqu'elle le décide que l'entretien se termine et le directeur lui dira « tu es maintenant une élève de cette école. ». A partir de ce temps de parole qui lui est donné, Totto-Chan va réapprendre à respecter les autres, à s'estimer elle-même, à assumer ses échecs et à rêver ses projets. Enfin « être à la fenêtre » va prendre forme et sens dans sa vie.

Cette histoire évoquait déjà pour le chercheur son objet de recherche. Entre éco-auto-hétéro évaluation, alternance d'enseignement et d'expérience à vivre, c'est la réappropriation créative d'une vie qui nourrit ce mémoire.

---

<sup>1</sup> Kuroyanagi, T. (1981). *Totto-Chan*. Paris : Presses de la Renaissance. 254

<sup>2</sup> Kuroyanagi, T. (1981). *Totto-Chan*. Paris : Presses de la Renaissance en quatrième de couverture

Un texte écrit par l'auteur en 2009 peut rendre compte de ce vécu de formation au Master 2 :

Je vais vivre !

Essoufflée ...

Je ne fredonne plus.

Depuis combien de temps déjà ?

Un siècle que je ne compte plus mes pas ...

D'ailleurs, je ne me souviens même plus du premier !

Tant d'incertitude...

Pour avancer jusqu'à ce grand portail ...

Mes os tintaient tels des cristaux de glace.

Le vent agitait les fantômes décharnés, agacés d'être ainsi dérangés.

Les crissemments de leurs pas virevoltaient, sombres chauve-souris affolées.

Un silence stroboscopique m'entourait,

Me laissant tour à tour sous l'emprise des battements affolés de mon cœur

Et des hululements nébuleux.

Alors... j'ai couru !

Pour arriver jusqu'à ce grand portail ...

J'aurais pu prendre mon temps...

Admirer le charme de ces chênes que j'avais pris pour des fantômes.

M'émerveller de la biche qui traverse gracieusement l'allée forestière.

Partager librement le vol silencieux du Grand Duc.

Mais je n'ai rien vu de ce que j'ai croisé.

Je l'ai foulé, c'est tout.

Aveugle, en sueur, pantelante...

Et m'y voilà à ce grand portail.

Je l'avais cependant présagé,  
Quand j'osais parfois me poser, n'en pouvant plus.  
D'abord un halo de ciel clair, espoir parmi les ténèbres.  
Puis l'auréole orange avec sa promesse de bien être.  
Et là, merveille du vermeil qui me réchauffe déjà le cœur !  
Un siècle que je marche guidée par cette lumière flamboyante.

Et je passe ce grand portail.

Ma solitude agonise à l'ombre des barrières de bois,  
Mes derniers cristaux de glace fondent au soleil couchant,  
Plus que quelques pas encore timides...  
Je les entends les rires, les exclamations joyeuses.  
Les ombres dansantes glissent dans le chambranle des fenêtres.  
Je vais enfin vivre !

# Introduction

« Au fond, plus que la continuité de la vie, c'est la discontinuité de la naissance qu'il convient d'expliquer. C'est là qu'on peut mesurer la vraie puissance de l'être. Cette puissance, comme nous le verrons, c'est le retour à la liberté du possible, à ses résonnances multiples nées de la solitude de l'être. (Bachelard, 1931, 67)<sup>3</sup>

Le changement dans la continuité, c'est ce que pourrait inspirer l'expérience du Master 2 à la fonction d'accompagnement. La continuité fait référence à ce qui peut être considéré comme l'arlésienne du chercheur. C'est l'histoire d'un fauteuil, inspirée d'une bande dessinée, que le chercheur tient à quitter et qui, par un ressort accroché à son pantalon, y est inexorablement ramené. D'abord, souhaitant quitter son poste d'ergothérapeute pour devenir formateur, c'est par une transformation réflexive, confronté à l'altérité de la formation par alternance que le chercheur redonnera du sens à son métier et une définition de son accompagnement « intelligemment paresseux ». Le Master FAC, continuité du D.U.H.E.P.S.<sup>4</sup>, l'a conduit à s'interroger sur le rôle du tuteur de stage et sur sa relation avec les instituts de formation en ergothérapie. Le passage par cette année de formation a été le déclencheur d'une nouvelle transformation réflexive. L'objectif n'est plus de quitter son poste d'ergothérapeute et sa fonction de tuteur de stage, mais de prendre en compte l'importance du passage par l'expérience du stage et de l'accompagnement qui lui est nécessaire ainsi que de la nécessité d'un travail en confiance réciproque liant les instituts de formation, les tuteurs de stage et les stagiaires.

C'est en partie l'expérience des moments intenses proposés par Pascal Galvani qui a permis ce revirement réfléchi. D'une manière récurrente, le moment du moment s'est défini par un sentiment de communion où chacun apporte sa part, où la proposition de l'un stimule les idées de l'autre, soutenu par un sentiment de respect, une attitude d'écoute, où chacun peut prendre sa place et laisser la place à l'autre. Un lien se fait avec la situation de l'observation-évaluation du stagiaire ergothérapeute et du tuteur de stage, entre évaluation d'un regard extérieur et évaluation d'un regard intérieur vers la complétude pour chacun.

---

<sup>3</sup> Galvani, P. (2011). « *Moments d'autoformation, kairos de mise en forme et en sens de soi.* », in L'Harmattan, *Moments de formation et mise en sens de soi*. 2011 : L'Harmattan. P69

<sup>4</sup> Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale



De même avec les patients, en cherchant à savoir ce qui a de la valeur pour eux, sans se fier seulement à son regard d'ergothérapeute, s'élabore un travail en coopération réflexive assumée. C'est ce que nous donnons à voir à l'étudiant que nous accompagnons en stage. Notre Métier intime se joue dans la situation de coformation du lien. Nous agissons avec le geste de l'autre et nous lui prêtons notre geste, entre alternance, réciprocité et confiance pour qu'il puisse agir et cheminer dans un projet réapproprié.

Cet écrit va donner du sens à un discours paternel « c'est au pied du mur qu'on voit le maçon » et maternel « quand tu cherches quelque chose regarde sous ton nez ». Ce mémoire signe à la fois un retour réflexif et une émancipation d'histoire de vie. La réflexivité permet le passage de la formulation d'une histoire à la formalisation en termes de concept. Elle va être au cœur de l'agir avec compétence de l'ergothérapeute. Dans notre cheminement, après avoir défini une conception du métier d'ergothérapeute en addictologie, nous allons argumenter la légitimité des tuteurs de stage à valider des compétences. Il est question de mettre en valeur la compétence de l'ergothérapeute dans cette fonction et d'émettre certaines préconisations favorisant le travail en coopération dans un contexte d'alternance entre le terrain de stage et le terrain de formation théorique. L'accompagnement en coresponsabilité, dans un contexte d'alternance, s'inscrit dans une double contrainte de l'accompagnement et de l'évaluation-orientation. Pour une réappropriation créative par l'étudiant de ses compétences, cet accompagnement reste à définir. Donnant d'abord un éclairage sur les concepts précités, nous proposerons une modélisation de l'évaluation formatrice et de l'émancipation accompagnée. Elle formalisera la complexité des liens qui nous oblige à évaluer avec des normes définies dans un référentiel de compétences des ergothérapeutes, des pratiques nées d'une expérience spécifique et singulière.

Dans une coopération, il s'agit de respecter l'autre dans son métier. Le projet a été de définir un axe de valeur entre tuteur de stage et formateur en Ife<sup>5</sup> prenant en compte les compétences des étudiants. Nous proposerons en bouclage de recherche une carte d'orientation pour aider les évaluateurs à penser les dynamiques d'évaluation dans l'accompagnement. Cette grille s'est élaborée à partir de la compréhension du discours des ergothérapeutes interviewés en lien avec les concepts d'évaluation et d'émancipation. Elle articule pour conclure les préconisations envisagées entre elles.

---

<sup>5</sup> Institut de Formation en Ergothérapie

# Chapitre I

## Heuristique d'une question de recherche

« Et sans cet achèvement de la pensée après l'acte, sans l'articulation accomplie par le souvenir, il ne restait tout simplement aucune histoire qui pût être racontée ». <sup>6</sup>

Les fondements de cette recherche s'élaborent autour de la question du développement de l'autoformation chez un étudiant ergothérapeute dans un contexte de co-accompagnement, entre émancipation et évaluation. C'est à travers l'élaboration de notre portfolio<sup>7</sup>, les échanges entre pairs de formation au Master et la réflexion sur l'autoformation qu'un fil d'Ariane émerge dans le parcours de vie du chercheur. En référence au concept de tripolarité de Gaston Pineau, il existe une tension récursive entre l'auto et l'hétéro référencé occultant le tiers éco référencé. C'est le vécu d'une contrainte entre l'autonomie, le dialogue intérieur de soi à soi et l'évaluation. Trois situations vont illustrer la structuration de cette question. Tel un « renversement du ciel », <sup>8</sup> un travail réflexif nous amènera à concevoir la question du point de vue de l'acteur à celui du chercheur.

---

<sup>6</sup> H, Arendt (1972). *La crise de la culture*. Edition Gallimard. P 15

<sup>7</sup> En page 80, Josette Layec(2006) écrit « il s'agit donc d'une approche qui vise à rendre l'action, consciente et explicite [...] de prendre le temps de réfléchir, (dans le double sens du mot, c'est-à-dire penser et regarder dans un miroir), ses actions pour y (re)trouver son cheminement personnel et trouver ses propres mots pour le décrire »

<sup>8</sup> A, Le Pichon et Moussa Sow. (2011). *Le renversement du ciel*. CNRS Editions.616

## **I.1 UN MOMENT D'AUTOFORMATION**

Répondant au désir de « l'autre », nous sommes allée jusqu'à commencer par « faire » médecine. Nous échouons le pce1<sup>9</sup> avec une possibilité de commencer des études en dentaire. Toujours dans la mise en veille de notre dialogue intérieur, nous faisons alors le choix de redoubler notre première année de médecine. Au fur et à mesure, nous allions à la faculté en dilettante ou devrions-nous finalement dire, en alternance. Car nous nous étions inscrite<sup>10</sup> à un cours de dessin où nous passions le plus clair de notre temps. Notre sens des responsabilités nous a fait rechercher du travail, vendeuse dans un magasin de chaussure, quelques heures par semaine.

Un jour, poussée par l'ennui et la certitude d'un nouvel échec au concours de PCEM1 –certitude car en échafaudant l'échec de « l'autre » c'était quand même le notre qui se profilait à l'horizon- nous décidons de quitter l'amphithéâtre et d'errer dans la faculté. Nous découvrons alors au détour d'un couloir des jeunes femmes qui font de la poterie. C'était un émerveillement. Questionnées, elles nous ont parlé de l'ergothérapie. Nous décidons de tout lâcher pour finalement réussir le concours d'entrée à l'institut de formation en ergothérapie de la faculté de Créteil. Cette mise en sens et mise ensemble des éléments épars de notre parcours est un moment intense d'autoformation. Avec stratégie, nous avons réussi en parallèle le concours d'entrée dans une école de mode dans la chaussure orthopédique.

---

<sup>9</sup> Concours de fin de première année de médecine

<sup>10</sup> En référence à la grammaire française, dans ce mémoire, lorsque le « nous » concernera le chercheur, l'accord se fera au féminin singulier

## **I.2 EVALUATION SOMMATIVE SANS SOMMATION**

Nous avons fait, durant nos études d'ergothérapie, en deuxième année, le choix d'un stage qui nous impliquait dans l'accompagnement à l'intégration d'enfants handicapés au sein d'une école primaire. Ce souvenir oublié a ressurgi dans notre mémoire à l'occasion de cette recherche. Nous avons eu alors le sentiment d'être laissée à notre propre discernement sans apport hétéroformant, sans accompagnement à la réflexion tel que nous le concevons à ce jour avec les étudiants en stage. La désillusion a été d'autant plus importante que c'est à la fin du stage que nous a été reproché notre manque d'investissement envers le travail d'équipe. La limite était faible que le stage ne soit pas validé, remettant en cause la place que nous pouvions avoir dans la profession d'ergothérapeute.

Nous avons le sentiment d'être aux prises avec une autorité dont nous ne pouvions nous affranchir, d'autant que l'effet de surprise ne nous permettait pas de donner du sens à ce qui nous était reproché. L'émancipation est venue avec le temps et la réflexion par l'échange d'un vécu commun de ce lieu de stage avec nos collègues étudiants.

## **I.3 L'INJONCTION PARADOXALE**

Il y a eu simultanément entre la question du choix d'un moment qui pourrait faire sens à notre recherche et l'évocation de l'accueil d'une étudiante ergothérapeute. La charge pour nous était de lui faire comprendre qu'elle n'était pas faite pour l'ergothérapie. C'était cependant le choix de l'étudiante de venir en addictologie pour son premier stage d'un mois après 6 mois de cours. Le responsable des stages nous explique au téléphone sa pauvreté relationnelle. Nous avons eu le sentiment d'être mise dans une situation paradoxale. Notre démarche est d'accompagner l'étudiant dans la mise en sens de sa pratique en stage, c'est-à-dire être auteur de sa démarche. Dans cette situation, nous devons d'office occulter sa capacité d'autoformation et d'autoévaluation.

## **I.4 STRUCTURATION D'UNE QUESTION DE RECHERCHE**

Entre émancipation et évaluation, la tension liée à l'altérité, l'alternance, n'est pas forcément à résoudre ou à annuler. La médaille représentant Janus, dieu aux deux facettes serait une représentation assez juste de ce projet de recherche. Dans la mythologie romaine Janus est un Dieu à une tête et à deux visages (surveillant entrée et sortie) l'un tourné vers le passé, l'autre vers l'avenir. Il est le gardien des passages et croisements. C'est la divinité du changement, de la transition d'un état à un autre. Avec ses deux têtes, Janus peut symboliser l'évaluation et l'émancipation. Son pouvoir sur l'espace et le temps en fait aussi le Dieu des « commencements ». Il a un rôle d'initiateur. Il peut représenter l'homme qui dit la vérité et l'autre le mensonge, l'un le bonheur et l'autre le malheur. Difficile donc d'envisager l'évaluation sans penser à l'émancipation. « Toute médaille a son revers, c'est bien connu. Et quand bien même vous tenteriez de séparer l'avvers du revers, par exemple en divisant la médaille en deux dans son épaisseur, vous ne parviendriez qu'à créer...deux revers et deux avers ; la médaille est dialectique. »<sup>11</sup>. Janus passe pour le plus ancien des dieux. Avec les Heures il garde les portes du ciel. Il a un rôle de créateur offrant des opportunités. <sup>12</sup>C'est le Dieu des entreprises propices qui ne peuvent que bien se terminer.<sup>13</sup> Ainsi, dans cette recherche, nous cherchons à mettre en valeur une articulation possible avec en arrière plan la question du sens de l'accompagnement.

### **I.4.1 Question de l'acteur**

Notre intérêt pour l'accompagnement en formation fait date dans notre histoire de vie. Notre conception de l'évaluation va déterminer notre choix d'accompagnement auprès des étudiants en instituts de formation. Elle va dans le même temps définir la responsabilité que nous engageons à chaque fois. Et c'est certainement, en partie, la punition humiliante que nous avons subie à l'école maternelle qui a conditionné notre idée de l'évaluation et de l'accompagnement. Mais elle s'est révélée par une histoire qui fait « évènement » dans notre parcours professionnel. Identifiée comme experte de l'accompagnement des étudiants en difficulté, nous avons été sollicitée par un institut de formation en ergothérapie pour accueillir un étudiante présentée dès le départ en difficulté relationnelle, isolée.

---

<sup>11</sup> Le Pors, A. (2001). *L'éloge de l'échec*. Tours : Le Temps des Cerises. P 21

<sup>12</sup> Philibert, M. (1998). *Dictionnaire des mythologies*. Edition : Maxi-Livre- Profrance. P139

<sup>13</sup> Hamilton, E. (1978). *La mythologie*. Edition : Marabout. P 43

Nous devons lui faire prendre conscience qu'elle n'était pas faite pour l'ergothérapie. Préoccupée par notre projet de soutenance de notre D.U.H.E.P.S, cette indisponibilité a bloqué notre capacité à réagir et à chercher à comprendre le problème. Le sujet de ce mémoire est d'expliquer en quoi auraient dû être précisées la coopération et les coresponsabilités de l'accompagnement.

Le tableau de présentation négatif de l'étudiante est conforté par son retard le jour de son arrivée. Elle ne trouvait pas l'hôpital. Le dispositif ainsi mis en place conditionne notre posture qui se trouve loin d'une position d'accueil. En fait, c'est une erreur d'information de l'Ife<sup>14</sup> qui a occasionné sa mauvaise direction et sa perte de temps. En écho à notre parcours évoqué plus haut, nous nous interrogeons sur notre fonction de tuteur. Afin de reprendre le rôle d'accompagnatrice avec bienveillance, nous partageons notre point de vue avec l'école. Difficilement objective avec l'étudiante, nous y parvenons par des temps de parole quotidien avec elle.

#### **I.4.2 Question du chercheur**

Triturée dans tous les sens, la question n'a pas changé. C'est l'acteur qui a modifié sa posture. La situation faisant échec s'est vu de multiple fois confrontée à l'altérité. Nous comprenons l'altérité comme une connaissance et affirmation de soi (auto) dans l'alternance des expériences vécues (éco) en relation avec les autres (hétéro), en référence à la triangulation tripolaire de Gaston Pineau. Et c'est dans le cheminement d'une transformation réflexive qu'à ce jour nous pensons que l'Institut de Formation en Ergothérapie nous a fait confiance et mise en face de notre responsabilité de tuteur de stage, « c'est au pied du mur qu'on voit le maçon »<sup>15</sup>. La problématique reste une tension entre évaluation et accompagnement à l'autoformation. Ce mémoire va tenter de définir ce nouveau métier qu'est le tutorat de stage. Nous allons définir et mettre en valeur le rôle du tuteur de stage en tant que référent de l'apprentissage du métier et en tant que professionnel de l'accompagnement à l'autoévaluation.

---

<sup>14</sup> L'institut de formation lui a donné une mauvaise adresse.

<sup>15</sup> Citation qui appartient autant à Noel Denoyel qu'à mon père

Dans le renversement de perception de notre question de recherche, c'est peut être cet accompagnement que nous souhaiterions proposer aux ergothérapeutes-tuteurs de stage. Un accompagnement à la mise en valeur des compétences proposerait un travail en co-accompagnement. La formation à l'autoformation<sup>16</sup> nous a conduits à prendre conscience que même si parfois nous sommes dans une démarche de transaction avec nous-mêmes et d'émancipation vis-à-vis de certaines situations, cela ne se fait pas systématiquement. Ce qui a fait déclic dans ce revirement, c'est la verbalisation en groupe, avec un cheminement réflexif accompagné. Ainsi nous prenons une autre mesure de la question de recherche.

Pour conclure, notre question se réfère à la fonction tutorale. Elle interroge les potentialités à envisager par l'ergothérapeute pour qu'il puisse assumer sa responsabilité d'évaluateur dans une éthique professionnelle d'accompagnateur. Cette question se formulerait ainsi : comment l'ergothérapeute-tuteur peut permettre à l'étudiant de devenir acteur dans sa construction d'une identité professionnelle ?

---

<sup>16</sup> Atelier optionnel dans le cadre de la formation au Master

## **Partie I Approche conceptuelle**

Le « métier » de tuteur de stage questionne la pratique de l'ergothérapeute sur deux axes, celui de la fonction (passer de l'être existant à celui agissant) et de la posture (expertise professionnelle et centré sur la personne), avec l'axe de la relation (l'accompagnement) et de la démarche (l'évaluation). Le concept d'accompagnement est lié au projet, qui caractérise l'aspect existentiel de l'être humain, et au porteur de projet, qui pour s'orienter va devoir s'interroger sur la place où il se trouve. L'accompagnement tutorial se comprendra dans le contexte de l'alternance. En tant qu'ergothérapeute et tuteur nous répondons d'une prescription médicale ainsi que d'une convention de stage. Nous répondons aussi de notre posture, à la fois en référence à l'approche réflexive, formatrice et émancipatrice de notre accompagnement.

De notre expérience professionnelle, personnelle et de formation deux pensées guident notre recherche. La première, est que n'est pas accompagné que celui qu'on croit, en d'autre terme l'asymétrie des places n'exclue pas la réciprocité, la réappropriation et l'évolution de la relation. La seconde, est que s'il existe un terme peu apprécié dans nos vies estudiantines et professionnelles, c'est celui de l'évaluation. Or, accompagner tient compte de la nécessité d'évaluer.



## Chapitre II

# Une fonction tutorale dans un contexte d'alternance

« Sans testament ou, pour élucider la métaphore, sans tradition-qui choisit et nomme, qui transmet et conserve, qui indique où les trésors se trouvent et quelle est leur valeur- il semble qu'aucune continuité dans le temps ne soit assignée et qu'il n'y ait, par conséquent, humainement parlant, ni passé ni futur, mais seulement le devenir éternel du monde et en lui le cycle biologique des êtres vivants ».<sup>17</sup>

Définir le contexte de la question de recherche va nous amener à éclairer pour une part la définition du cœur de métier d'ergothérapeute. En nous référant à l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes, nous fondons notre pratique sur le lien entre l'activité humaine et la santé. Nous dirions avec notre pratique réfléchie que notre cœur de métier se fonde sur un agir conscientisé, réapproprié et socialisé, ce que le chercheur a synthétisé lors de sa formation au D.U.H.E.P.S.<sup>18</sup> par « être intelligemment paresseux ». Entre faire, dire ce qu'on fait, dire ce qu'on pense de ce qu'on fait et chercher à comprendre ce que l'étudiant en pense, nous place, nous le verrons plus avant, dans un processus d'évaluation formatrice. Au regard du chercheur et à la lumière du titre de son D.U.H.E.P.S « échecs, altérité et transformation réflexives », l'ergothérapie serait une écoformation. Le contexte professionnel nous place à l'entrecroisement d'un avenir à créer et d'une sorte de testament que les ergothérapeutes précédents nous ont laissés. Depuis 1976, date du premier Diplôme d'Etat d'ergothérapeute, la formation n'a cessé d'évoluer en ce qui concerne son dispositif de validation.

---

<sup>17</sup> H, Arendt. (1972). *La crise de la culture*. Edition Gallimard paris. P 14

<sup>18</sup> Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale

L'ampleur du changement, par la loi de 2002, réside dans la mutualisation des connaissances, la responsabilisation de l'étudiant dans sa formation et la reconnaissance au niveau Licence du nouveau diplôme. Ce changement de paradigme que vivent les ergothérapeutes questionne la fonction tutorale dans le contexte de l'alternance et sous-tend la nécessité d'un accompagnement à l'émancipation réciproque de l'étudiant, des formateurs et des tuteurs.

## **II.1 UN PARADIGME DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION DES ERGOTHERAPEUTES**

Notre recherche navigue en parallèle du changement de paradigme de la formation des ergothérapeutes. L'alternance reste un outil majeur de formation en ergothérapie. La mutualisation des compétences dans ce nouveau cursus place chaque ergothérapeute face à des questionnements, des doutes et des responsabilités nouvelles à assumer. Dans ce contexte, une valorisation de l'expérience en stage motive l'orientation de cette recherche. Notre choix s'intéresse à une possible articulation de l'évaluation formatrice et de l'émancipation accompagnée.

### **II.1.1 L'ergothérapie dans un processus de convergence**

La reconnaissance des acquis formels, informels, non formels pose une question fondamentale d'organisation en Europe. En 2010 une directive européenne définit des ponts communs entre les méthodes de validation des acquis de l'expérience au niveau local, national et européens. Plus qu'une harmonisation des pratiques, ce processus de convergence va permettre la mobilité dans les différents pays. La convention de Bologne en 1999 engage un processus d'harmonisation des études universitaires dans un système à trois niveaux de définition des compétences. Le dispositif Licence Maîtrise Doctorat (L.M.D.) présente les qualifications, certifications et diplômes sur le territoire européen. Il s'agit de prendre l'existant et de trouver des concordances.

La réingénierie de la formation des ergothérapeutes a suivi cette méthodologie basée sur les compétences. L'arrêté du 5 Juillet 2010 relatif au diplôme d'état d'ergothérapeute « inscrit officiellement ce diplôme dans le Répertoire National de Certification Professionnelle (RNCP) et dans la logique d'universitarisation Licence-Maîtrise-Doctorat (LMD). Il décrit la formation et la certification. L'arrêté envisage également les dispenses de scolarité pour faciliter les passerelles entre professions de santé et la situation des ergothérapeutes diplômés en dehors de l'Union Européenne. ».<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Morel-Bracq, M-C. « les nouveaux référentiels : quelques explications de textes » in Ergothérapies n°40, décembre 2010. P 11

« Cette structuration s'est modifiée depuis 2003 dans le cadre du schéma européen d'organisation des études avec une architecture fondée sur trois grades universitaires communs à l'ensemble des pays de l'espace européen de l'enseignement supérieur le LMD ( licence, master , doctorat) : la licence est un diplôme préparé en trois ans après l'obtention du baccalauréat , structuré en 6 semestres et correspondant à 180 « Crédits Europeens » validés. Le master est un diplôme préparé en deux ans après la licence structuré en 10 semestre et correspondant à 300 « crédits européens » au total en comptant la licence. Le doctorat se prépare en trois ans et est délivré après la soutenance d'une thèse. Il est le plus haut diplôme du LMD. Après le master, il correspond à 380 « crédits européens ». Ces cursus d'études prennent en compte le système ECTS (European Credits Transfer System) définit en « crédits européens » capitalisables et transférables d'un pays à l'autre sous forme d'unité de valeur.

L'arrêté du 18 août 2010 relatif aux modalités d'organisation de la validation des acquis de l'expérience pour l'obtention du diplôme d'Etat d'ergothérapeute<sup>20</sup> stipule que le candidat souhaitant acquérir le diplôme d'Etat d'ergothérapeute par ce biais doit justifier des compétences acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu de ce diplôme. Le rapport direct avec le diplôme est établi lorsque le candidat justifie avoir réalisé les activités en lien avec le référentiel d'activités du métier (arrêté du 5 juillet 2010). Cela concerne : le recueil d'informations, les entretiens et évaluations visant au diagnostic ergothérapique, la réalisation de soins et d'activités à visée de rééducation, la réadaptation, les réinsertions et réhabilitations sociales, l'application et la réalisation de traitements orthétiques incluant les préconisations d'aides techniques ou animalières et d'assistantes technologiques, le conseil, l'éducation, la prévention et l'expertise vis à-vis d'une ou de plusieurs personnes, de l'entourage et des institutions ainsi que la réalisation et suivi de projets d'aménagement de l'environnement. La validation des acquis de l'expérience passe par le jury du diplôme d'Etat d'ergothérapeute, composé d'un médecin spécialisé et de deux ergothérapeutes dont l'un au moins est titulaire du diplôme de cadre de santé. Ce paradigme de formation redéfinissant les rôles de chacun et mutualisant les sources de connaissances est à l'origine de notre questionnement de recherche, incluant la difficulté en « matière » et en « manière » d'évaluation des compétences.

---

<sup>20</sup> Journal officiel de la république française du 31 août 2010, texte 45 sur 157

## **II.1.2 Un processus formateur**

Carl Rogers<sup>21</sup> « privilégie la recherche du savoir en tant que processus. Du fait de l'évolution constante du contexte dans lequel nous vivons, nous sommes, écrit-il [...] confrontés, dans le domaine de l'éducation, à une situation totalement inédite dans laquelle, si nous voulons survivre, l'objectif de l'éducation doit être de faciliter le progrès et l'apprentissage. Seul peut être considéré comme éduqué celui qui a appris à évoluer et à s'adapter, qui a pris conscience qu'aucun savoir n'est définitivement acquis et que seul le processus de formation permanente peut servir de fondement au sentiment de sécurité. La capacité d'évolution, qui passe par la priorité accordée au processus par rapport au savoir statique, tel est le seul objectif raisonnable que l'on puisse assigner à l'éducation dans le monde moderne. ». Ce n'est pas l'enfermement dans un savoir immuable mais l'inscription dans un processus formateur qui va modifier la perspective de l'individu, dans son acception cognitive, psychologique et sociale. Un savoir approprié a du sens et permet d'accéder à une représentation nouvelle du monde. Ce sont là les prémisses de ce qui sera développé plus avant à propos de l'évaluation formatrice et de l'émancipation accompagnée.

Il s'agit de structurer nos connaissances et non pas de les empiler. « Un ouvrage Nord-Américain récent ose relier *Apprentissage et développement des adultes* (Danis, Solar, 1998) »<sup>22</sup>. Ils décrivent une boucle récursive entre apprentissage qui nourrit le développement et ce dernier qui favorise l'apprentissage. C'est cette boucle, conscientisée dans le parcours de vie du chercheur, depuis l'enfance jusqu'à ce jour, qui répond à cette question posée : « Comment donner sens à une théorie qui nous semble si loin de nous et pourtant tellement en nous ? ».<sup>23</sup> Ce processus d'apprentissage met en mouvement à la fois le formé et le formateur. Ainsi, dans l'accompagnement tutoral, la présence du stagiaire « m'oblige à revoir et à mettre à jour mes connaissances professionnelles... [...]. Cette pratique permet au stagiaire d'évoluer dans sa connaissance théorique et d'aider au développement de son esprit de recherche. Une fois mesurée la compréhension de ce qui a été vécu par le stagiaire, il m'appartient de déléguer des responsabilités en lui donnant les

---

<sup>21</sup> Psychologue humaniste américain (1902-1987)

<sup>22</sup> Carré, P. et Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. P 322

<sup>23</sup> Wurtz, E. (1997). « Stagiaires étudiants en ergothérapie, ergothérapeute en alcoologie. Quelle rencontre ? », in Sauramps médical, *Expériences en ergothérapie*. 1997 : Sauramps médical. P216

moyens réels de les assumer. ». <sup>24</sup>Dans une relation qui mêle disparité et réciprocité, « l'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif ». <sup>25</sup>

### **II.1.3 L'accompagnement de ce processus dans la formation des ergothérapeutes**

L'étudiant ergothérapeute « construit son portefeuille de compétences et prépare son projet professionnel ». <sup>26</sup>Cette responsabilisation passe par l'appropriation d'un portfolio individuel dont il est garant tout le long de sa formation. Le portfolio, prévu à l'annexe VI de la loi du 05 Juillet 2010, comporte des éléments inscrits par l'étudiant et par le tuteur. À l'issue de chaque stage, ce dernier évalue les acquisitions des éléments de chacune des compétences, sur la base des critères et indicateurs qui y sont notifiés. Le formateur de l'institut de formation, référent du suivi pédagogique de l'étudiant, prend connaissance des indications apportées sur celui-ci et propose à la Commission d'Attribution des Crédits de formation, définie à l'article 24, la validation du stage. En cas de difficulté, un entretien entre le tuteur de stage, le formateur de l'institut de formation et l'étudiant est préconisé. Son contenu est rapporté aux membres de la commission (C.A.C.).

#### **II.1.3.1 Le portfolio**

Le portfolio est un outil. Il correspond à un carnet qui retrace le parcours de stages de l'étudiant tout au long de sa formation. Y seront consignés les analyses de pratiques, le bilan de stage et la validation des critères d'évaluation des compétences. L'étudiant doit être exercé à la réflexion critique, à la prise de conscience de ce qui peut se jouer dans une relation avec un patient, à l'habitude de se poser des questions afin d'adapter-trouver une position éthique et singulière d'accompagnement. Cette position va s'élaborer à partir de sa propre expérience de vie. Carré, P., Moisan A. et Poisson D. évoquent que « la révolution formative cachée, diagnostiquée par J. Dumazedier en 1980, prendrait les caractéristiques d'un fait social total, celui de l'émergence d'un sujet social apprenant ». <sup>27</sup> Les histoires de vie viendraient se fondre dans ce mouvement d'autonomisation du sujet.

---

<sup>24</sup> Wurtz, E. Stagiaires étudiants en ergothérapie, ergothérapeute en addictologie. Quelle rencontre ? p 219

<sup>25</sup> Hernandez, H. « les unités d'intégration des savoirs et la posture professionnelle de l'ergothérapeute », in revue ergothérapie n°40, décembre 2010. p21

<sup>26</sup> Hernandez, H. « les unités d'intégration des savoirs et la posture professionnelle de l'ergothérapeute », in revue ergothérapie n°40, décembre 2010. P 22

<sup>27</sup> Carré, P. et Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. P 323

Cela concerne l'étudiant ergothérapeute et peut se formuler à propos des patients comme des soignants.

### II.1.3.2 Le care

« Dans l'article intitulé *Significant Learning in Therapy and in Education* paru en 1959, Rogers définit un ensemble de conditions applicables à l'éducation [...] : il ne peut y avoir de véritable apprentissage que dans la mesure où l'élève travaille sur des problèmes qui lui sont réels; cet apprentissage ne peut être facilité que dans la mesure où l'enseignant est authentique et sincère. Enfin, l'enseignant qui est capable d'accueillir et d'accepter les élèves avec chaleur, de leur témoigner une estime sans réserve, et de partager avec compréhension et sincérité les sentiments de crainte, d'attente et de découragement qu'ils éprouvent lors de leur premier contact avec des matériels nouveaux, celui-là aura largement contribué à créer les conditions d'un apprentissage authentique et véritable. ».<sup>28</sup> Ces conditions évoquent un critère commun de l'accompagnement, que ce soit des patients ou des étudiants, le care. Terme anglais qui pourrait être traduit par « souci des autres », il sous-entend l'importance de l'intercommunication humaine. L'accompagnement pédagogique en ergothérapie va vers la construction de savoir avec, par et pour l'étudiant. Cette élaboration, dans le contexte du stage, passe, entre autre, par des temps de verbalisation avec l'étudiant dans les après-séances. « Sans cette confiance en notre expérience qui s'exprime par la volonté de trouver les mots pour la dire, nous sommes dépourvus d'autorité dans notre propre expérience. », écrit Stanley Cavell dans *A la recherche du plaisir*.<sup>29</sup>

Cela engage la responsabilité éthique et morale du stagiaire et de l'ergothérapeute tuteur ainsi que celle du formateur. L'accompagnement trouve ainsi une part de son sens. Nous sommes dans un processus de mise en valeur de la formation expérientielle de la vie. Dans ce processus d'autoformation collaborative, chacun est dans une fonction d'accompagnement, même celui qui n'en a pas le titre. L'accompagnement est un travail de retour sur expérience qui nécessite d'être soutenu. Cela passe par la formalisation langagière. C'est la mise en mot qui structure ce retour sur expérience. Un tiers peut forcer, favoriser, autoriser la mise en mot, qui ira d'autant plus loin que le tiers sera bienveillant, sans jugement et suffisamment formé pour être dans une situation d'explicitation, d'écoute.

---

<sup>28</sup> [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/rogersf.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/rogersf.pdf) p2

<sup>29</sup> Garrau M. et Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance, introduction aux théories du care*. Paris : PUF. P 10

## **II.1.4 L'agir et la compétence en ergothérapie**

Ergo, venant du grec « ergon », veut dire action, agir. Agir pour laisser une trace, se remettre à l'œuvre, agir pour apprendre. Appliquées aux étudiants comme aux professionnels, comme le dit Jean-Pierre Boutinet,<sup>30</sup> « les démarches réflexives ... offrent...la possibilité...d'une mise à distance de leur expérience pour qu'ils en fassent une relecture porteuse pour eux de nouvelles significations à saisir qui deviennent source de créativité ». Faire un travail réflexif, c'est apprendre à dire ce qu'on sait faire et être capable de réfléchir sur sa propre pratique. Cela suppose la prise en compte du temps et l'invitation à la mise en parole. Socrate définissait cet art comme une maïeutique, « accouchement non de soi mais des idées logées dans le soi. En effet, l'essentiel est là dans le repliement du parleur sur lui-même pour se déplier dans le langage ».<sup>31</sup> Raconter son travail est une première formulation du savoir insu, réfléchir sur cette formulation permet de se former soi-même par soi-même. Chercher à construire du sens à partir du vécu des acteurs qu'ils soient étudiant ou patient, c'est redonner une valeur au vécu, à l'expérience. « Il n'est pas vrai que la connaissance détruise la vie, mais elle défait l'expérience de la vie afin d'en abstraire par l'analyse des échecs, des raisons de prudence (sapience, science, etc.) et des lois de succès éventuels... ».<sup>32</sup>

Donald Schön l'évoque en 1983, dans son livre « Le Praticien Réflexif. A la Recherche du Savoir Caché dans l'Agir Professionnel ». Une action n'arrive pas par hasard, elle est le fruit d'une réflexion dans l'action même. Nous sortant ainsi du paradigme des sciences appliquées, il ouvre la brèche à ce qui est appelé des « savoirs d'expérience ». Ils ne sont pas forcément verbalisés mais cela ne signifie pas que le travail de réflexion ne se fait pas. Donald Schön observe l'impact qui suit ce travail réflexif et qui induit un changement dans l'action. À ce propos, nous citerons une phrase de Josette Layec<sup>33</sup> « Il s'agit donc d'une approche qui vise à rendre l'action consciente et explicite autant dans son déroulement que dans ses présupposés, pour développer son autonomie. Au-delà du fait de raconter sa pratique ; il s'agit de prendre le temps de réfléchir, (dans le double sens du mot, c'est-à-dire penser et regarder dans un miroir), ses actions pour (re) trouver son cheminement personnel et trouver ses propres mots pour le décrire. Il s'agit

---

<sup>30</sup> Guillaumin C., Pesce S., Denoyel N. (2009). *Pratiques réflexives en formation*. Editions: L'Harmattan. P 7

<sup>31</sup> Pineau G., Le Grand, J-L (1993). *Les histoires de vie*, Edition : PUF. P 24

<sup>32</sup> Pineau G., Le Grand, J-L (1993). *Les histoires de vie*, Edition : PUF. P 68

<sup>33</sup> Layec Josette. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Edition : L'Harmattan. P 80



aussi de ne pas rester centré sur soi, mais d'inscrire cette réflexion dans son environnement personnel, professionnel et organisationnel. ». La réflexivité est donc au cœur de l'agir avec compétence.<sup>34</sup>

À travers l'expérience, ce sont des savoirs, des connaissances (appropriation des savoirs), des aptitudes, des compétences contextualisée et intégrées dans le collectif qui sont acquis. Le terme « expérience est apparu dans la langue française au XIII<sup>ème</sup> siècle. Il vient du latin *experientia*, terme dérivé d'*experiri* « qui signifie « faire l'expérience de ». Ces acquis sont à la fois extérieur à soi en tant que travail prescrit et intériorisé et réfléchi par le sujet dans le travail réel. Ce qui fait que l'on voit les choses différemment selon que l'on regarde les acquis du point de vue de leur construction ou de leur mode d'expression. Ce mode d'expression de l'acquis est ce qui définit une compétence. « L'expérience peut transformer plus profondément la personne dans ses manières d'être, d'agir, de penser, de percevoir, de se situer par rapport à elle-même, par rapport à autrui, par rapport au monde. »<sup>35</sup>. Si « La capacité c'est l'organisation des connaissances qui varie en fonction de la tâche donnée »<sup>36</sup>, « La compétence est la maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun »<sup>37</sup>. Il s'agit d'inscrire l'étudiant dans un agir qui a du sens.

### **II.1.5 La formation des ergothérapeutes : un processus de valorisation**

Entre l'exigence d'une qualité de la prise en charge des patients et un vieillissement de la population, dont celle des professionnels de santé, des répercussions sur les ressources humaines hospitalières vont apparaître dans les années à venir. Répondre à la question démographique pour les professions de santé et à l'évolution des modes de prise en charge des patients et des techniques en soins, est un défi de santé publique. La profession d'ergothérapeute a vocation à entrer dans cette démarche de valorisation de sa formation.

---

<sup>34</sup> De Robillard, D. (2010). *Réflexivité, herméneutique Vers un paradigme de recherche*. Edition PUR. P 93

<sup>35</sup> Mémoire présenté pour l'obtention du Master Science de l'homme et de la société, mention professionnelle Ingénierie de la formation, spécialité Fonctions d'Accompagnement en Formation, réalisé par Florence Mary en 2005. P26

<sup>36</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-55

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>37</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-55

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

Dans cette réforme LMD<sup>38</sup>, les ergothérapeutes relèvent du décret n° 89-609 du 1er septembre 1989 modifié portant statuts particuliers des personnels de rééducation de la fonction publique hospitalière qui sont : le corps des pédicures-podologues, le corps des masseurs-kinésithérapeutes, le corps des ergothérapeutes, le corps des psychomotriciens, le corps des orthophonistes, le corps des orthoptistes, le corps des diététiciens. Pour les trois années études, le niveau de qualification est reconnu à un niveau licence. Cette évolution a été rendue possible par la reconnaissance de la qualité de la formation, par une coopération entre des partenaires sociaux, le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche, et l'Association des régions de France et les Universités. Dans cette évolution, les professionnels de terrain vont devoir ajuster leur pratique professionnelle dans la mise en place du tutorat pour les stages. Au-delà de la reconnaissance universitaire du diplôme, il est donc important de permettre à ces professionnels ainsi qu'aux étudiants qui le souhaitent de poursuivre leur cursus et d'avoir accès à d'autres formations, notamment universitaires.<sup>39</sup>

### **II.1.6 La formation en ergothérapie : une transaction**

Réaliser quelque chose ne dit rien sur la réalisation. Avec l'accompagnement comme pierre triangulaire, à partir du moment où l'étudiant écrit ses connaissances, il formalise un savoir nouveau. Ce sont ses acquis qui constituent l'objet de l'évaluation. Dans la mesure où l'accompagnement amène la personne à un regard réflexif sur son parcours, lui donnant un sens nouveau avec une ouverture sur d'autres potentiels, il est possible de voir la formation des ergothérapeutes comme une forme particulière de transaction. Dans la sociologie de transaction, les groupes sociaux produisent des valeurs en fonction des compromis qu'ils sont capables de coproduire entre eux, dans la mesure où ils sont capables de changer de point de vue. Le concept de transaction répond à ce que nous écrivions en 1997 « Malgré tout, il m'arrive de voir les événements tels que je voudrais qu'ils soient et non pas tels qu'ils sont : il est donc important de me mettre en observateur de ma propre interaction. La présence des stagiaires y contribue largement : la

---

<sup>38</sup> Licence, maîtrise, doctorat

<sup>39</sup> Ministère de la santé et des sports, protocole d'accord du 2 février 2010 relatif à l'intégration dans la catégorie A de la fonction publique hospitalière des infirmiers et des professions paramédicales aux diplômes reconnus dans le LMD par les universités, et à l'intégration des corps de catégorie B de la fonction publique hospitalière dans le nouvel espace statutaire de la catégorie B

capacité qu'ils me donnent d'avancer dans mon cheminement n'en fait-elle pas de futurs professionnels compétents ? ».<sup>40</sup>La société se construit dans l'expérience de la confrontation sociale. C'est dans l'ajustement des rapports de force entre savoirs formalisés et savoirs émergeant que va s'effectuer la transaction.

L'accompagnement tutorial, dans le contexte de l'alternance, pose la question de la coresponsabilité de l'évaluation d'une compétence dans la formation en ergothérapie. L'alternance croise deux voies d'apprentissage, théorique et pratique. Elle permet d'envisager le non formel et l'informel. L'intérêt du stage dans ce contexte est de travailler le lien entre les aptitudes et les compétences en réfléchissant l'expérience et repérant les différentes manières d'apprendre. Ce sera avec un accompagnement autoformant, par un travail réflexif. L'entretien d'explicitation trouve sa place dans ce travail de penser les traces de l'expérience et la rendre visible. Si nous nous appuyons sur nos habitudes d'évaluation et d'intervention au sein des Ife, nous avons conscience que la personne en stage de formation est responsable et a des capacités et compétences. En tant qu'évaluateur, le référentiel de compétences des ergothérapeutes est aidant pour évaluer les acquis. Nous posons comme hypothèse que l'évaluation de l'étudiant, qui mobilise savoirs et connaissance pour servir une compétence, est un possible modèle de transaction, une recherche de compromis pratique.

Les critères et les indicateurs d'évaluation, par un travail réflexif, se formalisent dans une analyse de pratique. Mais peut-on être prédictif en ce qui concerne le devenir professionnel d'un stagiaire, même si la validation des compétences se fait en coopération entre responsable de lieu de stage et responsable de formation ? Diplômée de 1983, nous n'avons pas travaillé immédiatement comme ergothérapeute. Nous ne nous sentions pas « mûre ». Il nous aura fallu une dizaine d'année, des expériences professionnelles et personnelles diverses avant de nous décider pour l'aventure de l'ergothérapie. Entre un stage qui avait failli ne pas être validé et notre réticence à aller passer notre diplôme, durant ce temps d'autoformation de dix ans, qui pouvait dire si nous étions faites pour l'ergothérapie ? Seulement notre discours intérieur confirmé par un bilan de compétence quelques années plus tard.

---

<sup>40</sup> Wurtz, E. Stagiaires étudiants en ergothérapie, ergothérapeute en addictologie. Quelle rencontre ?, in Sauramps medical, *Expérience en ergothérapie*. 1997 : Sauramps medical. p 218

## **II.2 UN AGENCEMENT INSTITUTIONNEL**

En 2007, le ministre de la santé Jean-François Mattei propose avec « le plan hôpital 2007 » une réforme hospitalière visant à moderniser le système de santé et l'offre de soins. La nouvelle organisation de l'hôpital en pôle d'activités a pour but de mutualiser les ressources autour de la prise en charge du patient. « La mise en place des pôles d'activités répond à un besoin de meilleure efficacité et d'efficience »<sup>41</sup>. Les établissements publics de santé eux-mêmes, ont eu à définir, « depuis le 31 décembre 2006, leur organisation interne ... (art. L.6146 du code de la santé publique). »<sup>42</sup>

### **II.2.1 Entre identité professionnelle, projet médical et bien-être du patient**

Notre département avait pour particularité, en matière de psychiatrie, de disposer de trois Centres Hospitaliers. Deux de ces trois établissements, ont été créés dans le cadre du dispositif du département de la Seine qui recherchait des solutions à l'encombrement des asiles parisiens « pour les aliénés inoffensifs et incurables ». Conséquence de la présence de trois Centres Hospitaliers, le département dispose d'une offre de soins de psychiatrie jugée excédentaire par les autorités de tutelle en 1996. Cette situation particulière a conduit à diligenter une intervention de la Mission Nationale d'Appui en Santé Mentale dont les conclusions rendues en juin 1997 constituent le cadre de référence de la recomposition de l'offre de soins de psychiatrie dans le département et sont à l'origine de la création du Syndicat Inter Hospitalier<sup>43</sup> de Santé Mentale de ce département. Le SIH, créé le 1er janvier 1998, a engagé un certain nombre d'actions, tout d'abord dans trois domaines : la formation, l'informatique et l'accueil d'urgence par la création d'un Centre d'Accueil et d'Orientation Départemental (CAOD), qui a ouvert en janvier 2002.

---

<sup>41</sup> La revue de l'infirmière : novembre 2007 n°135 p 17

<sup>42</sup> La revue de l'infirmière : novembre 2007 n°135 p 17

<sup>43</sup> S.I.H.

Le renouvellement de la carte sanitaire a conduit, en mars 1999, au redécoupage des secteurs de psychiatrie. Ce redécoupage sectoriel s'est traduit par des transferts de structures (Centre Médicaux Psychologique, Hôpitaux de Jour, Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel) et des redéploiements d'activités et/ou de moyens correspondant entre les établissements concernés. Par son courrier du 13 Mars 2000 aux trois Présidents de Conseil d'Administration, le Directeur de l'Agence Régionale de l'Hospitalisation de la région enjoint aux trois établissements de créer un établissement unique intercommunal par regroupement des trois C.H.S.<sup>44</sup> existants. L'objectif étant d'aboutir à la mise en place du nouvel établissement en 2003. Un accord cadre, signé en décembre 2000, a garanti le maintien global de l'emploi et préservé l'identité de chaque site. Des groupes de travail ont été mis en place afin de recenser et d'examiner des thèmes précis. Un comité de pilotage composé des Directeurs, des Présidents de CME<sup>45</sup> et d'un représentant du CA de chaque établissement a assuré le suivi d'ensemble de la démarche, examiné les propositions de chaque groupe et arrêté les éléments constitutifs de l'accord cadre. Le projet médical a été réalisé en concertation avec les trois établissements pour intervenir au plus tôt et au plus près de la population afin de limiter le recours à l'hospitalisation, d'éviter la chronicisation des patients et d'organiser une réponse aux besoins nouveaux ou insuffisamment satisfaits. Le Centre Hospitalier a vu juridiquement le jour le 1er janvier 2003, date à laquelle la suppression des trois établissements ainsi que celle du SIH ont été prononcées.

## **II.2.2 Une structuration par pôles**

A l'origine, une partie du bâtiment principal du site où nous exerçons était une abbaye. Fondée en 1088, celle-ci fut incendiée et reconstruite à plusieurs reprises au fil des siècles. Au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, un collège ecclésiastique y est fondé et finalement loué par une congrégation de missionnaire afin d'y former ses novices. Fin XIX<sup>ème</sup> siècle, le Conseil Général de la Seine vote une délibération invitant l'administration à étudier un projet d'établissement hospitalier. Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, cet établissement hospitalier est déclaré d'utilité publique par un décret. Au fil des ans, l'évolution de l'établissement se poursuit par de nombreuses transformations, rénovations et extensions.

---

<sup>44</sup> Centre Hospitalier Spécialisé

<sup>45</sup> Commission Médicale

En 1972, dans le cadre de la sectorisation psychiatrique du département, l'établissement est classé centre hospitalier spécialisé. Il se voit confier la responsabilité médicale et technique du secteur de psychiatrie générale adultes, tant pour sa partie hospitalière que pour sa partie extra hospitalière.

Conformément à l'ordonnance N° 2005-406 du 2 mai 2005 simplifiant le régime juridique des établissements de santé, le centre hospitalier est désormais structuré en 5 pôles d'activité de soins et un pôle<sup>46</sup> logistique. Un pôle ambulatoire réunit les 5 centres médicaux-psychologiques (CMP) pivots. L'Unité d'Hospitalisation en Addictologie fait partie du pôle court séjour et addictologie. Un pôle médico-psychologique de l'enfant et de l'adolescent, inclue des CMP, CATTP<sup>47</sup> et HJ<sup>48</sup>. Un pôle soins psychiatrique de longue durée comprend entre autre un accueil familial et une maison d'accueil spécialisée et un pôle personne âgée.

### **II.2.3 Le pôle court séjour**

Considérés comme malades, la Loi n°54-439 du 15 Avril 1954, relative au traitement des alcooliques dangereux, oriente leurs prises en charge vers les hôpitaux psychiatriques. Puis la Loi du 29 Juillet 1998 article R-3311-1 et 2 du code de la santé publique propose d'assurer le diagnostic, l'orientation, la prise en charge des personnes présentant des consommations d'alcool à risque avec proposition d'un accompagnement social de ses personnes ainsi que de leur entourage.

Avec la circulaire du 14 mars 1990 relative aux orientations de la politique de santé mentale il est alors question d'ouvrir le potentiel des hôpitaux psychiatriques aux structures sociales de secteur, de se rapprocher de la population et de mutualiser les compétences avec d'autres secteurs. Le but est de lutter contre la chronicisation des maladies mentales et de développer la prévention. La demande gouvernementale, par cette diminution des prises en charge à temps complet, prenait en considération la globalité de la personne dans son environnement familial, social et professionnel.

---

<sup>46</sup> Un pôle est un "regroupement de secteurs, services et unités fonctionnelles ayant des activités de soins, de prévention, d'enseignement et de recherche ou de gestion communes ou complémentaires".

<sup>47</sup> Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel

<sup>48</sup> Hôpitaux de Jour

Les années 90 marquent le passage d'une approche sur le produit à une approche liée à un comportement. Apparaît la notion d'addiction. Il est question alors d'envisager différentes stratégies d'intervention et de soin sur le plan sanitaire et social. Cela s'est concrétisé avec la mise en place d'un dispositif en addictologie cohérent et adapté au nouveau modèle de prise en charge. La qualité des soins et les structures extrahospitalières se développent et la santé mentale s'intègre dans les soins généraux.

Le plan M.I.L.D.<sup>49</sup>, plan triennal 1999-2001 réservé à l'approche en addictologie, émet un rapport proposant trois pôles. Un Pôle d'acteurs non spécialisé du sanitaire, avec médecin généraliste, assistant sociaux, un pôle hospitalier inclue les équipes de liaison et un pôle médicosocial spécialisé. C'est dans ce pôle court séjour que s'inscrivent l'addictologie, le contexte de la recherche et le stage de notre Master 2.

## **II.2.4 L'Unité d'Hospitalisation en Addictologie**

Au 31 décembre 1997, le centre hospitalier comporte 343 lits dont 32 en alcoologie répartis en douze lits pour le sevrage et vingt lits pour la cure. Les journées de prise en charge sont de type « hospitalisation complète ». Le projet de l'unité d'accueil et de traitement des poly toxicomanies répond à des objectifs médicaux. La structure ouvre ses portes en 1991. C'est en 2002, que le développement des activités d'addictologie (alcoologie, toxicomanie, poly toxicomanie et tabbacologie) se concrétise par la construction d'un nouveau bâtiment d'hospitalisation de 35 lits. L'inauguration a lieu fin 2003. Les lits se repartissent en 30 lits pour l'alcoologie et 5 lits pour la toxicomanie.

Les patients hospitalisés, avec ou sans leur consentement, disposent de droits régis par les articles L. 321.1 et suivants du Code de la santé publique (Référence : Loi n° 2011-803 du 5 juillet 2011 relative aux droits et à la protection des personnes faisant l'objet de soins psychiatriques et aux modalités de leur prise en charge). Les patients en addictologie sont hospitalisés obligatoirement avec leur consentement. Il s'agit d'une hospitalisation libre, après avis médical, dans le service correspondant à leur lieu de résidence habituel. Les conditions d'hospitalisation et de sortie sont identiques à celles d'un service de médecine générale.

---

<sup>49</sup> Mission Interministérielle de Lutte contre la Drogue et la toxicomanie

Les personnes suivies se trouvent inscrites dans un réseau de soin ambulatoire et résidentiel, allant de la prévention à la postcure. L'origine de la demande peut être de l'ordre législatif (injonction de soin), curatif (urgence, soin généraux, médecin traitant) et de la démarche personnelle (conseillé par des amis, la famille, des services de suivi ambulatoire).

### **II.2.5 Le projet thérapeutique**

Le projet thérapeutique s'articule autour de trois types d'intervention, le sevrage, la cure, la rechute. Il est élaboré par l'ensemble de l'équipe médicale comprenant médecins, infirmiers, psychologues, assistants sociaux, ergothérapeute, diététicienne. Ils vont proposer différentes approches (entretien individuel, activité médiatrice, d'éducation...etc.). Le projet thérapeutique repose sur un contrat de soin et un règlement intérieur. Le sevrage, conformément aux recommandations de l'Agence Nationale pour le Développement de l'Evaluation Médicale et des Conférences de Consensus, a une durée moyenne de 8 à 10 jours. Il s'agit de mettre en place un traitement pour pallier aux effets du sevrage, d'expérimenter l'abstinence et d'en dégager quelques apprentissages. La cure, d'une durée de quatre semaines, permet d'accompagner les patients dans le travail de deuil d'une vie « avec alcool », de les aider au maintien de l'abstinence par la prise de conscience de l'intérêt d'un suivi psychologique et médical, de leur permettre d'accéder à une nouvelle autonomie dans le but d'une meilleure qualité de vie « hors alcool ». La rechute oriente l'accompagnement qui, selon les cas, ira du séjour de rupture avec sevrage à l'hospitalisation complète ou vers un suivi en ambulatoire. Le service propose un programme d'évaluation, un autre de cure et une programmation aménagée.



## **II.3 UN AGENCEMENT PROFESSIONNEL**

La pratique de l'ergothérapie s'inscrit dans un cadre légal. Nous nous référons au décret de compétence n°86-1195 du 21 novembre 1986 fixant les catégories de personnes habilitées à effectuer des actes en ergothérapie et les actes possibles à accomplir sous prescription médicale. La profession d'ergothérapeute est régie par le code de la santé publique. Nous sommes inscrits dans la quatrième partie (profession de santé) du livre III (auxiliaires médicaux) au titre III (profession d'ergothérapeute et de psychomotricien). La section 1 définit les actes professionnels (Article R4331-1), la section 2 précise les personnes autorisées à exercer la profession. Nous sommes habilités à ce jour à proposer des prestations libres. Par Arrêté de 1998, tous les professionnels de santé, quel que soit leur mode d'exercice, ont l'obligation de faire enregistrer leur diplôme à la préfecture du lieu de résidence professionnelle. Ces professionnels de santé actifs, ayant une autorisation d'exercice légal de leur profession sont ainsi recensés dans le répertoire ADELI. ADELI signifie Automatisation Des Listes. C'est un système d'information national sur les professionnels de santé.

### **II.3.1 Culture du métier d'ergothérapeute**

Être ergothérapeute implique d'être capable à partir d'une situation de chercher ce que nous apprend le contexte. Un ergothérapeute dans un atelier, est confronté à la matière, aux patients. L'étudiant doit être capable de réfléchir l'expérience ergothérapique pour acquérir certaines compétences. Notre accompagnement va chercher à lui permettre d'acquérir la compétence d'adapter son intervention auprès du patient. Cela passe par un travail réflexif dans des temps d'explicitation. Dans un contexte de réflexivité-réciprocité, nous avons une compétence. Et nous reconnaissons à l'étudiant une certaine compétence, acquise dans sa vie personnelle, à l'Ife. Ce contexte nous aide à sortir de la transmission de savoirs et de l'isomorphisme du savoir faire.

Considérant le tutorat comme métier, nous dirons que le cœur de ce métier va permettre d'évaluer les compétences associées aux connaissances légitimes à l'exercice de celui-ci. Cette évaluation est aussi bien formative que formatrice. En ce sens, elle est un outil d'aide au développement du concept d'accompagnement. Dans cet accompagnement spécifique, un choix a été fait d'un temps pour tout. Avec un temps pour accompagner puis pour évaluer, l'objectif est de faire émerger l'expertise de celui qui apprend. Ce qu'il a

appris par l'expérience en fait un expert du contenu. L'évaluation de la compétence se fait donc avec la personne. C'est toute l'importance du temps d'entretien, outil parmi d'autres de l'évaluation. Afin d'éviter le risque que tout se joue dans cette rencontre en stage, la mise en place d'une coévaluation des compétences engage les formateurs en Instituts de Formation en ergothérapie autant que les tuteurs. La compétence validée ou non peut être rediscutée au moment de l'attribution des crédits par une commission où participe autant les formateurs que les tuteurs. Sortir du « décidément, la théorie ça met de l'ombre sur les neurones »<sup>50</sup> permet d'entretenir une culture du métier en boucle réflexive, en coresponsabilité et d'accomplir la valorisation de notre pratique.

### **II.3.2 La fonction tutorale en question**

Le passage au système L.M.D.<sup>51</sup> est un bouleversement conséquent pour les tuteurs de stage. Les professionnels de terrain vont devoir ajuster leur pratique professionnelle dans la mise en place du tutorat pour les stages. « Nous savons qu'accepter d'être tuteur en formation professionnelle, c'est accepter d'être soi-même dans l'élaboration de savoirs et en co-construction de compétences ».<sup>52</sup> Jusqu'à présent observateurs, ils sont maintenant dans la position d'être observés. Cette situation peut provoquer chez eux du malaise, de l'inquiétude, car « cette nouvelle dynamique d'accueil d'étudiants en stage est très collaborative et systémique ».<sup>53</sup>

### **II.3.3 Des paliers d'apprentissage**

La formation des ergothérapeutes se base sur l'analyse de situation. Elle passe par trois paliers d'objectifs, comprendre, agir et mutualiser. Le premier passe par l'acquisition de connaissance et de savoirs faire, par exemple avec les travaux dirigés en laboratoire d'analyse (poterie...etc.). Le second vise à développer la capacité d'agir, d'évaluer son action (autoévaluation). Et enfin, il s'agit de développer la capacité à transférer les compétences acquises dans des situations nouvelles.

---

<sup>50</sup> P. Raynal (1996). *La clef de Seize*. Edition : Baleine. P 130

<sup>51</sup> Licence Maîtrise Doctorat

<sup>52</sup> Orvoine, C. (2010) « le tutorat en stage : une fonction, des rôles, une place » in *Ergothérapies*, n°40, décembre 2010. P34

<sup>53</sup> Orvoine, C. (2010) « le tutorat en stage : une fonction, des rôles, une place » in *Ergothérapies*, n°40, décembre 2010. P34

Les trois années de formation se déclinent en 6 semestres pour développer dix compétences. Validées par 180 ECTS, elles se qualifient d'un grade licence. Le référentiel de compétences selon l'annexe II de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'ergothérapeute, dans le respect du champ d'intervention des autres professions réglementées en reconnaît dix : Evaluer une situation et élaborer un diagnostic, concevoir et conduire un projet d'intervention, mettre en œuvre des activités de soins, de rééducation, de réadaptation, de réinsertion, concevoir et adapter des orthèses, élaborer et conduire une démarche d'éducation et de conseils en ergothérapie, conduire une relation dans un contexte ergothérapique, évaluer et faire évoluer la pratique professionnelle, rechercher et traiter des données scientifiques, organiser des activités et coopérer avec les différents acteurs et enfin former et informer.

### **II.3.4 Le stage producteur de compétences**

« La réforme des études fait évoluer le dispositif d'alternance de la formation des ergothérapeutes, en situant les stages directement au cœur de la construction des compétences des étudiants. ». <sup>54</sup>Ce nouveau programme lié à la réingénierie des études est appliqué depuis Septembre 2010. La formation dure trois ans, soit six semestres de vingt semaines chacun. La répartition des enseignements est de 2000 heures pour la formation théorique et de 1260 heures (soit 36 semaines de stage) pour la formation clinique et situationnelle. Les stages s'intègrent dans le Domaine de Savoirs n°6, intégration des savoirs et posture professionnelle de l'ergothérapeute. Ils correspondent à l'Unité d'Enseignement 6.7 comptant pour 4 ECTS. L'article 20 nous précise que les crédits européens correspondant au stage sont attribués dès lors que l'étudiant remplit les trois conditions suivantes. Il devra avoir réalisé la totalité du stage, la présence sur chaque stage ne peut être inférieure à 80 % du temps prévu, dans la limite de la franchise autorisée par la réglementation. Il aura analysé des situations et activités rencontrées en stage et en aura inscrit les éléments sur le portfolio. Pour finir, il aura mis en œuvre et validé les éléments des compétences requises.

---

<sup>54</sup> Orvoine, C. (2010) « le tutorat en stage : une fonction, des rôles, une place » in Ergothérapies, n°40, décembre 2010. P33

Le stage en ergothérapie est une confrontation aux situations. Le sujet est impliqué dans la construction de la compétence. La mise en relation des connaissances et des compétences passe par le questionnement comme mode d'apprentissage. La Commission d'Attribution des Credits (CAC) valide les stages sur proposition de l'Ife<sup>55</sup> à partir de l'appréciation de stage et des compétences acquises (portfolio). L'intégration des savoirs et la posture professionnelle questionnent le mode et les critères d'évaluation. Elle passe par la recherche des invariants de l'action et des schèmes opératoire en regard des résultats : relier ce qui est commun à l'acquisition des compétences dans l'accompagnement de personnes hémiplégiques et de personnes traumatisées crâniennes. Les principes pédagogiques sont l'alternance, l'apprentissage par résolution de problème, l'autonomie et la responsabilité. Le projet pédagogique est individualisé.

Nous, professionnels de la formation, sommes passés de la posture du « sachant » à celle d' « accompagnant ». Nous sommes face à une implication accrue des étudiants. Il nous devient alors nécessaire de penser une méthode de travail, une démarche professionnelle éthique et responsable, de réfléchir aux médiations cognitives adaptées. L'autoévaluation de l'étudiant passe par la confrontation, la discussion, l'analyse de la situation ainsi que la tenue à jour de son portfolio. Un suivi individuel par un formateur de l'Ife garantit la préparation du stage en relation avec les acquis. L'étudiant ergothérapeute « construit son portefeuille de compétences et prépare son projet professionnel »<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Institut de Formation en Ergothérapie

<sup>56</sup> Hernandez, H. « les unités d'intégration des savoirs et la posture professionnelle de l'ergothérapeute », in revue ergothérapie n°40, décembre 2010. P 22

## **II.4 L'ERGOTHERAPIE EN ADDICTOLOGIE**

« L'ergothérapie vise à permettre à toute personne en situation de handicap de maintenir ou développer son potentiel d'indépendance et d'autonomie personnelle, sociale, scolaire et/ou professionnelle (D'Enceville *et al*, 2000). Elle doit pouvoir réintégrer ses rôles dans ses lieux de vie et dans la société(Vandal). »<sup>57</sup>

### **II.4.1 L'altérité**

La situation ergothérapique propose une relation médiatisée, approche thérapeutique qui passe entre autre par la création d'un objet. Objet concret, le lien se fait à travers celui-ci. Les médiations proposées sont choisies par l'ergothérapeute. Il en a fait sa propre expérience. La médiation interpose quelque chose entre soi et soi, soi et les autres, soi et le monde, pour transformer, résoudre un conflit. La création est une médiation plus qu'une transition puisqu'elle est, dans le cadre thérapeutique, comme un processus qui cherche à faire du lien. L'expression à travers des symbolisations permet déjà un travail de soulagement du mal être. La situation ergothérapique est groupale. Elle implique la personne, l'ergothérapeute, les autres personnes du groupe. Accorder sa confiance et demander à l'autre de faire confiance induit une notion de temps. Nous ne sommes pas dans l'immédiateté. Passons par un détour qui est le temps d' « accueil ». Cet accueil concerne tant les patients que tout nouveau venu, y compris les stagiaires. Winnicott<sup>58</sup> parle d'espace intersubjectif transitionnel. L'objet de la rencontre est co-construit. Avec l'écoformation comme médiation, nous parlons, non pas de « transmission » de savoir mais de « développement » de savoir par la création de l'œuvre. L'ergothérapie à travers l'agir, est du registre de l'écoformation, comme médiation à un dialogue de soi à soi. Ce processus d'autoformation concerne autant le patient que l'étudiant accueilli en stage pratique. Le passage par la formation au Master, mise en perspective entre éco-hétéro-autoformation, a permis cette prise de conscience d'un « rapprochement conceptuel entre soin et formation. »<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Ergothérapie n°18-juin 2005. P 44

<sup>58</sup> D.W. WINNICOTT (1896-1971) pédiatre et psychanalyste anglais, décrit, avec l'objet transitionnel comme point de départ, une capacité chez l'enfant de créer un espace intermédiaire entre le dedans et le dehors pour gérer l'angoisse de la séparation d'avec la mère.

<sup>59</sup> Honoré, B. (2012). *La mise en perspective formative*. Paris : L'Harmattan. P 11

La pratique ergothérapique, en référence au modèle humaniste, vise le libre arbitre de la personne, en faisant confiance à ses capacités d'auto développement. L'action du thérapeute est facilitatrice dans la relation d'aide pour le patient. La thérapie est centrée sur les besoins de la personne associée à l'empathie. Particulièrement en addictologie, l'expérience, proposée aux patients, est qu'au prix de l'abandon de la consommation d'un produit et au prix d'un engagement personnel et d'un travail sur eux, il y a le plaisir d'un investissement dans une activité inscrite dans le temps et l'environnement de l'atelier d'ergothérapie. L'objectif est d'accompagner le patient dans l'affirmation d'un projet qui lui est singulier. Puis, la mise à disposition de différents supports techniques va le placer dans la situation d'effectuer un choix, dire « non », et de faire le deuil de ce qui n'est pas choisi. Dans l'expérience ergothérapique, les médiateurs proposés, « terre » et « cuir », servent de levier ou point d'appui à la mobilisation du vécu de la personne en projet vers une possible réappropriation de l'expérience. C'est un pouvoir d'agir et pouvoir de l'agir, comme système complexe où l'agir serait à la fois cause et conséquence.

En référence au mythe de la caverne de Platon,<sup>60</sup> l'écoformation se vit par les hommes enchaînés dans la caverne, avec tous leurs sens exacerbés par la pénombre. Elle ne sera réappropriée qu'une fois qu'ils seront sortis et accompagnés à la mise en sens. Ainsi, l'évaluation d'une situation ergothérapique ferait médiation, dans la mesure où elle serait une action proposée pour favoriser le dialogue. Accompagnée dans sa dimension formatrice elle aurait une visée d'émancipation. L'altérité est dans la formulation du diagnostic ergothérapique. L'évaluation en termes d'objectif est à proposer en réunion de synthèse. Ce diagnostic peut être réévalué à tout instant.

---

<sup>60</sup> Voir chapitre IV.2.2

## **II.4.2 Un lieu, un espace**

Entre disposition et dispositif, l'espace est à la fois lieu et trajet. Pour nous approprier ce que dit Olivier Reboul en parlant de l'Emile, notre atelier d'ergothérapie est construit « comme un jardin à l'anglaise, où tout est disposé pour qu'il<sup>61</sup> tire la leçon de tout ». <sup>62</sup>Notre rôle d'ergothérapeute et notre posture d'observation pourraient se définir comme « constamment présent, en arrière plan à épier les faits et gestes, prévenir les sentiments qu'il ne doit pas avoir, mettre en évidence les objets que son élève<sup>63</sup> peut connaître...et organiser à son insu ces mises en scènes qui nous font penser à des « situations problèmes ». <sup>64</sup>L'aménagement de l'ergothérapie est fait pour favoriser le sentiment de liberté d'agir, de bien-être. Nous posons notre autorité « invisible » et cependant prégnante. Installer le patient (et l'étudiant) dans un contexte favorisant la créativité et le lâcher prise demande des ruses et des stratagèmes. L'ergothérapeute reste l'organisateur de son milieu de travail. Il ne s'agit pas d'épurer l'environnement ergothérapique. Au contraire, la contrainte venant des « choses », nous proposons de laisser le patient (et l'étudiant) apprendre par lui-même. L'atelier d'ergothérapie est un espace d'interactions en commun (grâce au vide entre les tables), d'interactions entre soi et les choses (création en cuir sur son espace personnel) et d'interactions latérales (ils peuvent être deux par table).

Les sensations vous y saisissent dès l'entrée, odeur douce du cuir, grande pièce lumineuse, aux angles arrondis. Alternance de grandes fenêtres, avec vue sur un parc, et de panneaux recouverts de cuir, évoquant la culture amérindienne, invite à la création et à la détente. Cheminement entre un temps d'ouverture sur le monde extérieur, aux autres et un temps de repli sur soi puis de redéploiement vers l'autre, cet espace est à lui seul une définition de ce que peut être l'ergothérapie à notre sens. L'agencement d'espaces diversifiés, laissant ça et là chutes de cuir, de béton cellulaire alternant avec l'exposition d'objets finis sont une sollicitation au travail. En lien avec ce qui définit la scholè chez les grecs, nous le voyons comme un espace d'expérimentation ouvrant le droit à l'erreur et au « gâchis » de matière. L'ergothérapie serait une sorte d'alchimie transformant ce « gâchis » en autonomisation.

---

<sup>61</sup> Le patient en l'occurrence

<sup>62</sup> Fedi, L. (2011). *La chouette et l'encrier*. Editions : Kimé. Paris. P42

<sup>63</sup> Ici le patient

<sup>64</sup> Fedi, L. (2011). *La chouette et l'encrier*. Editions : Kimé. Paris. P42

Mise en mots qui signe notre évolution, notre mémoire de D.U.H.E.P.S.<sup>65</sup> « Echec, altérité et transformation réflexive » rend compte du lien entre le passé, le présent et l'avenir de notre conception de l'ergothérapie. Notre biais est de nous interroger sur l'échec. Notre regard s'intéresse aux potentialités offertes par les situations d'échecs. Une phrase inscrite sur les murs de notre « école d'ergothérapie » comme on disait à l'époque, « Faire de nos handicaps un moteur » habite notre accompagnement des patients addicts dans leurs « échecs », à la fois porteurs de sens et appelant à la créativité. L'échec peut alors être envisagé, non pas comme risque, mais comme ressource de l'individu dans son adaptation au monde. La valeur de l'altérité dans la transformation réflexive, nous la comprenons comme une connaissance et affirmation de soi dans l'alternance des expériences vécues en relation avec les autres, que ce soit l'ergothérapeute ou les patients en cure. La notion de réflexivité donne toute l'importance à la distance géographique entre les services de soin et le service d'ergothérapie, au temps que nous proposons entre la séance de présentation (de l'ergothérapie, de l'ergothérapeute, des patients) et celle de leur première mise en situation pratique. Par notre approche, le patient, acteur et sujet de sa démarche rend compte de la richesse de son cheminement de pensée dans cet entre deux séances. L'échec des uns se voit dans « le stress » des autres. Nous devons nous contenir parfois pour ne pas intervenir dans le travail des patients. Car, « Faire à la place de », c'est occulter la capacité de l'autre à faire son cheminement vers une transformation réflexive. Dans le contexte professionnel, l'ergothérapeute risque d'oublier que le patient-acteur est un sujet qui agit. L'échec ce n'est pas seulement le patient qui rate, c'est peut-être les modalités de l'accompagnement qui restent à interroger à chaque instant.<sup>66</sup> Cette question se pose concernant l'accompagnement des étudiants dans leur formation.

Notre pratique est une observation et mise en valeur du savoir-faire des personnes. C'est une ouverture à l'autre. Au lieu de voir ce qui est attendu, c'est nous laisser surprendre par ce que la personne donne à voir. Nous reprenons les mots de Dolorès Contré Migwans,<sup>67</sup> juste définition du rôle de l'ergothérapeute à notre sens « être intelligemment paresseux ».

---

<sup>65</sup> Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale

<sup>66</sup> In « Echec, altérité et transformation réflexive », E. Wurtz 2009-2010

<sup>67</sup> Intervenant au D.U.H.E.P.S. en juin 2010



## **II.5 LA FONCTION TUTORALE ET L'ERGOTHERAPIE**

Lors de l'année 2012, 782 étudiants ont intégré des instituts de formation en ergothérapie, pour 7000 professionnels. Ce qui fait qu'un ergothérapeute sur quatre se voit sollicité quasi continuellement pour un stage.<sup>68</sup> Le contexte de l'alternance a créé la fonction tutorale, structure vivante qui articule deux modes d'apprentissages complètement différents (formation et expérience). Elle place en interaction l'institution qui valide la convention de stage, l'institution de formation en ergothérapie qui valide et reconnaît à l'ergothérapeute son statut de tuteur et les étudiants. C'est dans la complexité des interactions entre les différents acteurs que la fonction tutorale va pouvoir se définir et se développer. Il existe au sein du centre hospitalier un protocole d'accueil des étudiants et stagiaires, objet d'une réflexion sur les différentes interrelations intra hospitalière. Se pose la question d'un protocole à créer entre les différents acteurs de la fonction tutorale.

### **II.5.1 Construction d'une identité professionnelle**

Le stage, par une mise en œuvre, va permettre un apprentissage sur soi et par un travail réflexif, un développement des compétences personnelles d'accompagnement des patients. Il s'agit pour le tuteur d'accompagner l'étudiant dans la construction de ses apprentissages de terrain et dans sa prise de conscience que « l'alternance met en valeur le fait que les enjeux présents en situation ne sont pas seulement d'ordre cognitif, mais affectif, social et relationnel. ».<sup>69</sup> Ce que le tuteur cherche à développer chez l'étudiant s'élabore dans le passage entre deux postures, celle de l'accompagnement et celle de l'évaluation-expertise d'une pratique. « Il ne s'agit pas de figer le jeune dans son rapport à l'environnement mais de l'aider à le développer. L'individuation ainsi comprise tend à développer l'autonomie du jeune ». <sup>70</sup> Cette situation peut être vécue comme une remise en cause du statut du tuteur. Cela peut générer une situation bloquée où l'étudiant ne s'autorise pas et où le tuteur impose son autorité. Une relation de confiance est nécessaire, car l'autonomie du jeune va se construire dans l'élaboration de son projet personnel. Avec des temps d'explicitation réciproque et avec réflexivité, nous acquérons ensemble une certaine compétence, celle de sortir de la transmission et de l'isomorphisme.

---

<sup>68</sup> Chiffres entendus lors d'une réunion d'ouverture d'un nouvel institut de formation

<sup>69</sup> Boulet, P. (1992). *L'enjeu des tuteurs*. Les éditions d'Organisation. P126

<sup>70</sup> Boulet, P. (1992). *L'enjeu des tuteurs*. Les éditions d'Organisation. P 126

### **II.5.2 Tuteur de stage : un engagement**

Le stage proposé aux étudiants est qualifié « soin en santé mentale et psychiatrique ». Il est agréé par l'Ife référent de l'étudiant. Un stage est considéré qualifiant quand l'ergothérapeute responsable rend compte de plus de trois ans d'expérience. Les potentialités du stage sont clarifiées avec l'envoi d'un livret d'accueil, d'une charte d'encadrement et la proposition d'offres de compétences. Elles doivent présenter des liens cohérents entre les ressources offertes et les compétences à acquérir. Diplômée de 1983, nous justifions à ce jour de vingt ans d'expérience en addictologie. Le stage proposé aux étudiants ergothérapeutes concerne deux services. Une Unité cadrante accueille des patients posant des dysfonctionnements liés à l'intolérance à la frustration, à la dévalorisation et à la perte de l'estime de soi. L'ergothérapeute propose un accompagnement en groupe et en individuel avec comme médiation le dessin, la terre, la sculpture et un jeu de conversation. Un service d'addictologie propose sevrage et cure à des personnes addicts aux produits psychotropes, présentant une dépendance psychologique, une dévalorisation et une perte de l'estime de soi. L'ergothérapeute, dans un accompagnement individuel et de groupe propose en plus des médiations précédentes le cuir. Les objectifs de stages sont négociés avec le tuteur à partir des ressources du lieu de stage.

Avec les deux services, la situation proposée à l'étudiant est d'expérimenter l'accompagnement autonomisant en individuel et en groupe, avec une approche humaniste et comportementale. Les tâches à réaliser par l'étudiant sont de permettre au patient de se rassurer, de l'accompagner dans ses choix et de le solliciter dans ses capacités réflexives. Il lui appartiendra de transmettre aux équipes de soins une synthèse de ce travail. Il lui ait demandé d'évaluer une situation ergothérapique et d'en élaborer un diagnostic ergothérapique. Ensuite, il pourra concevoir et conduire un projet d'intervention en ergothérapie. La mise en œuvre des activités de soins, de rééducation, de réadaptation, de réinsertion et de réhabilitation psycho-sociale intègre de conduire une relation dans un contexte d'intervention en ergothérapie. De plus, il lui sera possible de rechercher, traiter et analyser des données professionnelles et scientifiques. Les ressources mises à la disposition de l'étudiant, lui permettent d'acquérir six compétences sur les dix proposées dans le portfolio.

L'étudiant peut bénéficier du centre de documentation du centre hospitalier, de la bibliographie fournie par l'ergothérapeute et d'un accès internet gratuit dans la ville la plus proche. Dans le registre de la formation continue, l'expérience du chercheur en tant que « stagiaire » ouvre deux nouvelles perspectives de compétences à développer chez l'étudiant, « organiser les activités et coopérer avec les différents acteurs » ainsi que celle de « former et informer ».

### **II.5.3 Le tuteur, des missions et des fonctions**

Un ergothérapeute devient tuteur dès lors qu'il est ergothérapeute de métier depuis au moins trois ans et qu'il se sent prêt à accueillir un jeune en formation pour l'accompagner dans sa construction d'une identité professionnelle. Une réticence de la part de certains ergothérapeutes à accueillir des étudiants aurait peut-être sa source dans l'inconscience ou le doute de leurs compétences à articuler leurs savoir-faire aux savoir-faire pédagogique, ceci en lien avec les savoirs théoriques. Une pratique de tutorat de stage nous place à la fois dans la posture d'accompagnateur et dans la posture d'évaluateur. Entre évaluation formatrice et accompagnement à l'autoformation, nous construisons une éthique de l'accompagnement qui organise la « disparition » du tuteur pour favoriser l'émancipation de l'étudiant. L'accompagnement tutoral auprès d'étudiants ergothérapeutes devient, entre évaluation et accompagnement au développement de l'autoformation, un métier. Il reste à comprendre et à valoriser.

#### **II.5.3.1 Production de compétences**

Acquérir ce qui est essentiel pour travailler avec un patient, stipule une manière d'interroger sa pratique. Il s'agit de travailler l'écart entre évaluation et accompagnement et de traduire dans la pratique les critères posés du portfolio de l'étudiant en ergothérapie. Cette acquisition des compétences pose la question de l'autonomie et de la responsabilité, dans une logique réciproque d'avoir le goût d'apprendre et de transmettre. Le tuteur a pour mission de « créer les conditions favorables aux apprentissages dans le travail, c'est-à-dire de *rendre le travail formateur* (Boru, 1992)». <sup>71</sup>Il va à la fois répondre au référentiel proposé par l'institut de formation (par le biais du portfolio) mais aussi transmettre ce qui va correspondre à son propre référentiel d'activité ainsi que celui de l'institution.

---

<sup>71</sup> Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan. P 165

L'analyse de la pratique, par la réflexion et le questionnement, est accompagnée par le tuteur, en qualité d'évaluation ou de mise en valeur des capacités d'autoformation de l'étudiant. Le stage est un lieu d'intégration des connaissances. « C'est au pied du mur qu'on voit le maçon ». Etre accompagné contribue à développer chez l'étudiant la pratique réflexive nécessaire au développement de la compétence ergothérapique. De notre expérience émerge qu'au-delà des compétences recherchées, il y a des compétences inattendues que va développer l'étudiant en stage. « Les compétences de troisième dimension » [...] : des capacités générales et personnelles demeurent une exigence fonctionnelle de l'activité au travail ».<sup>72</sup>

### **II.5.3.2 Appréciation du stage**

Nous parlons de l'évaluation de la qualité du stage, en congruence avec la validation des compétences, dans le respect de la singularité des personnes. Elle comporte des pistes d'amélioration et des commentaires justifiés afin de donner des moyens aux formateurs des Ife d'argumenter pour la C.A.C.<sup>73</sup> Le stage est le lieu d'évaluation de compétences. L'acquisition de compétences (savoir en action contextualisé) est progressive (non pratiquée, non acquise, acquise, maîtrisée). « Acquis » sous-entend une compétence pratiquée plusieurs fois, avec pertinence, qui réalise les actions demandées. « Maîtrisé » suppose que dans un changement de contexte l'étudiant va remobiliser ses acquis. Le portfolio servant au suivi des stages, le tuteur est garant de l'accueil et de l'évaluation. Pour ce dernier, faire preuve de méthode plus que de savoirs est une posture d'ingénierie qui mobilise savoir-faire (expert et accompagner), savoir transmettre, coordonner, diriger, gérer un projet.

---

<sup>72</sup> Boulet, P. (1992). *L'enjeu des tuteurs*. Les éditions d'Organisation. P121

<sup>73</sup> Commission d'Accréditation des Crédits

### II.5.3.3 Evaluation de stage

L'évaluation est réalisée par le tuteur. Point stratégique, elle intègre trois rencontres de régulation de stage, en début pour la définition des objectifs, en milieu de stage pour échanger avec l'étudiant après qu'il ait rempli la fiche d'analyse de pratique<sup>74</sup> et en fin de stage avec co-signature. La validation des éléments de compétences acquis en stage et l'attribution des ECTS<sup>75</sup> sont du ressort d'une commission d'attribution des crédits de l'institut de formation en ergothérapie. Il ne s'agit pas d'évaluer un « bon » comportement mais des savoirs faire. Le tuteur de stage se trouve à naviguer entre deux postures, celle de « celui qui a le pouvoir » et celle de « celui qui a le devoir d'accompagner ». Il gère à la fois les problèmes de l'évaluation et les problèmes didactiques en tant que « procédures d'enseignement et de formation, et la recherche des plus pertinentes » afin « d'éclairer les voies qui conviennent à la fois à celui qui enseigne et à ceux qui sont enseignés » (Guy Avanzi).<sup>76</sup> Le référent est un point de repère de l'évaluation qui se doit d'être explicité, communiqué et légitimé. Le portfolio, qui accompagne la formation des ergothérapeutes, est un référent avec des critères explicites. Il aide à comprendre ce qui ne va pas et apporte un sentiment de justesse de l'évaluation. Etre légitime nous oblige à expliciter nos critères, « ainsi une des conditions de possibilité de l'auto-évaluation est-elle l'appropriation par le sujet d'un référent absolument légitime à ses yeux. ».<sup>77</sup> « ...Le mode de formation dont je viens de vanter les mérites<sup>78</sup> a évidemment, comme tout, un prix : c'est celui du temps passé, nécessaire, du côté du formateur comme du côté du formé. A une époque où le rendement et surtout le rendement immédiat servent ou prétendent servir de critère d'efficacité du travail, il serait bon que les princes qui nous gouvernent prennent ce fait en cause et considération dans leurs ...évaluations des besoins. C'est du temps, certes, beaucoup de temps et d'énergie, mais ce n'est pas du temps perdu, mais du temps bien employé. ».<sup>79</sup> Cela engage la responsabilité éthique et morale de chacun et donne du sens à l'accompagnement et à la formation expérientielle de la vie. Tout le dispositif est un dispositif d'accompagnement valideur.

---

<sup>74</sup> Production intermédiaire qui augmente les chances de réussite du stage

<sup>75</sup> European Credits Transfer System

<sup>76</sup> Hadji, C. (1995). *L'évaluation, les règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF. P114

<sup>77</sup> Hadji, C. (1995). *L'évaluation, les règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF. P109

<sup>78</sup> Le tutorat

<sup>79</sup> Alcoologie et Addictologie 2007 ; 29 (3). p 284

## **II.5.4 Une démarche tutorale singulière**

Dans les intentions de notre accompagnement, nous ne maîtrisons pas complètement nos effets. L'autre (stagiaire) est aussi responsable de sa manière de vivre les situations. Cette incertitude permet de construire avec et pour l'autre. Elle nous place dans un entredeux, entre immobilisme et potentiel d'action. Se donner la chance d'aller là où on n'aurait jamais pensé aller est un moment de valorisation qui construit des ressources reconnues par nous, favorisant ainsi l'estime de soi et la confiance. Accompagner l'étudiant à une certaine reconnaissance va l'aider à cheminer. Il y a réciprocité réflexive assumée dans la relation d'accompagnement. Chacun de sa place, s'interroge et interroge l'autre qui se laisse lui-même interpeler. Un accompagnateur chemine en même temps que l'accompagné. Asymétrie des places dans une relation réciproque, seules les temporalités de chacun varient pour le travail réflexif et les réappropriations vers un changement éventuel.

### **II.5.4.1 Le sens du métier**

Notre regard s'intéresse aux potentialités offertes par les situations d'échecs. C'est avec cette philosophie « Faire de nos handicaps un moteur »<sup>80</sup> que nous accompagnons les étudiants dans leurs « échecs », à la fois porteurs de sens et appelant à la créativité. Ce regard permet de sortir d'une stigmatisation invalidante pour aller vers un possible sens constructif. L'échec peut alors être envisagé, non pas comme risque, mais comme ressource de l'individu dans son adaptation au monde. Notre « ruse » est de garder un intérêt profond pour les stratégies de réussites et une confiance dans leurs capacités créatives, réflexives allant jusqu'aux changements de posture. Et c'est là, la valeur de l'altérité dans la transformation réflexive, comme une connaissance et affirmation de soi dans l'alternance des expériences vécues en relation avec les autres. C'est le sens proposé à l'expérience du stage.

---

<sup>80</sup> Phrase inscrite sur les murs de son école d'ergothérapie.

#### **II.5.4.2 Entre expertise et lâcher-prise**

La réflexivité va être au cœur de l'agir avec compétence de l'ergothérapeute et du sens de l'agir de l'étudiant en stage. Il s'agit de créer du lien, d'être enseigné par la situation. Elle dévoile cet entredeux qui permet de s'ouvrir à d'autres possibilités et d'aller vers un changement. L'ergothérapeute qui occulte la capacité de l'autre à faire son cheminement vers une transformation réflexive, oublie que l'étudiant est un sujet qui agit. A ce jour, nous dirons que le « métier de tuteur » consiste à identifier des médiations qui mettent en situation d'agir. Cette mise en activité repose, à la suite des travaux de Christophe Dejours décrits dans le Facteur Humain, sur l'hypothèse que « *la défaillance humaine face à la tâche est inévitable, puisque le réel ne se fait jamais appréhender que sous la forme de l'échec* ». La confrontation au réel, c'est l'expérience du stagiaire qui rencontre les patients. De l'approche expérientielle avec ce que ses sens lui apprennent, de l'approche formelle avec les conseils du tuteur, au retour dans un espace-temps dialogique il va pouvoir mobiliser sa capacité réflexive, en interrogeant la situation ergothérapique et en se laissant interroger par elle. Pour le tuteur, accompagner en toute autonomie signifie faire confiance à celui qui fait le chemin, qui construit son parcours de formation. Il est toujours possible de revenir dans un temps de repli sur soi, rendant possible un peu plus de compréhension de l'expérience. Il y a aussi la possibilité de pouvoir la partager. Quelque chose peut se passer dans l'échange et l'explication. Notre pratique est une observation et mise en valeur du savoir-faire des étudiants. C'est une ouverture à l'autre. Au lieu de voir ce qui est attendu, c'est se laisser surprendre par ce que la personne donne à voir.

### **II.5.5 Ethique du tuteur de stage**

Réfléchir sur l'accompagnement tutoral nous intéresse dans son potentiel émancipateur en termes de coresponsabilité, questionnant la pédagogie de l'alternance.

#### **II.5.5 .1 Disponibilité**

Etre disponible suppose l'existence d'une place pour le stagiaire dans le cadre institutionnel d'accueil. Cela suppose aussi une disponibilité dans l'espace professionnel de l'ergothérapeute. La légitimité de la place de l'étudiant repose dans le contrat passé entre les différentes institutions, hospitalière et de formation. Encore faudra-t-il la lui reconnaître, entre prendre soin de lui (par rapport à une norme) et se soucier de lui (question éthique). Le professionnel va tenir sa place en tant qu'ergothérapeute pour éveiller l'autre et l'inviter à un travail par imitation.

Une rencontre entre héritage (tuteur) et innovation (étudiant) est possible. Cela demande d'être disponible à l'opportunité, de posséder un espace en soi où on peut accueillir le nouveau, de manière à s'ouvrir aux possibles. « Plutôt qu'une place où mettre un corps, où le caser, ce qui est en jeu est une *texture* , incluant sujet et objet : elle comporte le matériau à œuvrer, le geste de l'investir, l'envie d'y jouer une partie de son être...La place doit exister déjà un peu, dans la tête de qui la cherche, sinon elle est introuvable : s'il n'a aucune place *libre* dans son mental, dans sa texture symbolique, il ne verra pas de place libre dans le réel, même s'il l'a sous le nez. »<sup>81</sup>Car accueillir le réel tel qu'il est, c'est risquer de se mettre en crise.

#### **II.5.5 .2 Asymétrie des places et réciprocité de la relation**

L'accompagnement tutoral pose une question éthique. L'éthique vient du grec « *ethos* » lieu de vie, habitude, mœurs, caractère et du latin « *ethicus* » la morale. Elle a pour but de définir comment les être humains doivent se comporter, agir et être entre eux et envers ce qui les entoure. Dans le cursus L.M.D., l'étudiant est responsable de sa formation.

---

<sup>81</sup> Sibony, D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*. Paris : Seuil. P 227



La question éthique interroge sur les modalités d'accompagnement, sur les choix d'actions et de situations qui seront proposées à l'étudiant. La posture proposée se place dans une « réflexion sur le fondement de l'action et par conséquent sur ses contenus, son sens et sa responsabilité »<sup>82</sup>, en coresponsabilité et co-accompagnement. Nous ne sommes pas neutres dans la relation et la bienveillance reste à être réfléchie. Partager notre cheminement, invite l'autre à ce travail. L'argumenter stimule sa créativité. « La réciprocité est alors le ressort fondamental de l'éthique relationnelle »,<sup>83</sup> dans le sens où l'analyse de la pratique interroge la manière dont nous agissons dans un projet de ce qui est le mieux pour nous et tient compte aussi de ce que l'autre manifeste comme juste et bon pour lui. La dynamique interactionnelle cherche à comprendre ce qui se passe dans la relation et nous place à la fois dans le prendre soin et dans le souci de l'autre, le bénéficiaire devant être satisfait de l'intervention. Laisser une part d'initiative à l'étudiant suppose confiance et clarification des rôles.

#### **II.5.5.3 Auto-évaluation en interaction dialogique**

Reconnaître les places et rôles de l'autre, demande de faire confiance et de lâcher-prise dans la relation, que ce soit ergothérapeute-patient, ergothérapeute-stagiaire et ergothérapeute-institutions (Ife, C.H). L'évaluation est dans la perception et le dialogue. « Co accompagner la réflexivité sur l'évaluation » nous engage dans une propension à l'autoévaluation. Après chaque séance d'ergothérapie, l'équipe médicale attend sur le dossier patient un retour sur les repères suivant : présence, investissement global, esprit de groupe, incident/remarques, bénéfices perçus observables et ressentis (impression du patient). Chaque item est repris avec l'étudiant en sollicitant l'explicitation du contexte. Ce partage des différents points de vue, par un travail réflexif sur le contenu de la séance et de nos différentes actions nous place dans un processus d'autoévaluation. C'est la question de la place de l'évaluation dans l'accompagnement et de l'accompagnement dans l'évaluation. Durant la séance à la fois en auto (ergothérapeute) -hétéro (patients)-co (stagiaire) observation, nous sommes dans l'accompagnement sur le fil de l'évaluation et vis et versa.

---

<sup>82</sup> Robert MISCHRAHI (1995) ; les empêchements de tourner en rond. Paris : Synthélabo. P 76 dans le mémoire de Hélène Hernandez « éthique en rééducation ».

<sup>83</sup> En citant Paul Ricœur « soi-même comme un autre ». Mémoire Hélène Hernandez

Nos critères d'observation du savoir-faire de l'étudiant se réfèrent au comportement des patients à l'aise dans la relation et investis dans l'activité, avec plaisir. Nous observons comment l'étudiant place les patients en situation et comment il accompagne leur réflexion et action. Nous voyons s'il chemine pas à pas avec et pour le patient, s'il reste disponible et ouvert aux opportunités. Préparer une synthèse est une médiation à l'affirmation de son identité professionnelle. Cela demande de se faire une représentation du patient, en utilisant la technique de l'explicitation qui nous remet en situation. Expliciter les situations a pour objectif de donner du sens à ce que nous disons et faisons. Il s'agit de s'autoriser à critiquer ce que nous disons, ce que nous n'aurions pas dû dire et ce que nous aurions pu dire d'autre. C'est un travail d'autoévaluation en lien avec notre réflexion éthique, nos connaissances des approches conceptuelles de l'ergothérapie et de l'évolution de la formation des étudiants. Le but est d'objectiver en synthèse par multiplicité des subjectivités, de chercher à comprendre le sens de l'agir du patient et de se fixer des objectifs de travail. Car l'autre ne se réduit pas à ce que j'en vois, « autrui se tient toujours au-delà de l'image que je m'en fais...Il ne s'agit plus de connaître autrui, mais de le reconnaître »<sup>84</sup>.

#### **II.5.5.4 Accompagnement tutoral, une boucle récursive**

L'étudiant en stage est sous la responsabilité et l'autorité du tuteur. Être référent et garant du cadre en coresponsabilité impose de réfléchir aux situations, de prendre conscience du cadre que nous posons afin justement d'en être le garant. Inviter à donner un sens singulier à notre identité professionnelle n'est pas définir « une bonne attitude » mais connaître nos objectifs. Une attitude directive va être structurante et à visée cognitive, une attitude non-directive sera valorisante et à visée d'autonomie. Le tuteur, adulte et responsable par son savoir de spécialiste, inspire confiance. Avec l'étudiant, il va construire une relation de confiance, d'autant s'il sait donner les moyens à l'étudiant d'accéder aux informations et réciproquement. La relation tuteur-stagiaire serait un accompagnement réciproque à l'autoévaluation, en coresponsabilité. Et accompagner la réflexion sur une situation d'accompagnement en lien avec le référentiel de compétence et d'activité, serait une boucle auto et hétéro référencée avec émulation réciproque et évolutive de la pensée.

---

<sup>84</sup> E. Levinas « éthique et infini » in Hernandez. H. (1997-1998). *Ethique en rééducation*. Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme de Cadre de Santé et de la Licence en sciences de l'éducation. Université de Provence. Département des sciences de l'éducation. LAMBESC. Paris .p 79

## Chapitre III

### L'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice serait à voir comme un entre deux de choses tues et de gestes retenus. L'article sur « l'autopoïèse et l'individu en train de se faire » éclaire le fait qu'il est presque impossible dans notre langage linéaire de décrire des phénomènes complexes. Et, « dans la causalité productive, il y a transformation entre processus et matière comme celle qu'il y a entre le mouvement frictionnel et la production du feu qui, eux, sont qualitativement différents. Curieusement, la perception de l'homme n'est pas capable de voir directement ce processus de transformation qualitative. Nous pouvons observer la scène où se produit le feu à partir d'un mouvement frictionnel provoqué par le frottement d'une allumette, et il ne nous est même pas difficile de nous imaginer cette scène, mais il nous est tout à fait impossible de voir le processus de transformation par lequel le mouvement frictionnel se transforme en feu ».<sup>85</sup> C'est ainsi que nous percevons le concept d'évaluation formatrice vers lequel nous achemine ce chapitre.

---

<sup>85</sup> Hideo Kawamoto, (2011). « L'autopoïèse et l'individu en train de se faire » in Revue philosophique, n°3/2011, p349

### **III.1 L'EVALUATION COMPAGNON DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS L'ALTERNANCE**

Dans le cadre de la recherche-action, les histoires de vie sont prégnantes. Dans l'alternance entre évaluation et accompagnement, l'expérience de l'équitation paraît éclairante pour aborder ces thèmes. Nous ne parlons pas d'une balade entre ami. Nous en avons des souvenirs plaisants, en montagne ou sur une plage, partant au galop sans trop avoir conscience de ce qui se passait. Nous parlons de l'expérience régulière et à long terme de l'équitation. En l'occurrence, dans la reprise<sup>86</sup> d'équitation, nous sommes en position de co-accompagnement avec le moniteur. Cela se joue entre ce qu'il observe et le partage de nos ressentis.

#### **III.1.1 Une expérience**

La responsabilité du cheval incombe au cavalier dès le premier contact. Cela commence par le pansage. Ce premier contact permet à chacun, cheval et cavalier, d'évaluer son humeur et son autorité. Des codes, déontologique et éthique, existent, même et peut-être surtout, avec un cheval. Ses réactions peuvent faire très mal. Il est important de le prévenir de notre arrivée en l'appelant par son nom et en arrivant par le flanc gauche. Il a été dressé ainsi. Le temps du pansage, c'est prendre soin de lui et en même temps la prise de conscience de notre responsabilité vis-à-vis de lui. Cette étape était déjà angoissante pour nous. Elle a été importante dans l'apprivoisement de l'animal. Maintenant, nous dirions presque que nous nous tapons dans le dos comme de vieux amis. Enfin, n'oublions pas qu'à priori le cheval n'éprouve aucune empathie.

La reprise est un travail en coopération avec le cheval. Les difficultés peuvent survenir à la fois d'un mauvais guidage comme du tempérament du cheval. Si le cheval refuse un objectif de travail, il faut le forcer à y répondre, même si l'erreur vient du guidage. Cet acte autoritaire, sans être agressif ni violent, est un travail de responsabilisation et de cheminement vers la construction d'un « adulte suffisamment « sage » ».

---

<sup>86</sup> Leçon

Si l'éthique et la morale s'interroge sur le sens que nous donnons à une action, la morale fait référence à une conformité de l'action et l'éthique à une justesse de l'action. La morale c'est se conduire selon des principes universels. Ce qui fait signe c'est la volonté de tendre vers cet être raisonnable. En ce sens, un geste important nous semble être de caresser le cheval après chaque exercice effectué.

### **III.1.2 Une alternance**

« Quelles pratiques l'alternance nécessite-t-elle ? Un rapport à l'action...un temps de recul réflexif ». <sup>87</sup>L'alternance existe dans l'entredeux des reprises. Une séance par semaine laisse le temps au corps et à l'esprit de se remettre, surtout au début. Entre la gestion du stress, des mauvaises positions et mauvaises attitudes, c'est un travail harassant. Elle se vit aussi dans la réalisation de l'exercice en lui-même. Demander de partir au trot, de l'intention de notre geste à la réaction du cheval, au réajustement qui, avec l'expérience, pourra aller jusqu'à l'anticipation, s'inscrit dans un processus d'alternance.

Ce travail de réflexion sur et dans l'action, écoformation, intègre l'hétéroformation, ce que nous apprend le moniteur et l'autoformation. L'autoformation en ce sens que, vu du public il ne se passe pas grand-chose, mais du point de vue du cavalier c'est une transformation régulière de sa relation au cheval et de sa compréhension des situations. Nous évoquerons, par exemple, la prise de conscience que nous voulions aller plus vite que le cheval. Nous apprenons à prendre le temps. Dans un sens, nous n'avons guère le choix car le risque est la chute. Nous pouvons nous connaître et nous reconnaître dans différentes situations autre que celle de l'équitation. Une sorte de fil d'Ariane ne demande qu'à se travailler et évoluer au fur et à mesure des différentes expériences. L'équitation est un apprentissage réflexif accompagné, avec des évaluations formatives pour le moniteur, dans un processus d'évaluation formatrices pour nous. Le cheval ne change pas. Nous allons lui faire changer son comportement par notre action responsable et adaptée. C'est ce que nous entendons par « évaluation compagnon de l'accompagnement ». Et nous verrons plus loin, que l'étudiant n'est pas un cheval, qu'il engage sa responsabilité dans son cursus de formation.

---

<sup>87</sup> Solveig Fernagu-Oudet. Education permanente Dossier l'alternance, pour des apprentissages situés(1) n°172 Editorial p19

L'alternance croise deux voies d'apprentissage et permet d'envisager le non formel et l'informel. L'intérêt du stage dans l'alternance formatrice est de travailler le lien entre les aptitudes et les compétences en réfléchissant l'expérience et en repérant les différentes manières d'apprendre. Ce sera avec un accompagnement autoformant, par un travail réflexif. « Parce que les pédagogies de l'alternance sont des pédagogies de l'expérientiel, c'est toute la question de l'accompagnement des dispositifs et des pratiques qui se pose...tous font le constat d'une distance entre le dispositif imaginé et le dispositif vécu.. ;seuls un tutorat efficace, un suivi des périodes en entreprises, des échanges et des analyses de pratiques, des espaces de médiation professionnels, des bilans d'expériences, un pistage des organisateurs de l'action, une mise en écriture, une éducation des choix, des contrats d'objectifs peuvent permettre la prise en compte de la dimension hautement singulière de tout apprentissage et accompagner l'apprenant dans ses apprentissages. »<sup>88</sup>

### **III.1.3 L'alternance en formation**

Nous comprenons « Trois objets de réflexion et de recherche...dans les pédagogies de l'alternance... : l'idée de compétence, l'analyse des pratiques, et les pratiques d'accompagnement versus tutorat. ».<sup>89</sup>L'alternance est une pédagogie de la rencontre, du dialogue. Elle articule savoir d'action avec savoir théorique. Elle prend en compte l'expérience des enseignants et celle des étudiants. Le dialogue est dans la recherche des intérêts portés par les uns et les autres, aux entredoux. Ainsi, la culture de métier vient par le déplacement et la rencontre. « Associer les professeurs aux dispositifs d'analyse de pratique peut permettre de faire le lien entre les cours et les expériences professionnelles des alternants. La mise en place d'une consultation de spécialistes devrait permettre, comme le suggère Geay(1997,1998), d'accompagner les alternants dans la problématisation du réel. ».<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup>Solveig Fernagu-Oudet. Education permanente Dossier l'alternance, pour des apprentissages situés(1) n°172 Editorial p9

<sup>89</sup>Solveig Fernagu-Oudet. Education permanente Dossier l'alternance, pour des apprentissages situés(1) n°172 Editorial p21

<sup>90</sup>Solveig Fernagu-Oudet. Education permanente Dossier l'alternance, pour des apprentissages situés(1) n°172 Editorial p41

### **III.1.3 .1 Continuité et changement**

L'alternance est à considérer comme temps plein de formation entre continuité formative et discontinuité des activités. Pour Dewey « Le principe de la continuité de l'expérience signifie que toute expérience garde quelque chose des expériences antérieures et modifie d'une manière ou d'une autre la qualité des expériences ultérieures ». L'alternance est orientante, la confrontation au réel nous oriente, « c'est au pied du mur qu'on voit le maçon », l'éco nous oriente.

### **III.1.3 .2 Faire émerger un esprit critique**

Pour Noel Denoyel, l'alternance est un temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la réflexivité fondée sur le paradoxe de la continuité expérientielle et la discontinuité des activités. Elle est comme une pratique réflexive, alternance intégrative entre expérience et théorie. Les élèves résolvent leurs problèmes en coopération à l'école. La mètis pour l'étudiant est dans l'articulation entre travail prescrit et travail réel. Cependant, il ne s'agit pas d'apporter des réponses mais d'accompagner à se poser des questions, à développer une capacité à interroger, une compétence interrogative. C'est le sens de notre affirmation qu'un « suffisamment bon » futur ergothérapeute est celui qui se remet en cause, qui va donc être amené à se poser et à poser des questions à l'autre.

### **III.1.3 .3 L'alternance et dialogue**

La mètis a à avoir avec la coopération. La coopération entre formateurs en Institut de formation et tuteurs sur le lieu de stage peut être formatrice pour l'étudiant dans la mesure où les interfaces vont être travaillées. Le stagiaire arrive avec des questions concrètes qui se posent quand on arrive dans un milieu inconnu. Etre tuteur, c'est être coresponsable d'un projet et permettre la conciliation de toutes les intentions (Ife-tuteur-étudiant). L'étudiant va repartir avec des apprentissages, un savoir pratique. Une compétence en contexte va rendre compte d'un art de faire et d'une compétence à réfléchir dans l'action. Il n'y a pas d'alternance sans polémique. Il ne s'agit pas de fuir le conflit mais de construire une pédagogie de la rencontre, par l'affirmation des intentions réciproques pour que l'étudiant reste responsable de son projet.

Dans ce contexte, le tuteur de stage et l'étudiant vont pouvoir prendre une position assertive. Pour Pierce, l'assertion est définie comme un acte responsable. C'est la prise en charge par le locuteur d'une responsabilité quant aux conséquences de ce qu'il dit. Ecrire augmente la conscience de ce qu'on dit. Ecrire est autonomisant.

Pour conclure, la responsabilité, comme processus régulateur de l'action, est à la fois agoniste et antagoniste de l'action permettant ainsi un geste harmonieux. D'un point de vue réflexif, elle questionne sur le cadre à proposer pour accueillir, protéger et laisser émerger l'inconnu, le fragile. Nos intentions et l'effet de nos intentions ne nous appartiennent pas forcément ou ne sont pas prévisibles et nous échappe. Travailler en alternance, c'est reconnaître le pouvoir de formation du stage. C'est accepter de se poser des questions sans apporter de réponses. Elle donne autant d'importance à l'expérience du formateur qu'à celle de l'étudiant.

Au fond, la maturité, celle attendue entre l'obtention de notre diplôme et notre première pratique professionnelle, se définirait comme l'acceptation de pratiquer un métier impossible. Métier impossible qui serait, comme l'équitation, une expérience où, on ne gagne jamais. Il y aura toujours et toujours à apprendre et à rester vigilant. C'est toute la place laissée à la notion de temporalité. « L'homme n'est pas une fois pour toutes ; il se totalise par le devenir ; il remanie à tout instant ses certitudes et sa liberté, toute sa vie est occasion, et chacun de ses instants est aussi lourd que toute l'histoire du monde. Dans cette vie, instant d'instant, l'instant déjoue par avance toute prévisibilité, car il échappe à tout périodisme »<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Jerphagnon, L. (2008). *Vladimir Jankélévitch, entrevoir et vouloir*. Editions de la transparence. Paris. p 42



## **III.2 LE METIER DE TUTEUR AU CŒUR DE L'ÉVALUATION ET DE L'ÉMANCIPATION**

« G. Gagné définissait l'apprentissage comme un processus de transformation...or qui dit processus de changement dit appropriation des connaissances et des outils d'utilisation des connaissances, selon une logique de fonctionnement personnelle »<sup>92</sup>

La formation des ergothérapeutes est une alternance de stages pratiques et de cours théoriques, en institut de formation. Le travail de lien entre ce qu'ils apprennent en théorie et ce qu'ils vivent sur le terrain nécessite un accompagnement. Cet accompagnement se situe dans l'entredeux de l'émancipation et de l'évaluation dans un contexte d'alternance. Réunir des termes aussi antinomiques que évaluation avec formatrice et émancipation avec accompagnée relève de l'oxymore. L'articulation complexe de ces concepts est au carrefour d'une histoire de vie qui intègre les expériences d'accompagnement et d'évaluation du chercheur et de l'événement déclencheur de la recherche. Entre déficit d'alternance, manque de confiance et manque de reconnaissance de la valeur des ergothérapeutes formateurs et des ergothérapeutes tuteurs, il s'agit de « faire vivre la fonction tutorale...pour développer nos compétences individuelles et collectives sur l'alternance »<sup>93</sup>.

La lecture des princes de Serendip<sup>94</sup> interroge le regard porté sur les actes posés par l'étudiant en stage. Dans ce livre, nous faisons particulièrement référence à l'histoire du chameau : « J'ai cru, Seigneurs, que le chameau était borgne, en ce que, comme nous allions dans le chemin par où il était passé, j'ai remarqué d'un côté que l'herbe était toute rongée, et beaucoup plus mauvaise que celle de l'autre, où il n'avait pas touché ; ce qui m'a fait croire qu'il n'avait qu'un œil parce que sans cela il n'aurait jamais laissé la bonne pour manger la mauvaise. ».<sup>95</sup> De même, il nous semble que l'observation de « l'attendu » occulte nécessairement l'observation de ce que nous donne vraiment à voir l'étudiant.

---

<sup>92</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)  
CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-56

<sup>93</sup> Denoyel, N. A propos de la fonction tutorale : réflexions et ouvertures. Info Chaingy Numéro 12, novembre 1996

<sup>94</sup> De Mailly, L. (2011). *Les aventures des trois princes de Serendip*. Vincennes : Thierry Marchaisse. 245

<sup>95</sup> Louis De Mailly. (2011). *Les aventures des trois princes de Serendip*. Vincennes : Thierry Marchaisse. P18

Les critères et les indicateurs d'évaluation, par un travail réflexif, se formalisent dans une analyse de pratique. Pour sortir du discours prédictif sur le devenir professionnel d'un stagiaire, le chercheur va mettre en tension l'émancipation et l'évaluation. Dans le titre de cette recherche, l'agencement « évaluation formatrice et émancipation accompagnée » rend compte de la complexité du travail de tuteur. Après avoir donné un éclairage sur la notion d'évaluation et en quoi elle devient formatrice, nous aborderons l'émancipation comme révélateur de l'autoformation avec l'accompagnement qu'elle nécessite.

### **III.3 EVALUATION FORMATRICE**

« Le socle de l'iceberg, on le sait est toujours invisible, mais l'on échoue contre lui si l'on règle sa technique de navigation sur la seule partie émergée »<sup>96</sup>

Cette recherche sur l'évaluation interroge le rapport entre les personnes. S'orienter vers une approche humaniste inscrite dans un environnement écologique et hétérologique, nous sort d'un triangle où victime, persécuteur et sauveur s'entremêlent. Entre les objectifs de l'évaluation pour l'évaluateur, et la compétence, la responsabilité, la limite de connaissance de l'évalué, la mise en œuvre d'outils, le résultat des capacités réflexives de l'évaluateur dans une éthique alliant savoir, pouvoir, connaissance réappropriées, gestion de l'inattendu et du potentiel de la situation : « L'évaluation pourrait être ainsi définie [...] comme la gestion de l'improbable »<sup>97</sup>.

#### **III.3.1 Du sens à l'orientation d'une pratique**

Définir ce qu'évaluer veut dire reste complexe et en lien avec la singularité de la personne qui évalue et est évaluée. « Verbe transitif, relevé sous la forme « esvaluer » en 1366, il est dérivé par préfixation en é de l'ancien français value « valeur », « prix ». Evaluer qui s'est substitué à la variante avaluer (1283, préfixe a-) en usage jusqu'au XVIIème siècle, s'emploie à partir du XIVème avec le sens de « déterminer la valeur, le prix de quelque chose, qu'il a conservé. Par extension, il signifie « fixer approximativement » ou « estimer » les chances, les qualités de quelqu'un. En adjoignant à cette définition le rapprochement du verbe valoir avec vlado « dominer »,<sup>98</sup> nous avons une ébauche d'idée de l'évaluation prédictive dans son rapport non critérisé à l'évaluation et son rapport de force avec l'étudiant. Nous dirions même contre l'étudiant. Evaluer c'est prendre position sur la valeur de l'existant. Evaluer est à la fois un choix et un pari sur l'avenir. Evaluer s'articule avec agir.

---

<sup>96</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)  
CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-56

<sup>97</sup> Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. P 16

<sup>98</sup> Dictionnaire historique de la langue française, p2212

### III.3.1.1 Confiance émancipatrice

Evaluation, nom féminin (1365 evaluacio) signifie « action d'évaluer, par métonymie évaluation signifie (1691) valeur, quantité évaluée. Le verbe a fourni aussi évaluable adjectif (1790) « qui peut être évalué » et évaluateur, évaluatrice adjectif et nom (1846, Proudhon). ».<sup>99</sup> En ce sens, il nous avait été demandé, en tant qu'intervenante dans un institut de formation, de proposer un sujet d'examen sur l'ergothérapie en addictologie. L'évaluation impliquait une étudiante en ergothérapie en Suisse qui souhaitait intégrer un institut de formation en France. Nous ne pouvions évaluer ses connaissances théoriques et conceptuelles en fonction de nos apports car elle n'avait pas assisté à notre intervention sur l'ergothérapie en addictologie. Nous lui avons alors proposé, à partir d'un texte qu'elle aurait choisi d'envisager des liens avec ce qu'elle imaginait de la pratique professionnelle auprès de patients dépendants de produits psychotropes. Elle avait choisi le texte d'une chanson de Grand Corps Malade « les voyages en train ». Nous comprenons à ce jour que nous étions dans un processus d'accompagnement à l'autoformation, à distance, car nous ne nous sommes jamais rencontrées. « L'évaluateur, en tant que Sujet Humain, ne peut faire autrement que de teinter l'évaluation de sa propre subjectivité, de son propre projet. L'évaluateur dans sa saisie d'un réel, non donné, mais bien construit et projeté opère des choix ».<sup>100</sup> Cette méthode d'évaluation était centrée sur la mise en valeur des acquis de la personne, sur sa capacité à faire des liens et à s'adapter à une situation inhabituelle. Ces notions s'inscrivent dans le processus de formation des ergothérapeutes. Et nous percevons ainsi la différence et la complémentarité entre « évaluation » et « pratique réflexive ». La réflexivité dans et sur l'action est un rapport de soi à soi et pour soi. Avec l'évaluation « on compare ce que l'on projette, ce que l'on fait et ce que l'on obtient avec le but visé »,<sup>101</sup> c'est soi avec et pour l'autre. Nos compétences en évaluation sont le fruit d'une formation de terrain, d'une expérience personnelle, inscrite dans un travail de transformation réflexive en relation avec des collègues d'équipe interdisciplinaire ainsi que d'expériences de vie réappropriées. Nous évaluons avec ce que nous savons, en terme de connaissance, en terme de pratique, à partir de nos représentations de l'évaluation. Pour répondre à la question de nos représentations de l'évaluation et de la manière dont nous tenons notre place de tuteur, « il est important de

---

<sup>99</sup> Dictionnaire historique de la langue française, p749

<sup>100</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », Empan, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p133

<sup>101</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

me mettre en observateur de ma propre interaction. La présence des stagiaires y contribue largement... ».<sup>102</sup>

### **III.3.1.2 Droits et devoirs réciproques**

Dans cette relation tutorale, afin de structurer l'espace-temps partagé et laisser la place sans perdre la sienne, nous avons proposé onze « droits et devoirs réciproques. ».<sup>103</sup> Ces derniers, élaborés par l'ergothérapeute-acteur, nous en proposons ici, en tant que chercheur-auteur, une formulation transformée et réappropriée.

Une de nos missions essentielles est de coordonner la réflexion du stagiaire pour l'aider à trouver sa place. Pour cela, l'étudiant sera autorisé, au sens « être auteur de sa formation », à être autonome dans la construction de sa conception du métier, dans ce que nous nommerions à ce jour la « confiance émancipatrice ». Le « pouvoir devenir » de l'étudiant passe par la construction d'une certaine éthique de l'opportunité. Devenir ergothérapeute se construit dans la rencontre entre héritage et innovation. S'ouvrir au lâcher prise et à la conscience d'une temporalité individuelle dans un temps collectif, va alors offrir des choix à l'étudiant. Nous retrouverons cette thématique dans l'interview de Luna, ergothérapeute tuteur de stage, effectuée dans le cadre de cette recherche. Le métier de tuteur, changer dans la continuité, pourrait se définir comme « être disponible à l'inattendu et ouvert au potentiel de la situation. Virginie nous le confirmera lors de notre entretien. Il s'agit de « juger et être jugé », dans un cheminement vers l'autoévaluation dans l'altérité, où le conflit fait médiation dans une « saine disputation ». Une formation par alternance devient « intégrative » lorsqu'elle est dialogique. Elle s'actualise par « un accompagnement du processus d'alternance entre les temps formels et les temps expérientiels. Nos différences de perception individuelle vont se construire dans le dialogue avec l'autre. « Ainsi, le processus actif vécu est producteur de sens pour l'alternant si un dialogue entre les discontinuités des activités organise une continuité formative (autoformation) par la rencontre des autres (hétéroformation) et des choses (écoformation.) ».<sup>104</sup> Sophie nous le décrira justement lors de notre rencontre, dans le cadre de cette recherche. Il s'agit de s'affirmer dans la gestion du conflit, en réciprocité de

---

<sup>102</sup> Wurtz, E. (1997). « *Stagiaires ergothérapeutes, ergothérapeutes en alcoologie. Quelle rencontre ?* », in Sauramps médical, *Expériences en ergothérapie*. 1997 : Sauramps médical. P 218

<sup>103</sup> Wurtz, E. (1997). « *Stagiaires ergothérapeutes, ergothérapeutes en alcoologie. Quelle rencontre ?* », in Sauramps médical, *Expériences en ergothérapie*. 1997 : Sauramps médical. P 219

<sup>104</sup> Noel Denoyel « l'alternance structurée comme un dialogue » pour une alternance dialogique. Education permanente, dossier « l'alternance, une alternative éducative ? » p81-87

relation et disparité des places. Verbaliser pendant le stage, c'est développer un potentiel d'agir. La mise en mot est une activité formatrice. Dans l'alternance, l'étudiant se réapproprie les discours théoriques et pratiques. Prendre du recul n'est pas forcément une mise à distance. C'est un travail d'explicitation et de développement des capacités réflexives de chacun. Luna l'évoquera dans son discours, le vécu en stage nécessite parfois de se décharger, de pouvoir évoquer ce qui est de l'ordre du contre transfert dans la relation, avec les limites de l'accompagnement tutoral et psychologique.

### **III.3.2 L'évaluation pour la validation du stage**

« L'évaluation ne commence jamais au moment où l'on « corrige » des productions, pas plus qu'elle ne s'achève avec le dernier feuillet annoté. Elle s'inscrit dans un amont qui touche autant au contenu des cours, aux stratégies d'enseignement, qu'aux modèles de références de chacun ». <sup>105</sup> Elle situe l'individu dans un groupe, à la fois dans les liens qui sont créés et la préservation de son identité. Les liens sont définis par Jacques Miermont comme « ce qui unit une personne à d'autres personnes, à soi-même et aux choses. ». <sup>106</sup> En référence à la Tripolarité de Gaston Pineau, nous posons la question de la place que peut prendre l'évaluation dans ces éco-environnements. Cette recherche propose de sortir de la posture « juge et partie » pour s'orienter vers celle de « formateur et accompagnateur ». La validation du stage va mettre en relation l'évaluation des compétences et la cohérence de l'étudiant dans ses choix d'action en fonction des situations. « Dans l'enseignement supérieur, les modalités d'évaluation par système d'examen et de notation possèdent un caractère « *rituel, coûteux et pseudo-objectif. Il subsiste parce qu'il est le moyen pratiquement assuré pour l'enseignant d'exercer son pouvoir de domination sur l'apprenant. Les formateurs sont d'ailleurs juges et parties dans l'attribution des diplômes* » (Jacques Aubret, 2001, p76). <sup>107</sup>

---

<sup>105</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>106</sup> Miermont, J. (2005). *Ecologie des liens*, entre expériences, croyances et connaissances. Paris : L'Harmattan. P3

<sup>107</sup> Mary, F. (2005). *Accompagner le candidat en Validation des Acquis de l'Expérience à l'université vers la démonstration de ses compétences*. Mémoire présenté pour l'obtention du Master Fonctions d'Accompagnement en Formation. UFR Arts et Sciences Humaines département des sciences de l'éducation. Tours. P24

Or, le tuteur de stage dans la complexité de sa posture va dans le même temps être dans un accompagnement tutorial et tenter d'éviter de rentrer dans un rapport de pouvoir. C'est dans l'objectif d'assumer cette posture et de se procurer les outils pour y parvenir que la recherche s'est intéressée à l'évaluation formatrice. Nous allons cheminer dans la suite de ce chapitre vers cette notion.

### **III.3.3 Les formes de l'évaluation**

Nous nous trouvons face à un stagiaire qui a *sa* façon d'apprendre, *sa* façon de concevoir l'accompagnement auprès d'un patient. L'évaluation émerge d'un partage des critères. Charles Hadji nous apporte quelques éclaircissements dans son livre « l'évaluation, les règles du jeu » où il différencie les processus, les performances, les produits. Nous évaluons dans un contexte donné les procédures d'action de l'étudiant dans un contexte défini. La compétence est l'aptitude réappropriée dans un autre contexte. La somme du tout fait que nous pouvons dire que l'étudiant a acquis cette compétence. Dans le cas de l'étudiante que nous avons accueillie,<sup>108</sup> nous étions prête à juger sa manière de faire. Dès le départ, il devait être clair qu'elle n'était pas faite pour l'ergothérapie. Alors qu'elle avait une autre façon d'approcher les patients, confiants et en relation avec elle. Evaluer le résultat unique ou se situer sur le parcours dans le temps, notre but s'inscrit dans un processus d'action et de réflexion. Nous considérons trois mots clés pour définir l'évaluation, *vérifier* la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence), *situer* (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible et *juger* (la valeur de...).<sup>109</sup> Nous sommes donc au-delà de l'évaluation prédictive qui nous place dans un contexte flou générant blocage ou panique chez l'étudiant. A partir de l'évaluation sommative, nous allons ouvrir les perspectives de l'évaluation formative pour éclairer le concept d'évaluation formatrice.

A l'image des poupées russes, nous allons à partir de la « plus petite » c'est-à-dire l'évaluation sommative qui s'intéresse uniquement au produit, installer l'évaluation formative qui va interroger les choses, les perceptions de l'étudiant quant à sa formation et ses apprentissages. Pour finir, l'évaluation formatrice va interroger l'autre, l'étudiant en l'occurrence, dans sa capacité d'autoévaluation et englobera l'ensemble. Nous verrons

---

<sup>108</sup> L'étudiante à l'origine de cette recherche, voir « injonction paradoxale » page 12

<sup>109</sup> Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. P 22

dans les interviews que pour les tuteurs et étudiants, l'évaluation sommative serait la préoccupation des formateurs en institut de formation. Sophie dans son questionnaire nous montrera que chaque instance concernée (étudiant-tuteur-formateur) a la possibilité d'intégrer dans leurs expériences les trois modes d'évaluation.

### **III.3.3.1 L'évaluation sommative**

L'évaluation sommative est un jugement de valeur normatif. Il s'agit de bien faire ce que l'on a à faire. Importante pour l'acquisition des concepts, « elle a pour but d'établir des bilans fiables au terme d'apprentissage, dans une période donnée. Elle pose le problème du recueil des informations, de la construction d'outils de mesure adaptés aux objets à évaluer et fiables ». <sup>110</sup> Si l'évaluation comme mesure assure une certaine « objectivité », elle occulte tout ce qui n'est pas mesurable en terme qualitatif et méthodologique. Ralph W. Tyler propose l'évaluation comme « opération par laquelle on détermine la congruence entre la performance et les objectifs ». <sup>111</sup> Cette définition articule le référentiel (détermination des objectifs), le processus (procédé) et les produits (performances de l'étudiant). Le risque est de mettre l'accent sur la technicité. En accentuant trop sur le résultat final nous pouvons occulter le processus formateur de l'étudiant. L'évaluation est ce que savent faire les experts...par définition. Si l'évaluation éclaire sur la prise de décision qu'en est-il des processus qui conduisent à cette prise de décision ?

### **III.3.3.2 L'évaluation formative**

L'évaluation formative est une étape du processus d'apprentissage. Elle est centrée sur l'étudiant, sur la relation que nous pouvons avoir avec lui. « ... bien souvent à l'école, les qualités de soumission et de patience sont plus recherchées et récompensées que les qualités de curiosité et d'efficacité intellectuelle » (Houssaye, 1996). <sup>112</sup> En ce qui nous concerne, la question est abordée dès le début de notre accompagnement tutoral. L'étudiant en est visiblement soulagé car souvent dans sa représentation, « l'erreur marque un écart à

---

<sup>110</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806 Janvier 1990-57

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>111</sup> Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. P 31

<sup>112</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 22



la norme »<sup>113</sup> et s'il ne répond pas à cette norme le risque en serait la non validation du stage. « Si le concept d'erreur permet de comprendre que la logique de l'élève est différente de celle de la discipline...néanmoins l'erreur se conçoit par rapport à l'idée de conformité au savoir....l'erreur peut être entendue aussi comme résistance de l'apprenant envers le processus de changement. ». <sup>114</sup>« Le concept d'évaluation formative introduit par Scriven en 1967...se proposait : d'affiner les outils de mesure pour mieux évaluer la maîtrise des objectifs plus soigneusement définis...d'apporter des informations sur la démarche de production de l'élève, et non sur le seul résultat de cette démarche...L'autoévaluation commençait à faire une timide apparition. ». <sup>115</sup>L'évaluation formative vise au développement du professionnel. A vocation de régulation sous la responsabilité du tuteur, elle se définit comme un processus d'adaptation. Elle a pour but d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves. « Elle met davantage l'accent sur les procédures des tâches que sur les résultats ». <sup>116</sup>Elle devient importante pour la réappropriation des concepts. « L'évaluation devient formative pour l'enseignant quand elle l'oblige à remettre à jour ses connaissances didactiques, à chercher la cohérence entre ses critères et ses choix didactiques, à relativiser le poids de sa propre personne dans son comportement d'évaluateur ». <sup>117</sup>Évaluation critérisée, elle permet le renforcement des réussites et la gestion des erreurs par autocorrection. L'évaluateur participe alors du détour et du contour. Du détour car il doit se mouvoir et se mobiliser dans le labyrinthe du métier impossible. Du contour, dans le sens où par son observation du travail prescrit il devra assumer sa responsabilité et par son éthique participer de la mise en mouvement et adaptation du dispositif pédagogique. « La *justesse* est alors une pratique, elle n'est pas une critique normative ou une forme de liberté négative : son idéal est celui de l'adaptation au contexte. ». <sup>118</sup>Au-delà de l'évaluation sommative et formative, l'évaluation formatrice prend en considération la représentation correcte des buts à atteindre. Cela va permettre à l'étudiant d'entrevoir une planification préalable de l'action,

---

<sup>113</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 168

<sup>114</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 26

<sup>115</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>116</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806 Janvier 1990-56

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>117</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806 Janvier 1990-56

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>118</sup> <http://www.revue-emulations.net/archives/n-5---georg-simmel--environnement-conflit-mondialisation/martuccelli>

de s'en approprier les critères. L'objectif pour le tuteur est d'accompagner le stagiaire dans sa capacité d'autogestion des erreurs.

### III.3.3.3 L'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice est issue d'une recherche conduite dans les années 1974-1977 à Marseille... par Georgette Nunziati, dans le but « d'étudier les effets d'une transformation des comportements d'évaluateur sur les performances des élèves en difficulté. ».<sup>119</sup> L'évaluation formatrice fait partie intégrante du processus d'apprentissage « qui comprend une réflexion sur le savoir...une étude des éléments qui jouent dans la construction de ce savoir par l'élève...une analyse des représentations des enseignants ».<sup>120</sup> La rencontre dialogique permet d'accompagner le changement tant du formateur que du formé. En sortant de la normalisation de l'acte, elle s'intéresse à une logique de production car « savoir ne suffit pas pour agir ».<sup>121</sup> Nous faisons le lien avec le vécu de Virginie, ergothérapeute interviewée ayant connu un premier échec au passage de son diplôme d'ergothérapeute. N'ayant pas de représentation concrète de ce qui était attendu d'elle, elle s'est construite une idée personnelle, qui allant au delà de l'attendu, l'a mise en échec. En effet il lui a été difficile de se guider dans les phases d'anticipation et d'orientation de l'évaluation formatrice. L'école, après son échec refuse de maintenir son accompagnement. Virginie, se met alors à réfléchir et à organiser son action, phase de planification. Son but était d'obtenir son diplôme : « je me suis battue pour ça quand même ! ».<sup>122</sup> Elle avait besoin de travailler pour assumer financièrement son nouveau contexte. Elle a cherché des personnes ressources et s'est imposé un rythme de travail dans les conditions qui lui était adaptées. Par son activité réflexive, induisant une nouvelle compréhension du contexte, elle a pu anticiper et organiser son action. Elle a organisé ses rencontres avec l'étudiant qui plutôt que de l'aider la démotivait. Car face à sa suffisance, elle se sentait dévalorisée. Ce cheminement a nécessité une phase d'anticipation avant de passer à la réalisation. Son parcours fait état de sa capacité de régulation, processus d'adaptation de ses propres façons d'agir, d'apprendre, d'être. « L'épreuve enfin a vocation narrative, car elle n'est pas qu'une expérience mais aussi un récit. Chaque épreuve exprime un « combat avec une situation » [...] combat pluriel et ambivalent et

---

<sup>119</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>120</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>121</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>122</sup> Quarante et unième intervention de Virginie, voir en annexe

consiste dans la réponse aux aléas de l'environnement. Cet effort contingent a toujours un côté éprouvant lié au *pâtir*, mais aussi un côté créatif : la possibilité d'agir autrement dans une situation donnée. Chaque acteur peut trouver des réponses personnelles à des problèmes collectifs ». <sup>123</sup>C'est l'activité d'évaluation par excellence. « La régulation sous toutes ses formes, est une caractéristique des dispositifs qui veulent faire de l'évaluation un outil de formation.

Dans notre pratique de tuteur de stage, la proposition quotidienne de repenser les séances avec l'étudiant, pour en dégager des apprentissages, intègre ce processus de régulation. L'étudiant évalue lui-même les objectifs évalués. Si l'objet de l'évaluation est d'établir une relation de confiance et permettre au patient d'entrer dans une démarche de soin, l'analyse de l'activité va placer l'étudiant dans un processus d'apprentissage de la relation d'accompagnement, de la relation avec l'équipe. L'évaluation devient formatrice dans la mesure où c'est lui qui argumente sur sa posture, dans la mesure où il s'appuie sur des critères clairement explicités. L'évaluation avec référent prédéterminé laisse la place aux normes intégrées par le formé. Elle introduit plus de rationalité pour en corriger les erreurs. Expliciter ses critères d'évaluation, c'est expliciter son modèle didactique de référence.

L'évaluation à partir d'objectif prédéterminés ne dit rien du cheminement qui permet de construire la compétence visée. Luna <sup>124</sup> évoque cette capacité de cheminement quand elle dit que ce qui lui permet de valider un stage est la capacité autocritique et de remise en cause de l'étudiant. La démarche d'évaluation formatrice confronte l'étudiant à une tâche concrète et pratique plutôt qu'à un objectif abstrait à atteindre. « Elle privilégie ce que l'élève construit, par rapport à ce qu'on lui donne. ». <sup>125</sup>L'évaluation formatrice, dans un processus dynamique, permet aux étudiants de se réapproprier l'évaluation. Par leur adaptabilité et créativité, ils pourront continuer à évoluer de manière autonome. L'évaluation formatrice nécessite « l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification et ainsi permet une démarche de régulation conduite par celui qui apprend ». <sup>126</sup>L'évaluation formatrice, en terme de démarche scientifique, interdit

---

<sup>123</sup><http://www.revue-emulations.net/archives/n-5---georg-simmel--environnement-conflit-mondialisation/martuccelli>

<sup>124</sup> Formatrice-tutrice interviewée dans le cadre de cette recherche

<sup>125</sup> Hadji, C. (1995). *L'évaluation, les règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF. P119

<sup>126</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806 Janvier 1990-51

d'imposer les mêmes critères à tous. Elle prend en compte le fait que de connaître les critères des autres n'induit pas forcément le fait que l'on se les approprie. Et elle suppose, en terme de formation, de ne pas faire l'économie d'une démarche personnelle de rationalisation de ses pratiques, de ces modèles et de ses références. Notre recherche à travers l'analyse des interviews, cherche à comprendre les modalités d'utilisation de ces différents modèles d'évaluation par les différents ergothérapeutes tuteurs ou futurs tuteurs de stage.

#### **III.3.3.4 L'autoévaluation**

Le paradoxe de l'évaluation est dans cet espace où tout est dit (sur ce qu'on voit) et en même temps rien n'est dit (sur l'invisible). Le processus d'action reste invisible, seule la procédure est observable. Un résultat identique peut être atteint avec des processus différents. C'est l'expérience de la stagiaire à l'origine de notre recherche. Un « (processus) métacognitif : suppose une démarche de confrontation entre la norme de la discipline de référence (ou la stratégie prévue) et la production de l'élève (ou l'activité effective de ce dernier). A partir des opérations de comparaisons, l'élève exerce son esprit critique. ». <sup>127</sup>

C'est dans le sens donné à l'évaluation que va se construire la posture du tuteur, dans l'« intention que le praticien mobilise dans son action. Dans les activités évaluatives, plusieurs postures sont identifiées par A. Jorro. Celle du contrôleur lorsque le praticien projette de vérifier l'acquisition des savoirs, celle du conseiller lorsqu'il souhaite accompagner l'élève dans l'analyse de la tâche, celle du consultant lorsqu'il questionne l'apprenant et le mobilise dans un processus auto évaluatif. ». <sup>128</sup> La compétence du thérapeute et du tuteur, « être intelligemment paresseux », s'exerce dans l'invisible. Car « la qualité du travail de l'enseignant se mesure à la qualité du travail auquel il conduit ses élèves. Ce qui compte est de savoir faire travailler ceux-ci (néo-directivité émancipatrice). ». <sup>129</sup> Lors de l'évaluation, porter un jugement autonome, accompagner l'étudiant à cette réflexion pose la question de l'autoévaluation. La finalité est de leur donner les moyens de défendre ce qu'ils font dans l'évaluation. Charles Hadji parle d'une

---

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>127</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 169

<sup>128</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 169

<sup>129</sup> Hadji, C. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris. Editions : ESF.p174

évaluation formatrice comme d' « une pratique résolument pédagogique, centrée sur les démarches des élèves, et privilégiant l'autorégulation. ».<sup>130</sup>

L'expérience de la soutenance du D.U.H.E.P.S., moment privilégié de l'évaluation, a été un moment d'autoformation existentielle. Il s'en est suivi une transformation réflexive, une ouverture à l'autre, une compétence à changer de perspective, une capacité à développer un agir réflexif. L'évaluation peut être vue comme un passage vers une démarche d'autoformation émancipatrice, une capacité de décontextualisation dans une prise de conscience des origines des normes, de l'intérêt du cadre et de la hiérarchie. Ainsi elle facilite le dialogue réflexif, dans l'échange entre étudiant et tuteur de l'après-séance. Ce que Luna appelle le débriefing. La formation à l'évaluation passe par l'anticipation et la planification de l'action. « C'est G. Scallon (Québec), qui suggéra, en 1982, le recours au vocable « formatrice » pour bien spécifier... le fait que l'auto-évaluation correcte était considérée désormais comme une compétence primordiale à construire ».<sup>131</sup> C'est la démarche de l'accompagnement vécu par Totto Chan, en référence dans l'introduction de cette recherche, entre valorisation des réussites et gestion des erreurs.

R. Amigues parle d'une instance évaluative qui nous permet de conduire notre auto évaluation. « Elle peut ainsi nous amener jusqu'à reconsidérer notre représentation initiale du but, ou notre planification, à mesure que nous exécutons notre travail ».<sup>132</sup> C'est le renversement du ciel vécu par l'auteur et son passage du point de vue de l'acteur à celui de chercheur.

### **III.3.4 L'évaluation médiation**

L'évaluation sommative de fin de stage, est ponctuelle. Elle fait le bilan. Il s'agit de vérifier et de certifier les compétences. Elle est centrée sur les produits. « L'évaluation formative s'intègre dans la formation »<sup>133</sup>, dans la relation formé et formateur, c'est de l'auto-évaluation réciproque, l'un progressant en comprenant ses erreurs, l'autre par la mesure des effets de son action pédagogique. Le degré suivant serait de l'ordre de l'évaluation dite formatrice, où l'évaluation est mise au service d'une amélioration des

---

<sup>130</sup> Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. P 119

<sup>131</sup> [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>132</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806 Janvier 1990-51

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>133</sup> Dortier, J-F. (2008). *Le dictionnaire des Sciences Humaines*. Auxerre : Editions Sciences Humaines. P 222

produits. Dans notre approche pédagogique nous considérons que seul l'étudiant est capable de réguler ses processus d'apprentissage et que la réussite de l'objectif à atteindre tient compte des représentations que l'étudiant a de ces objectifs.

Pour cela, il doit connaître et maîtriser deux sortes de critères : les critères de réussites (qui jugent le produit fini) et les critères de réalisation (opération exigée pour réussir la tâche). Nous pouvons évoquer pour exemple, le cas d'un patient mis en confiance par une attitude d'écoute active, d'empathie...etc. « Ces différents critères pourront être trouvés par les apprenants, eux-mêmes, à l'occasion d'une analyse de produits déjà réalisés. Ce qui fait de l'évaluation formatrice une pratique résolument pédagogique, centrée sur les démarches des élèves, et privilégiant l'autorégulation. ».<sup>134</sup> L'étudiant, non objet, est sujet actif « qui construit les conditions d'émergence d'un jugement pertinent par rapport à ses besoins et à ses préoccupations, et dont il pourra bénéficier pour son propre développement. ».<sup>135</sup> L'évaluation dans l'accompagnement tutoral est un passage alternant entre évaluation sommative, un jugement sur le savoir-faire qui est juste ou pas juste (c'est la note qui compte dans le parcours), l'évaluation formative qui génère du progrès par la rencontre où on réfléchit (Il s'agit de donner du sens à l'action pour en faire une expérience ré appropriable par l'étudiant et le formateur). Elle pourrait être une médiation créatrice, dans le sens où elle permet la transformation, l'évolution de l'individu. Et comme en miroir à notre mémoire de recherche du D.U.H.E.P.S. « Echechs, altérité et transformation réflexive », l'évaluation formatrice pourrait faire médiation à l'échec, médiation restructurante pour la construction d'un parcours.

L'évaluation des étudiants en stage concerne une valeur professionnelle où leur projet de vie est en jeu. L'évaluation touche à la fois au qualitatif et au quantitatif, au réel et à l'idéal. Entre démarche ou relation, l'évaluation, c'est l' « auto »<sup>136</sup> qui retourne dans la caverne pour s'éloigner des expériences et des autres afin d'avoir quelque chose à en dire. C'est le temps d'un retour réflexif. Dans le changement de cursus de formation nous sommes passés d'une évaluation en termes de jugement de valeur allant de « très bien » jusqu'à « passable » avec les « A, B, C, D », à une évaluation centrée sur la capacité de l'étudiant à observer, agir, comprendre et reproduire dans un autre contexte, en termes de

---

<sup>134</sup> Hadji, C. (1995). *L'évaluation, les règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF. P119

<sup>135</sup> Hadji, C. (1995). *L'évaluation, les règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris : ESF. P107

<sup>136</sup> Voir chapitre « émancipation accompagnée », le mythe de la caverne page 91

compétences maîtrisées. Il y a mise en valeur de ce qui est acquis et « proposition » de ce qui est à développer. « On pourra appeler *référent*, l'ensemble des normes ou critères qui serviront de grille de lecture de l'objet à évaluer ; et le *référé*, ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture. ». <sup>137</sup> Les compétences sont à acquérir dans la durée des trois ans de formation, chacun à son rythme.

Nous évoquions l'étudiante ergothérapeute présentée comme une personne difficile à l'origine de cette recherche. La charge pour nous était de lui faire comprendre qu'elle n'était pas faite pour l'ergothérapie. Après lui avoir transmis ce que pouvait être la relation d'aide définie par Carl Rogers, une première période d'observation s'ensuit. Elle s'articule avec des entretiens en co-réflexivité, de son analyse de la situation mêlée de notre argumentation sur la motivation de nos actions. Pour répondre à l'objectif du stage, elle entreprend de gérer un groupe. Sa posture, hors du sentier battu, ne laissait pas indifférent. Face au groupe de patient, elle se tenait debout, en retrait, rigide. Tout le temps des séances, elle jouait entre une position debout, un retrait puis quelques fois elle se rapprochait de la table, debout, genou posé sur la chaise. Elle était comme ça dans sa famille, pour elle, jouer, être en relation, peut se faire debout. Ce n'est pas une position de domination. Quand elle jouait en famille, cette position n'enlevait rien à la convivialité. Mais dans nos représentations, ce n'était pas une attitude thérapeutique. Durant les séances dont elle avait la responsabilité, nous étions assise en dehors et à côté du groupe, observatrice. Nous la voyions, dans cette position inhabituelle et cependant toujours en relation avec les patients, attentive par le regard, par ses reformulations. Dès qu'un patient s'exprimait, elle reprenait avec lui son discours, dans une écoute active. Malgré cette position qui nous questionnait, les patients s'investissaient en toute confiance. Après chaque séance nous prenions ce temps de débriefing. Au début, centré sur notre cadre de référence, nous l'avions remise en cause et interrogée sur cette posture. Elle interrogeait nos références théoriques comportementales, être au même niveau que le patient dans la communication, avoir une attitude d'ouverture faisaient partie de nos codes, intégrés en formation à la relation d'aide. Elle avait réussi à établir une relation de confiance, elle réussissait à être à l'écoute et à rassurer les patients. Dans le référentiel de compétence ergothérapique, elle répondait exactement à la compétence « 6 », la capacité à établir une relation thérapeutique avec un patient.

---

<sup>137</sup> Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. P 25

Nous proposons une relecture à la lueur de Charles Hadji. Au-delà du jugement de valeur, il y a le jugement d'observateur « elle est debout dans la relation d'aide et met en confiance », le jugement de prescripteur « tu dois rester à la même hauteur pour établir une relation de confiance » et le jugement d'évaluateur « quelle belle relation (malgré le fait que tu sois restée debout) ». « L'évaluateur est un médiateur qui dit : « Cela étant, et ceci devant être, voilà ce qu'il faut penser de cela à la lumière de ceci. »<sup>138</sup>. Dans notre renversement de posture entre tuteur de l'étudiante et chercheur en formation, l'acte d'évaluation a fait médiation à notre transformation et évolution de point de vue. L'acte d'évaluation devient comme un acte de production de connaissance où l'évaluateur serait les yeux et les oreilles du décideur. La boucle réflexive du décideur entre « l'analyse et la prise de décision » place l'évaluation dans un espace intermédiaire, nécessitant le lâcher prise dans une situation où on ne maîtrise pas tous les paramètres. Nous sommes alors dans la gestion du probable. Entre Moi idéal et Idéal du moi, l'évaluation traduit, « à la fois l'imperfection de la connaissance de celui qui est contraint d'évaluer, et la présence en lui d'une certaine idée de la perfection qui anime et guide sa volonté. »<sup>139</sup>.

L'évaluateur engage sa responsabilité et son éthique d'action. L'évaluation dans l'instant porte le « jugement d'observateur » afin de connaître la réalité. Dans la durée par projection dans l'avenir, elle porte le jugement de « prescripteur » de ce qu'il faut faire dans l'acte « de dire ce qu'il est raisonnable de faire pour réaliser son projet de changement, compte tenu de la réalité actuelle telle qu'on peut la saisir, et de la réalité future telle qu'on peut l'espérer ». »<sup>140</sup>. L'évaluation émerge d'un partage des critères. Nous nous trouvons face à un stagiaire qui a *sa* façon d'apprendre, *sa* façon de concevoir l'accompagnement auprès des patients. L'évaluation situe l'individu dans un groupe. Les liens y sont définis comme « ce qui unit une personne à d'autres personnes, à soi-même et aux choses. ». Et ces liens ne se révèlent que lorsqu'ils posent problèmes, « quand ils se dérobent, là où ils sont attendus. ».<sup>141</sup>

Nous retrouvons le fil d'Ariane des entretiens dans le cadre de cette recherche. Nos expériences d'échecs vis-à-vis de la société nous font paradoxalement réussir autre chose. C'est une position que nous prenons. Ces choix de vie sont de notre responsabilité, avec la possibilité de voir sur du long terme. Nous ne pouvons nous fier qu'à une situation. Dans

---

<sup>138</sup> Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. P 16

<sup>139</sup> Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. P 35

<sup>140</sup> Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. P 36

<sup>141</sup> Miermont, J. (2005). *Ecologie des liens, entre expériences, croyances et connaissances*. Paris : L'Harmattan. P3



son livre « Sur les quais de Ouistreham » Florence Aubenas nous signale que la clochardisation peut être un aboutissement, comme elle peut être un échec voir une déconfiture...

### **III.3.5 Objectifs clés du dispositif d'évaluation formatrice**

Ces objectifs se définissent par les buts que l'on poursuit, les compétences que l'on veut installer chez l'étudiant. La compétence à l'autoévaluation demande d'organiser les conditions d'espace et de temps d'accompagnement nécessaires au travail de réflexion, de réappropriation, de régulation avant une nouvelle mise en actes. Certes les règles du jeu doivent se lire dans le résultat final. Mais au delà de la procédure, il s'agit de prendre en compte la valeur des processus. Nous pouvons nous appuyer sur l'exemple d'une partie de bridge où pour gagner il est nécessaire de prendre en compte l'activité du bridgeur (processus) qui utilise les règles (procédure) du jeu.

Dans le processus de l'évaluation formatrice, la connaissance et l'appropriation des critères procéduraux facilite l'action des processus (savoir les règles favorise la mise en mouvement de stratégie du bridgeur). Cela passe par l'explicitation des critères « qui affine les contenus de l'objectif, guide plus sûrement vers l'énoncé des moyens à acquérir pour l'atteindre, facilitant par là même le choix du plan de formation ».<sup>142</sup> De son observation de ce qu'il voit réaliser par le tuteur, le travail d'analyse de l'étudiant, en accompagnement réflexif, lui permettra de décrire les procédures pour en prendre conscience et se les réapproprier.

L'expertise du tuteur lui est singulière. Celui-ci organisera son dispositif d'apprentissage en fonction « souvent de l'image qu'il a du simple et du complexe ».<sup>143</sup> « R. Amigues dit qu'un dispositif pédagogique doit pour être opérationnel et garantir la réussite au plus grand nombre, essentiellement fournir à l'élève les outils nécessaires à la représentation correcte des buts fixés, à la planification rationnelle de l'action, à l'autocorrection et enfin à l'auto-évaluation »<sup>144</sup>. Le tuteur va construire des bases d'orientation pour permettre à l'étudiant d'entrer dans l'agir. L'exigence pour le tuteur est

---

<sup>142</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-57

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>143</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-52

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>144</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-52

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

sa maîtrise des notions de critères, objectifs et régulation et appropriation des modèles théoriques à la base de la définition des objectifs. Comme ergothérapeute, en fonction d'une approche humaniste, psycho dynamique, nous n'avons pas les mêmes objectifs ni les mêmes tâches à accomplir.

Dans l'approche comportementale, nous nous orientons vers une valorisation des comportements, dans une approche psycho dynamique, nous accompagnons le travail d'introspection. Donc, il est important d'apprendre à se les réapproprier, à les expliciter avant tout engagement dans l'action. Pour P. Vermeersch la logique de la discipline est faite « des définitions et relations entre les concepts de la matière que l'on veut enseigner [...] elle concerne aussi les modes d'utilisation des savoirs, « elle détermine la logique d'exécution de chaque tâche et qui aide à définir la méthode pédagogique qui va faciliter l'assimilation des connaissances et des compétences de l'étudiant. Cet agir demande d'avoir une connaissance des diverses catégories des problèmes qu'il sera amené à résoudre. Une fois la catégorie identifiée nous pouvons imaginer le produit attendu, le type d'action qu'il impose, les procédures qui permettront de le réaliser : savoir ne suffit pas, « les connaissances doivent être utilisées comme outils pour faire ».<sup>145</sup>

Nous entrons alors dans l'implicite de l'étudiant car « entrer en relation avec une personne » n'est pas « entrer en relation avec *ce* patient ». Construire une base d'orientation rationnelle se fait par le sujet lui-même, en l'occurrence l'étudiant. Elle s'élabore par un travail réflexif, une appropriation par l'étudiant des critères de réalisation des tâches. Construite par l'étudiant, elle traduit sa façon de voir l'action, son organisation en fonction des savoirs et des savoirs faire sélectionnés. La façon dont il apprend, agit, obéit à une logique de fonctionnement totalement différente de celle du tuteur. Les moyens de la construire passent par la réflexivité, l'auto évaluation, la coévaluation lors des rencontres à mi-stage des étudiants sur leur lieu de formation.

« La remédiation des erreurs est le fait de celui qui les commet, pas de celui qui les signale, puisqu'elles témoignent de logiques différentes ».<sup>146</sup> Cela demande une prise de conscience par l'étudiant de ses erreurs et réussites ainsi qu'une compréhension de sa part de ce qui n'a pas fonctionné dans la procédure. La remédiation suppose de la part du formateur de mettre à disposition de l'étudiant tous les outils utiles à la correction des

---

<sup>145</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-54

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>146</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-52

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

erreurs. Il pourra ainsi construire un plan d'auto correction. L'évaluation formatrice est du fait de l'élève autonome, dans la mesure où il se réfère autant de lui-même que des autres et de ce que l'environnement lui enseigne.

L'auto-évaluation accompagne tout le déroulement de l'action, utilisant le travail réflexif dans et sur l'action qui permet de comparer le plan suivi et celui envisagé. Les moyens pédagogiques propres à la pratique de l'autoévaluation, oblige l'étudiant à dire l'écart entre sa production et le produit attendu. La difficulté est de l'explicitier pour soi et pour les autres et qu'il devienne un outil dans la construction des apprentissages. Les critères procéduraux indiquent les procédures spécifiques d'une tâche. Ces critères disent les actes concrets attendus.

La coopération formatrice tire parti des savoir-faire et de l'implication de chaque personne dans le processus à mettre en place pour atteindre l'objectif. La discussion critique motive et nécessite une opposition active de la part des personnels de santé. La définition des critères d'évaluation passe par la détermination de l'objectif à long terme, de l'objectif de l'apprentissage en cours, du type de tâche (puisque la même acquisition peut servir dans des tâches différentes), des conditions de réalisation, du modèle didactique qui va déterminer les tâches et les procédures (approche humaniste par exemple ou comportementale). Les critères tiennent compte de la phase de réflexion, de planification des actions, de réappropriation dans un temps réflexif de l'étudiant en posture interrogative et en capacité d'émettre des hypothèses d'approche du patient, ainsi que de la phase d'élaboration d'une stratégie. Parallèlement, il s'agit de prendre conscience de nos propres valeurs.

### **III.3.6 Les objectifs d'une formation à et par l'évaluation formatrice**

Si « former c'est transformer », l'évaluation formatrice questionne les transformations nécessaires à la mise en place d'un tel dispositif d'évaluation. La transformation et le désir de changer passe par l'acceptation de se définir comme un professionnel de l'apprentissage. Tuteur est un métier à part entière. « La transformation réside dans le passage de l'implicite à l'explicite ».<sup>147</sup> Nous comprenons l'importance de donner un sens constructif à l'erreur. L'accompagnement de l'étudiant vise alors à ce qu'elle devienne source d'intégration de savoirs à partir d'une logique singulière à chaque

---

<sup>147</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806 Janvier 1990-61  
[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

étudiant. Nous pouvons comprendre une notion et ne pas savoir l'utiliser. « L'accompagnement à l'appropriation ira au-delà de l'explicitation et proposera des situations facilitant la représentation correcte des buts à atteindre ainsi que la construction des connaissances utiles à l'agir. Définir des critères concrets de réalisation (règles du jeu de bridge par exemple) et de réussite (la technicité singulière du joueur) permet d'envisager des actes de correction, limitant la remarque ou critique à la procédure et non à la cause « tu n'es pas faite pour être ergothérapeute ». Cela éviterait les discours prédictifs.

La transformation du dispositif d'accompagnement vise à valoriser les réussites. La mise en place d'exercice ou de médiation cognitive adaptée à l'étudiant favorisera la gestion progressive des erreurs. L'étudiant est invité à « identifier lui-même ses réussites et ses erreurs grâce aux fiches de critères dont il disposera et à proposer un plan de remédiation ou de renforcement où il engagera sa responsabilité, notamment pour la maîtrise des savoirs et savoir-faire ». <sup>148</sup> L'introduction des temps d'évaluation tout au long de l'apprentissage, est un temps pris sur la réalisation. Nous pourrions le considérer comme du temps perdu. Virginie nous dit que « perdre son temps, c'est en gagner » <sup>149</sup>, en gagner donc « sur la remédiation et sur l'apprentissage, sur la maîtrise des opérations de planification et d'anticipation ». <sup>150</sup>

L'organisation de l'autoévaluation est une « habileté à construire ». « Passer d'une instance évaluative spontanée à un système de pilotage d'expert est le résultat d'un apprentissage » <sup>151</sup>. Cela nécessite des temps de verbalisation, d'analyse et d'intégration. L'intérêt est de passer de l'autoévaluation caché à celle verbalisée, entre appropriation des critères et émancipation.

---

<sup>148</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-62

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>149</sup> dans sa cent troisième intervention, voir annexe

<sup>150</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-63

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>151</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-63

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

### **III.3.7 La co-responsabilisation, une éthique du processus d'évaluation**

« Il n'y a pas de connaissance de l'objet sans un projet qui l'oriente »<sup>152</sup>

Nous sommes actuellement dans une relecture du pragmatisme américain. Il s'agit d'aller vers le praticien réflexif, entre science appliquées et formation expérientielle, ce que Dewey aborde avec son idée de continuum expérientiel. Cela questionne la notion de ce que nous appelions la maturité, d'une manière générale et en ergothérapie en particulier. Notre parcours singulier avec l'ergothérapie intègre une longue période de maturation, entre l'obtention du diplôme et le premier poste en rééducation. C'est ce qui vient interroger la définition de l'adulte responsable, inscrit dans une posture éthique singulière. Il en est de même de cette période entre la fin de la formation universitaire et la fin d'écriture de ce mémoire où auto-évaluation et autoformation donne sens à ce que nous avons défini comme maturité.

#### **III.3.7.1 Une réflexion et une pratique personnelle**

Etre adulte, à notre sens, c'est assumer, créer sa vie, être autonome. De l'ordre de la responsabilité, elle amène l'idée de maturité et d'émancipation. Actuellement, écrivante, nous affirmons notre position d'adulte en ce sens où nous réintroduisons du mouvement, du processus, de la créativité dans notre vie. Nous avons commencé à nous sentir adulte à partir du moment où nous avons pu affirmer un choix, devenir ergothérapeute. C'est à la fois un état et un processus. A responsabilité, nous associons famille, société et respect de soi. Un cadre sociétal est nécessaire pour penser la responsabilité. Dans la reprise d'équitation, comme métaphore de cette éthique en question, nous travaillons en coresponsabilité avec le moniteur. En tant que cavalier, c'est notre vie d'adulte qui continue à se construire en coopération avec le cheval. Il est donc de notre responsabilité de respecter le patient et l'étudiant comme nous-mêmes. « L'évaluateur aura le souci d'adopter la « bonne » posture », posture susceptible de permettre à l'Autre de choisir et de prendre *sa* place, de se situer dans cette situation qui le concerne au premier plan. La

---

<sup>152</sup> Gaston Bachelard

relation entre le formateur et le formé, même lorsqu'elle se veut paritaire, se fonde sur une relation de réciprocité».<sup>153</sup>

Paul Ricœur souligne que « ce qui mérite estime et respect, ce sont [...] des capacités et des potentialités ».<sup>154</sup> C'était le fond de notre accompagnement d'une étudiante dans l'écriture de son mémoire. Nous étions alors dans notre formation D.U.H.E.P.S.<sup>155</sup> Nous avons fait le choix d'accompagner cette étudiante dans une démarche réflexive. Passer par un accompagnement à l'histoire de vie a permis de dépasser certains blocages de sa part. Cela se passait avant le passage au système LMD. Peu avant de rendre son mémoire, elle prend conscience que ses entretiens ne valident pas ses hypothèses. Son dernier chapitre est consacré à un retour réflexif sur sa démarche de recherche. Son argumentation a été validée lors de la soutenance de son mémoire. Nous avons travaillé en coresponsabilité. Accompagner à la réflexivité, c'est travailler au partage des responsabilités. Je suis responsable de ce que je propose et l'étudiante est responsable de sa réappropriation. « La responsabilité c'est l'acte que je pose et qui fait que j'ai à répondre devant le monde ».<sup>156</sup> La responsabilité se conçoit dans l'interaction. Nous avons eu cependant le sentiment d'une forte prise de risque. L'obtention de son diplôme fut un réel soulagement. Nous étions dans un mécanisme émancipatoire, lié au « je » du « j'assume » un engagement, l'assomption de la responsabilité. C'est parce que nous nous sentons suffisamment autonome, que nous avons le souci de nous réaliser que nous pouvons assumer et être auteur. Alors qu'au fond, nous avions la menace liée au mécanisme prescriptif, lié au « tu » de la responsabilité imputée. « Tu es responsable », imposition et injonction à répondre de nos actions et de leurs effets. Le collectif devient alors témoin. Il s'agit d'une responsabilité assurantielle (par rapport à l'action) et assistancielle (par rapport à l'autre).

---

<sup>153</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan*, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p134

<sup>154</sup> Zaccai-Reyners « respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures de la relation de soin ».in *Esprit* janvier 2006 P105

<sup>155</sup> Diplôme des Hautes Etudes de la Pratique Sociale à Tours

<sup>156</sup> Citation de Lavelle

### III.3.7.2 Coresponsabilité

En termes de préconisation, un homme ne peut être responsable de tout. Définir une responsabilisation limitée, c'est concilier le souci de soi et celui des autres. Dans le cadre de la formation des ergothérapeutes, l'Institut de formation est garant de la mise en situation d'apprentissage du stagiaire et des moyens mis en œuvre pour que le stagiaire apprenne. Le tuteur se porte garant pour que le stagiaire réalise ses objectifs par des moyens, sans engagement de résultat. Le stagiaire porte une responsabilité au niveau de l'action de sa formation. Dans une triangulation, un espace de coresponsabilité se construit avec la responsabilité de l'orientation en amont, du résultat en aval et d'un projet professionnel à garantir. Dans le cadre professionnel, quand le patient rompt le contrat ou revient cure après cure, l'équipe ne se sent pas bien. A se sentir trop responsable elle déresponsabilise le patient. Dans une coresponsabilité ergothérapeute-patient-équipe médicale, chacun assume sa part de responsabilité. La négociation va être un outil de coresponsabilité. Nous garantissons un cadre, un engagement et nous donnons les moyens au patient, au stagiaire de se réapproprier l'expérience.

Notre expérience avec l'étudiante « à réorienter », notre « Arlésienne » transformée, pose la question de l'autonomie, de la responsabilité de l'autre et du sens de l'évaluation. « Les injonctions multiples à rendre compte en permanence et à tout un chacun de ce qui n'est pas encore tout à fait acquis, construit, compris, fragilisent l'individu, qui ne trouve ni espace ni temps pour rendre d'abord compte à lui-même de ce qu'il est en train de produire ».<sup>157</sup> Alors nous mettons en place les moyens pour que l'étudiante elle-même prenne conscience de sa capacité ou non d'être une « suffisamment bonne »<sup>158</sup> ergothérapeute. Dans cette situation, il s'agissait d'être garant de l'autre.

Dans l'assomption de la responsabilisation, il y a la capacité à être auteur de ce que nous faisons, avec les freins à éviter et les éléments facilitateurs pour être responsable. C'est penser à tout ce qui favorise l'autonomie et l'émancipation. L'intention du formateur peut être de vouloir être garant d'un contenu mais la responsabilité a à voir avec une puissance d'agir. C'est être capable de se poser comme auteur de ce qu'on fait. C'est être capable d'agir malgré des limites et des entraves au potentiel d'action.

---

<sup>157</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan*, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p137

<sup>158</sup> En référence à Winnicott

Hannah Arendt évoque une double responsabilité qui se joue entre la force écrasante du passé et celle de l'avenir. Elle travaille le maillage entre ce qui vaut la peine dans le passé, répondre du passé, et la confiance en l'avenir, en laissant le temps au nouveau de développer ce qu'il a à dire. Une réflexion sur des espaces temps de mutualisation des générations avec une médiation en trouvant un objet d'action commun sur lequel on peut coopérer reste à développer. « Nous défendons l'idée selon laquelle non seulement l'évaluation, parce qu'elle relève des affaires humaines, n'est jamais neutre, mais au-delà, qu'elle participe à la validation des valeurs, voire à la production de nouvelles valeurs (Lecointe, 1997). ».<sup>159</sup>

Le cadre symbolique est posé par le formateur. Il sait protéger ce que quelqu'un peut apporter de nouveau, protéger l'imprévisible voir même le laisser advenir grâce au respect des places, égaux en dignité malgré la disparité des places. Le cadre temporo spatial, délimite un début et une fin, entre lesquels tout peut se passer. Il y a le temps commun et le temps propre au sujet, ce temps va délimiter des moments, *kaïros*, opportunité à saisir. Etre responsable en formation est un processus de responsabilisation qui intègre le rôle des parents, de l'école, de la société.

### **III.37.3 L'éthique dans l'évaluation**

Avec « la définition usuelle du verbe « évaluer », à savoir « émettre un jugement sur la valeur de... » quelque chose et/ou quelqu'un, on entrevoit immédiatement le paradigme au sein duquel l'évaluation exige d'être pensée et agie, à savoir celui de l'éthique »<sup>160</sup>, « l'éthique [...] soulevant plus particulièrement la question de la responsabilité. ».<sup>161</sup> Ce sentiment de prise de risque que nous évoquions, signifie que nous ne sommes pas dans l'anodin. Cet accompagnement et cette évaluation nécessitent du temps, de la réflexion et de la recherche. La question était alors pour nous d'assumer nos choix dans la critérisation ainsi que les conséquences de cette évaluation.

---

<sup>159</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan*, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p133

<sup>160</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan*, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p132

<sup>161</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan*, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p132



Cela commence par un questionnement sur les propres valeurs de l'évaluateur au risque de dévaloriser l'autre dans ses propres valeurs. « L'évaluation est supposée être pensée et agie en contexte et au regard des singularités et des projets de chacun. »<sup>162</sup>. D'ailleurs, le tuteur s'engage dans son livret d'accueil des stagiaires, envoyés aux Ife pour obtenir l'agrément du stage, à mettre à la disposition de l'étudiant les moyens nécessaires à l'acquisition des compétences proposées. Ces moyens de l'accompagnement tutorial concernent la facilitation et la régulation des apprentissages. « Ce faisant, le formateur [...] valide également son propre travail, il valorise ses qualités d'ingénieries pédagogique et/ou de formation. ».<sup>163</sup> En cela, le tuteur de stage définit les règles du jeu mais ne dit rien des mécanismes complexes mis en jeu par l'étudiant dans l'agir auprès des patients. Au pied du mur, « les questions d'ordre technique, celles qui répondent au « comment », qui concernent les procédures, les méthodes, les moyens, exigent sans cesse d'être rapportées à la question du sens (hadji, 1989) »<sup>164</sup> pour que nous puissions voir le maçon.

Pour conclure, dans le cas exposé par Sophie, ergothérapeute formatrice interviewée dans le cadre de cette recherche, le fait de « passer entre les mailles du filet » pour l'étudiant, interroge la responsabilité de l'évaluateur et les limites qu'il se pose sous couvert de définir l'étudiant comme acteur ou auteur de ses apprentissages.

Nous comprenons l'évaluation comme rituel d'intégration dans une pratique de groupe ou d'équipe aidant à se situer à la fois dans son parcours personnel et dans son rapport à l'autre. Face à l'évaluation « compétition » se pose un modèle éducatif reposant sur l'autonomie, la solidarité et la responsabilité. Le collègue Anne Franck au Mans privilégie l'autonomie et l'émancipation. Valoriser leurs points forts évoque cette phrase « faire de nos handicap un moteur » inscrite sur les murs de notre école d'ergothérapie. Valoriser la confiance en soi pour affirmer ses choix d'apprentissage en fonction du rythme singulier de l'élève fait échos à l'expérience de Tetsuko Kuroyanagi dans son livre « Totto-Chan, la petite fille à la fenêtre ». Pour cela, les savoirs nécessaires et les savoir faire à maîtriser sont « les potentialités de la réflexivité et de l'exploration de soi, la

---

<sup>162</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan*, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p134

<sup>163</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan*, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p134

<sup>164</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », *Empan*, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p134

décentration pour établir une distance entre son travail et soi-même, analyser ce qu'on fait sans se juger, sans réduire la richesse de sa personne à une production. Cette mise à distance conditionne tout le travail d'auto-évaluation, car il est difficile d'être à la fois juge et partie. Elle passe par la reconnaissance implicite d'abord, puis explicite, du droit à l'erreur. ». <sup>165</sup>Nous comprenons la réflexivité comme un outil de l'évaluation.

Nous proposons de considérer l'évaluation comme un compagnon de l'accompagnement à la réflexivité de l'étudiant qui lui-même s'auto évalue. Dans l'interview de Sophie, en S90 <sup>166</sup> l'étudiante dit « me retrouver avec une confrontation d'un stage non validé, je ne peux pas, c'est trop dur pour moi. Donc je préfère m'arrêter avant ». La fin d'une explicitation donne des pistes qui ouvrent des perspectives de réflexion. Le cadre de l'évaluation va lui permettre de s'interroger sur les potentialités à aller au-delà plus tard.

Nous finirons ce chapitre sur l'évaluation par le point de vue de Martine Beauvais : « ...si évaluer est une affaire d'éthique et de responsabilité, c'est également une affaire de courage [...] le courage d'agir dans l'incertitude et d'en assumer pleinement la responsabilité, le courage de nous « mêler » de ce qui, a priori, ne nous regarde pas, le courage de remettre en question(s) la valeur de l'évaluation et de s'abstenir d'y participer dès lors qu'elle ne prend pas en compte la singularité des sujets, les temporalités et les contextes, dès lors qu'elle n'est plus valorisation des savoirs et des Hommes, mais dévalorisation et imposture » <sup>167</sup>

---

<sup>165</sup> CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806Janvier 1990-56

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)

<sup>166</sup> 90<sup>ième</sup> intervention de l'interview de Sophie

<sup>167</sup> Beauvais Martine, « Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation », Empan, 2012/3 n°87, p.132-139. DOI : 10.3917/empa.087.01132. p138

## Chapitre IV

### Emancipation accompagnée

Comme une fertilisation croisée,

« Comprendre un phénomène nouveau, ce n'est pas forcément l'adjoindre à ces savoirs acquis, c'est réorganiser les principes même du savoir » (G. Bachelard, 1962, p.153) »<sup>168</sup>

ET

« La singularité est autoréférentielle mais n'est pas autosuffisante car elle a besoin de reconnaissance [...]. L'individu singularisé reconnaît son besoin de l'autre »<sup>169</sup>

Emanciper, vient du latin *emancipare*, affranchir un esclave du droit de vente, venant de « e » privatif et « *manu*capare », prendre la main (l'achat des esclaves se faisait en prenant la main). Dans le langage courant, il signifie « s'affranchir d'une autorité, d'une contrainte intellectuelle. Accompagner suggère une posture « à côté ». Pour celui qui accompagne, c'est faire confiance, lâcher prise et se laisser surprendre par ce qui advient... L'émancipation est un signe de la transformation du moment d'autoformation. Dans le cadre de cette recherche, nous proposons de considérer le stage comme outil d'accompagnement à l'émancipation. Approche interactionnelle de l'autoformation, c'est l'éco (le stage) qui nous émancipe par une transaction hétéro (formateur)-auto (étudiant)-éco (tuteur).

---

<sup>168</sup> G. Pineau/ Marie-Michèle « produire sa vie : autoformation et autobiographie », Édition st martin, 1983, p103

<sup>169</sup> <http://sociologies.revues.org/3345>

## **IV.1 L'AUTOFORMATION**

Le terme récent d'autoformation s'inscrit dans le mouvement de la formation à tous les âges, tout au long de la vie. Dans un contexte social évolutif, la formation expérientielle se nourrit de tout support, qu'ils soient informels et non formels. Cette notion de formation de soi par soi intègre celle de la Tripolarité, de l'« auto » qui se construit dans un rapport à l'autre (hétéro) et dans un environnement particulier (éco). Considérant l'« Autoformation comme recherche des voies d'accomplissement d'un être humain au sein de sa société. »<sup>170</sup>, il y a de l'autoformation dans la transformation de notre pratique professionnelle. Elle est à la fois la cause et la conséquence d'un travail réflexif sur la compréhension de l'apport théorique universitaire et du sens qu'elle peut donner à notre pratique d'ergothérapeute. Lors de notre formation au D.U.H.E.P.S.,<sup>171</sup> nous avons partagé nos expériences avec les autres, écouté leurs points de vue. Prendre le temps de la réflexion, de la mise en sens et de la réappropriation, a permis un regard nouveau sur notre recherche et pratique professionnelle. L'autoformation, ce n'est pas se former seul mais se former à travers l'autre, par un travail autoréflexif. Notre motivation au D.U.H.E.P.S était au départ une fuite de notre métier d'ergothérapeute et de nos échecs. Par son questionnement, l'autre (hétéro-formateur et formé) nous a invitée à y réfléchir, à l'écrire et à le penser en lien avec des théories, entre autre la théorie tripolaire (auto-hétéro-éco) de Gaston Pineau. L'expérience d'une interprétation symbolique du mythe de la caverne de Platon a mis en image notre réflexion. Ce vécu de formation avec son questionnement sur la place à donner au sujet apprenant explique notre intérêt pour ce paradigme de l'« autoformation ». Elle est la mise ensemble et la mise en sens des éléments épars de notre parcours.

Apprendre vient du latin apprehendere. Le verbe a plusieurs valeur en ancien français, surtout abstraite comme « dépendre, convenir à ».<sup>172</sup> Pour l'étudiant, apprendre constitue son apprentissage dans l'instant. Lorsque Virginie constate qu'elle n'a d'autre choix que de réussir son diplôme, « alors il conviendrait sans doute de remarquer que l'appel à la pensée se fait entendre dans l'étrange entre deux qui s'insère parfois dans le temps historique où non seulement les historiens mais les acteurs et les témoins, les vivants

---

<sup>170</sup> <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Symposia/textes/2005/contributionPG.htm>

<sup>171</sup> Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale

<sup>172</sup> Dictionnaire historique de la langue française p94

eux-mêmes, prennent conscience d'un intervalle dans le temps qui est entièrement déterminé par les choses qui ne sont plus et par des choses qui ne sont pas encore »<sup>173</sup>. Confrontée à la réalité, l'échec peut paraître une impasse pour celui qui le vit. Il ne peut voir encore ce qu'il a à lui apprendre. De cette expérience, il en cherche le sens et les mots pour le dire. C'est par lui-même et avec un accompagnement hétéroformant qu'il trouvera. Dans un travail réflexif, il va pouvoir développer une attitude plus intégrative de son expérience au monde. « L'autoformation se définit alors comme **la prise de conscience, la compréhension et la transformation** par le sujet de cette interaction. »<sup>174</sup>. Car si tout homme est réflexif, il n'a pas toujours conscience de ce travail. C'est l'hypothèse d'une boucle récursive, la réflexivité amènerait à l'autoformation et à l'autoévaluation. Et réciproquement, l'autoévaluation faciliterait le travail de réflexivité.

Pour définir l'autoformation, P. Carre nous dit que « la tendance francophone est à fédérer l'ensemble des pratiques qui se réfèrent à un apprentissage en situation d'autonomie. ». La question de l'autonomie interroge le rapport entre soi et l'autre et la capacité que nous avons à choisir nos propres dépendances réciproques. Socialiser son dialogue intérieur, le mettre en sens, est une expérience de formation de soi par soi avec les autres. Echanger nos réappropriations réciproques amène la transformation du moment d'autoformation. L'autoformation est à visée développementale car il s'agit de prendre le monde, de l'intégrer et de le transformer. Accompagner à l'autoformation demande de savoir d'où on part et où on va. Il s'agit autant de connaître nos a priori et nos forces que de chercher à connaître ceux de l'autre et de l'aider à en prendre conscience. C'est produire le monde à travers la socialisation. Se limiter à l'adaptation au monde est insuffisant, que ce soit avec l'accompagnement des patients qu'avec nos enfants à élever et éduquer que les étudiants à accompagner dans leur formation. Cette question de l'efficacité, ou du moins d'en avoir le sentiment, est très subjective et liée à nos émotions. La relation d'interdépendance entre l'intellectuel, l'émotionnel et le cognitif, le comportement que nous avons et notre environnement à la fois matériel, symbolique et social, va créer une réaction adaptée à cet environnement. C'est en lien avec notre mode de présentation. L'auto efficacité surgit dans l'apprentissage à se décentrer dans un travail réflexif d'où se dégage de l'autonomie.

---

<sup>173</sup> H, Arendt(1972). *La crise de la culture*. Edition : Gallimard paris. P 19

<sup>174</sup> GUILLAUMIN, C., PESCES, S., DENOYEL, N. (dir.), 2009, *Pratiques réflexives en formation*. Edition : L'harmattan. P37

L'autoformation expérientielle peut conduire à l'autoformation de soi, dans le sens où l'individu se connaît mieux et développe des prises de conscience tout au long de la vie. Intégrer l'expérience vécue, c'est prendre sa vie en main, créer sa personnalité, son trajet, retrouver un rôle social. Cet apprentissage expérientiel passe par le dialogue, moments de mise en forme et en sens de soi, moments de transformation et de bifurcation dans le cours d'une vie. Le GRAF<sup>175</sup> nous dit que « L'autoformation est un processus dynamique d'engagement de la personne dans ses interactions avec l'environnement social formel ou informel, favorisant une construction de connaissances et un développement de soi. ». Les apprentissages de l'individu, par un travail réflexif, vont conduire à des changements. L'apprentissage est émancipateur et transformateur, par la capacité de dépasser nos cadres de références. Prendre conscience de sa compétence auto formative étaye la posture d'accompagnement dans divers contextes, en particulier auprès des patients. J'accompagne des « sujets » que je place, en tant qu'experte du cadre thérapeutique, dans un dispositif où ils ne sont pas aliénés, sujet capable de se positionner. Je les invite à réfléchir sur leurs expériences, à tenter de comprendre ce qu'ils en apprennent. C'est mettre une histoire en sens. Donner du sens à sa vie avec un accompagnement qui s'est co-construit, est un travail de mise en perspective.

#### **IV.1.1 Prendre sa vie en main**

L'autoformation est une affaire de soi à soi, un dialogue intérieur. Ces transactions intimes, au-delà de l'interaction, indiquent l'autoformation. Elle est le résultat ressorti de la négociation entre l'acteur et son environnement. La transaction indique un recul réflexif, une recherche de réponse à « qui ça concerne », « comment ça s'est passé » et « comment j'ai pris mes décisions ». Le geste émancipateur signe l'autoformation. C'est résister au monde pour garder son autonomie, en répondant à la question inspirée de Jean-Paul Sartre « qu'est-ce que je vais faire de ce qu'on a fait de moi ? ».

De l'expérience du stage, l'étudiant va chercher dans un travail réflexif, à développer une attitude intégrative. Expliquer l'émancipation accompagnée et l'évaluation formatrice par le biais de l'autoformation, évoque le paradoxe de l'accompagnement qui génère de l'autonomie. L'autoformation se développe dans l'alternance des expériences éco-co-hétéro formatrices. L'intellectuel éclaire le sensible qui, à son tour, stimule l'intellectuel. L'accompagnement à l'autoformation est à voir comme un dispositif, entre

---

<sup>175</sup> Groupe de Recherche sur l'Autoformation

soi, l'autre et le contexte. Ce qui est questionnant est formateur par réciprocité quelque soit le contexte formel, informel. Il s'agit d'apprentissage transformateur développant une compétence à l'auto orientation. Dans le titre du mémoire soutenu pour le D.U.H.E.P.S, se trouvait, invisible, une définition possible de l'autoformation : « échec, altérité et transformation réflexive ».

Pour Pascal Galvani, la formation de l'être humain, anthropoformation, est un processus (éco systémique) vital et permanent (naissance à la mort) de morphogenèse (émergence de forme) et de métamorphose en « interaction entre soi les autres et les choses ».<sup>176</sup> Evoquer l'émancipation accompagnée, c'est donner sens à ce qui peut définir l'accompagnement de l'autre dans son cheminement de mise en forme et mise en sens de soi, processus d'autoformation. « L'autoformation est ici entendue comme l'ensemble des processus de rétroaction et de récursivité par lesquels une personne se transforme dans son interaction avec les autres (hétéroformation sociale et culturelle) et avec les choses (écoformation physique et cosmique). »<sup>177</sup>.

---

<sup>176</sup> Théorie tripolaire de Gaston Pineau, voir chapitre VIII.2.1 p150

<sup>177</sup> Galvani, P. (2011). « *Moments d'autoformation, kairos de mise en forme et en sens de soi.* », in L'Harmattan, *Moments de formation et mise en sens de soi*. 2011 : L'Harmattan. P69

## **IV.2 UNE EMANCIPATION**

« Danser dans ses chaînes »<sup>178</sup>

Si dans l'accompagnement à la formation il est important de poser un cadre, avec un début et une fin, avec l'autoformation nous découvrons un processus où la situation de « début » est dans un mouvement qui s'inscrit dans une histoire et dans un parcours ainsi que la situation de « fin ». L'« autos » pour Edgar Morin semble être l'autonomie fondamentale, « autonomie comme émergence organisationnelle rétroagissant sur les conditions et processus qui l'ont fait émerger » (E. Morin, 1980, p.102)<sup>179</sup>, l'« autos » comme causalité réursive.<sup>180</sup> Ce chapitre en lien avec l'histoire et historicité du chercheur sera écrit à la première personne du singulier.

### **IV.2 .1 La mise en sens d'un dialogue intérieur**

Dans ce processus, je peux situer un « début », avec ma présentation lors de la dernière session de formation à la faculté. J'avais choisi l'option « autoformation ». Répondre à la demande du formateur de nous présenter au groupe, m'a mise dans une posture réflexive. Et j'ai vécu cet instant comme un moment d'autoformation. Penser autoformation, c'est penser histoire de vie et expérience. C'est aussi penser mes représentations sociales, la place que je prends et comment je me situe. Mon parcours est individualisé dans un contexte social. A travers l'expérience décrite ci-après c'est d'autoformation et d'apprentissage transformateur qu'il s'agit autour de compétences d'auto orientation.

#### **IV.2 .1 .1 Retournement de situation**

La production de sens est dans la description d'une situation, sa mise en lien avec une théorie et la réappropriation dans un changement de vision face à une même situation. A propos d'autos, « la réalité qu'il désigne n'est pas une chose, c'est l'émergence organisationnelle de la vie qui essaie de vivre en rétroagissant sur les conditions et le

---

<sup>178</sup> Formule de Voltaire réappropriée par Nietzsche

<sup>179</sup> G. Pineau/ Marie-Michèle « produire sa vie : autoformation et autobiographie », édition st martin, 1983. P106

<sup>180</sup> E. Morin. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Edition : du seuil. P115



processus (non vitaux) qui la font émerger. ».<sup>181</sup> La prise de conscience se fait dans l'échange interactionnel en co-formation.

#### **IV.2.1.2 Une situation en terme d'expérience**

D'abord une description brève du contexte : nous sommes deux groupes de formations différentes (master F.A.C.<sup>182</sup> et master S.I.F.A.<sup>183</sup>) réunis dans cette option « autoformation ». Les deux personnes du master S.I.F.A. sont installées face au tableau et à l'intervenante. J'entre dans la pièce et m'installe dos à la fenêtre, le tableau et l'intervenante à ma droite. Les quatre autres personnes du master F.A.C. entrent et s'installent toutes face à moi. Dans la démarche d'autoformation, pour reprendre une phrase de Brigitte Albero citée par Eric Bertrand il s'agit d'être « capable de se laisser altérer ». Cette situation peut se définir en termes d'expérience. Pour Gaston Pineau, l'expérience c'est la mise à l'épreuve d'un rapport à soi aux autres et au monde. D'expérimenter « sortir de l'épreuve », l'expérience est à construire tous les jours. Ma définition personnelle est plutôt empirique, c'est-à-dire expérimentale : « j'agis sur le monde, je ressens quelque chose et j'en apprend quelque chose ». Être capable de se laisser altérer donc. Du fait de ma place dans la salle, en prenant conscience de mon dialogue intérieur, je me rends compte de la forte émotion négative qui m'envahit. J'éprouve un sentiment d'abandon, lui-même inséré très profondément dans mon histoire de vie. Le stress pouvait aussi venir du souvenir d'une situation conflictuelle au sein de l'équipe médicale avec laquelle je travaille. Cette situation de crise m'avait malgré tout mise en mouvement vers un bilan de compétence, par anticipation des suites à donner à ma vie. Puis vers le D.U.H.E.P.S et l'écriture d'un mémoire qui est une définition de mon métier d'ergothérapeute et un des fruits de mon autoformation. « Échec, altérité et transformation réflexive » : échec des patients face à leur problème de dépendance, la virgule qui laisse une ouverture vers un autre possible, altérité comme rencontre de soi avec l'autre en co-construction et transformation réflexive en lien avec leur cheminement et réappropriation de ce qu'ils vivent à l'atelier d'ergothérapie. Ce processus d'apprentissage entraîne une production de savoir, une production de sens (lié au désir et à

---

<sup>181</sup> Pineau/ Marie-Michèle « produire sa vie : autoformation et autobiographie », édition st martin, 1983, 419. P109

<sup>182</sup> Master Fonction d'ACcompagnement en formation

<sup>183</sup> Stratégie et Ingénierie de la Formation d'Adultes

la motivation) et un développement de soi. La production de sens est allé jusqu'à cet ouvrage « évaluation formatrice et émancipation accompagnée ».

#### **IV.2.1.3 Quand le passé soutient le présent**

C'est l'expérience de l'accompagnement, lors de ma formation au DU.H.E.P.S.<sup>184</sup>, en confiance réciproque et autonomie qui va m'aider à transformer symboliquement la situation. Il s'agit de lui donner un sens nouveau et constructif pour mon mémoire de recherche en Master et pour ma place, quelque soit le contexte. Je recherche donc à quelles régularités ou récurrences de mon parcours cette situation me fait penser.

Le premier lien est en rapport avec mon contexte institutionnel et professionnel. L'ergothérapie est un bâtiment excentré des autres structures médicales et administratives. Et j'y travaille seule. Un autre lien ce fait avec l'agencement de mon cadre thérapeutique (je fais une différence avec mon dispositif thérapeutique qui m'est plus interne), où je suis assise sur un fauteuil, légèrement en retrait du cercle des patients, à la fois en dedans et en dehors de la situation dans l'observation et l'écoute active. Et j'intègre dans cette éco analyse ce qui fait le sujet de mon mémoire, la place prise par une étudiante ergothérapeute en stage, en dedans et trop, à mon sens, en dehors de la relation avec les patients. J'apprends de ce cheminement intérieur qu'avec mes pairs en formation, ce qui compte ce n'est pas la place mais la possibilité de réciprocité dans la relation, le dialogue. C'est aussi ce que m'a fait comprendre cette étudiante dans sa position debout avec les patients, ce n'est pas la place qui est importante mais la réciprocité qu'elle pouvait établir avec les patients dans la relation et avec moi en tant qu'accompagnateur.

Avant de prendre la parole pour me présenter au groupe, il ne me restait plus qu'à faire le lien entre ma place dans cette salle et celle que j'avais ce jour là dans mon cursus de formation au master deux, en utilisant une métaphore qui me parle profondément, celle du mythe de la caverne de Platon.<sup>185</sup> Tournant le dos à la lumière et à cette semaine chargée de contenus, j'étais en retour vers l'intérieur de la caverne, à la fois dans un besoin de me retrouver chez moi, dans mon quotidien routinier et rassurant et dans une recherche de mise en disponibilité favorisant l'émergence d'autres déclics de mise en sens.

---

<sup>184</sup> Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociales à Tours

<sup>185</sup> PLATON. (1995). *La république*. Edition Paris : Le Livre de Poche. P 512

#### **IV.2.2 Mise en lien et mise en sens**

Le mythe de la caverne nous est présenté sous forme de dialogue entre Glaucon et Platon. Platon invite Glaucon à se représenter des hommes enchaînés depuis l'enfance, tournant le dos à l'entrée de la caverne où ils vivent. Ils sont dans l'impossibilité de voir la route bordée d'un muret où cheminent des gens transportant diverses choses, certains bruyants d'autres silencieux. De cette réalité, d'eux-mêmes et de leurs voisins, ils n'en perçoivent que les ombres projetées sur le fond de la grotte par un feu qui brûle en surplomb de la route. Et s'ils pouvaient parler, c'est à ce qui défile devant eux qu'ils donneraient des noms. Et c'est à ces mêmes ombres qu'ils attribueraient les sons entendus. Pour eux ce qu'ils affirmeraient comme vrai seraient ces ombres.

C'est alors qu'il lui propose, d'imaginer qu'un des personnages de la caverne soit libéré, obligé de se redresser, à marcher et à se tourner vers la lumière. Platon lui suggère alors d'imaginer, la souffrance, le déni du personnage face à cette nouvelle réalité. Il s'agit pour Glaucon de comprendre l'attitude défensive de fuite et le désir du personnage à retourner vers ce qu'il connaît. Et en poursuivant l'idée de tirer le personnage jusqu'au sommet de la montagne, il serait facile d'imaginer sa colère et de comprendre que l'éblouissement l'empêche de voir ce que nous pourrions qualifier de vrai.

Pour Platon, il semble évident que l'habitude ou une période d'accoutumance serait nécessaire. L'homme commencerait par observer les ombres puis par sortir la nuit pour regarder la lune et les étoiles. Et par cette auto et éco formation accompagnée, il prendra conscience de son environnement jusqu'à enfin pouvoir regarder le soleil directement. Certainement qu'alors, se souvenant de ses compagnons et de leurs jeux, il aurait pitié d'eux. «Il écouterait le vers d'Homère en souhaitant de tout son cœur supporter n'importe quelle situation, plutôt que d'en rester aux apparences antérieures».<sup>186</sup> Dans le même temps, il commencera à faire preuve d'empathie vis-à-vis de ses compagnons.

Imaginons, nous propose Platon, que peut-être poussé par un sentiment de solitude, l'homme décide de retourner dans la caverne, aveuglé de nouveau mais par l'ombre du lieu, lui-même venant du soleil. Tant que ses yeux ne seront pas habitués il sera perdant aux jeux et prêtera à rire. Imaginons qu'un libérateur vienne les défaire de leurs chaînes, leur offrant ainsi une opportunité de changer. Dès qu'ils en auront la possibilité, certainement qu'ils chercheront à le tuer.

---

<sup>186</sup> PLATON. (1995). *La république*. Edition Paris : Le Livre de Poche . P 517

C'est le personnage « libéré » de ses chaînes et « obligé » à se redresser qui pose question. Que ce soit rester dans la caverne ou en sortir, il y a toujours la notion d'obligation. Et une fois libéré, il ne semble pas si simple d'agir à sa guise. De la situation de crise où il est placé va émerger une prise de conscience. Il passe du statut d'objet à celui de sujet. Et dans ce cheminement vers la connaissance, il y a la violence que l'autre lui fait dans l'apprentissage hétéro référencé mais aussi celle qu'il se fait lui-même par la créativité sollicitée dans un travail réflexif auto référencé. L'homme est sorti de la caverne pour son épanouissement.

#### **IV.2.2 .1 Du sens du retour dans la caverne**

Avec le mythe de la caverne, Platon a construit en quelque sorte un modèle d'éducation permanente. La caverne est le lieu de l'évolution et du changement. Il n'y fait pas complètement noir, contexte à la fois perturbateur et formateur. Il est possible de se rendre compte qu'il se passe des choses et que l'on n'est pas seul. Ce qui serait de l'ordre de l'écoformation. Cependant, le fait de percevoir et d'entrevoir quelque chose peut laisser supposer qu'il y a autre chose, en quelque sorte de la formation de soi par soi définie comme de l'autoformation. Le soleil schématise notre situation dans le temps, alternance jour-nuit. Dans la caverne, c'est l'apprentissage par nos sens et nos expériences. Le soleil représente notre apprentissage formel, ce que l'autre nous apprend, hétéroformation. Ce qui se passe entre les deux (la caverne et le soleil) est de l'ordre de l'éducation permanente, cheminement en douceur qui soumet le savoir formel à l'expérience en alternance dans un espace réflexif et dans la durée.

Il ne s'agit pas de s'échapper de la caverne mais de mieux comprendre ce qui se passe dans la caverne et d'y agencer sa vie au mieux. En quelque sorte, à l'image du Master FAC et de l'accompagnement à l'autoformation, l'intellectuel doit éclairer le sensible qui à son tour va stimuler l'intellectuel. C'est la création d'un long circuit éducatif, modèle de l'alternance entre un modèle idéaliste qui survalorise le soleil et un modèle matérialiste qui survalorise l'ombre.<sup>187</sup> Avec la perte des repères à la sortie de la caverne, ce que je ressentais jusqu'à il y a peu, je ferais un lien avec « l'obligation », au sens de « rendre consistant », d'être guidé et invité à un travail réflexif.

C'est ainsi que se situait le chercheur ce jour-là, à « danser dans ses chaînes ».

---

<sup>187</sup> Inspiré de l'intervention de Gaston Pineau au D.U.H.E.P.S. de Tours le 23.11.2010

### **IV.2.3 Du bon usage de soi**

La question de l'autonomie interroge le rapport entre soi et l'autre et la capacité qu'on a soi de choisir ses propres dépendances réciproques. Nous proposons « danser dans les chaînes » comme l'autonomie au milieu de multiples interdépendances. Ceci amène cette notion du « bon usage de soi ». Malgré le stress de la situation, faire preuve d'autonomie cognitive, en retrouvant ma faculté de raisonner et de penser par moi-même, structure une image positive de mes capacités à gérer des tensions liées au contexte. Pour cela, j'ai mobilisé des ressources dans mon capital expérientiel, signe d'une autonomie culturelle, qui par conséquent s'en retrouve confortée. Socialiser mon dialogue intérieur, mis en sens, est une expérience de formation de soi par soi avec les autres. Echanger nos réappropriations réciproques amène la précision d'autoformation « pour les autres » dans un contexte d'autonomie sociale.

#### **IV.2.3 .1 Visée de l'autoformation**

L'autoformation vise au développement de la personne. Réfléchir à nos représentations nous permet de prendre conscience de nos *a priori*. Le sentiment d'avoir été efficace est lié à nos émotions. La relation d'interdépendance entre l'intellectuel, l'émotionnel et le cognitif, le comportement que nous avons et notre environnement à la fois matériel, symbolique et social, va créer une réaction adaptée à notre environnement. C'est en lien avec notre mode de présentation.

Dans la situation référée plus haut, l'auto efficacité surgit quand j'apprends à me décentrer dans un travail réflexif et que j'en dégage de l'autonomie. Alors je comprends, je vois ce qui se passe par rapport à ce que j'éprouve et ainsi je ne confonds plus les temporalités, les espaces et les émotions associées. En ce sens l'écriture de mon mémoire de D.U.H.E.P.S m'a aidé à prendre de la distance vis-à-vis de la situation professionnelle conflictuelle que je vivais à l'époque. Ainsi maintenant je peux aller vers l'équipe médicale et infirmière consciente des responsabilités et compétences de chacune.

#### **IV.2.3 .2 Donner du sens à nos mouvements de vie**

L'autoformation expérientielle peut conduire à l'autoformation de soi, dans le sens où je me connais mieux, je me développe, j'ai des prises de conscience tout au long de la vie. Intégrer l'expérience vécue, c'est prendre sa vie en main, créer sa personnalité, son trajet, retrouver un rôle social. Cet apprentissage expérientiel passe par le dialogue, moments de mise en forme et en sens de soi, moments de transformation et de bifurcation dans le cours d'une vie. Le GRAF<sup>188</sup> nous dit que « L'autoformation est un processus dynamique d'engagement de la personne dans ses interactions avec l'environnement social formel ou informel, favorisant une construction de connaissances et un développement de soi. ». Et c'est dans l'objectif de mutualisation de nos actions avec l'étudiant en stage que je clarifie avec lui cette posture d'accompagnement et les critères qui s'y réfèrent.

#### **IV.2.3 .3 Indicateurs d'autoformation**

Cet indicateur n'est ni l'action ni la réaction.<sup>189</sup> Il se trouve dans la manière dont on se parle, comment on délibère avec soi-même. C'est une affaire de soi à soi, un dialogue intérieur. Ce sont les transactions, au-delà de l'interaction qui indiquent l'autoformation. C'est le résultat qui ressort de la négociation entre l'acteur et son environnement. En ce qui me concerne, passer d'une situation de présentation (action) stressante (réaction) à un partage d'expérience et de vécu (interaction) aura été un grand moment d'autoformation, sorti de l'évolution de mon dialogue intérieur et de mon émancipation vis-à-vis de la situation<sup>190</sup>.

Dans son livre « Le Tiers Instruit », Michel Serres évoque la métaphore de l'homme qui traverse la rivière. Arrivé au milieu du courant, fort de ses apprentissages, au lieu de se laisser aller, il va lâcher prise, s'émanciper pour atteindre l'autre rive en se laissant porter par le courant. Forte de ce moment d'autoformation, je peux dire que la transaction indique un recul réflexif, une recherche de réponse à « qui ça concerne », « comment ça s'est passé » et « comment j'ai pris mes décisions ». Le geste émancipateur signe l'autoformation.

---

<sup>188</sup> Groupe de Recherche sur l'Autoformation

<sup>189</sup> Je prends l'initiative d'un geste, il y a réaction, puis interaction si j'en parle et une transaction qui va au delà de l'action si, je transforme l'action. S'il y a « événement », ce qui tombe dessus indépendamment de nous, c'est qu'il n'y a pas eu transaction.

<sup>190</sup> Page 90 « une situation en termes d'expérience »

### **IV.3 L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION DANS LA FORMATION PAR ALTERNANCE**

La galaxie proposée par P. Carre est à comprendre comme un outil de regard sur un dispositif de formation. Elle est composée de cinq planètes. Celle de l'autoformation éducative concerne le développement des apprentissages autonomes dans des systèmes institués. C'est l'apprentissage dans les dispositifs ouverts entre formation expérientielle et théorique, entre tutorat et relation d'aide.

J'étais alors en pleine formation au D.U.H.E.P.S. Le décès, brutal dans son inattendu et violent dans son advenue, d'une personne très proche, me met en état de choc. Je ne pensais pas pouvoir continuer ma formation ni ma pratique professionnelle. Mon directeur de mémoire m'a alors conseillée de venir quand même aux sessions, juste pour être présente dans le groupe. Sans implication de ma part, il s'agissait de me laisser imprégner par ce que le groupe pouvait m'apporter. Il est important de préciser que dans mon contexte professionnel, ce fut exactement la même chose. Je fus autorisée à ne pas travailler dans mon atelier et à être simplement présente dans les activités proposées par les autres membres de l'équipe.

Cette approche entre pédagogie et humanisme pour l'autoformation m'a permis de continuer. Un temps de pause, où je pouvais me laisser aller à être interrogé par l'environnement, sans aller forcément l'interroger en retour. Je ressentais qu'il se passait quelque chose. Ce qui me laissait entrevoir qu'il pouvait se passer autre chose. Je le propose depuis aux patients et aux étudiants. Je peux aller rencontrer un patient dans sa chambre pour simplement l'inviter à être présent à l'atelier d'ergothérapie avec les autres sans qu'il y ait besoin qu'il se passe quelque chose, de visible rajouterai-je. Autoformation assistée, j'ai alterné théorie et pratique en étant assistée. C'est lié au développement d'un sujet social qui s'émancipe. C'est une vision de l'accompagnement comme re-institution du lien. Et être là peut suffire à susciter l'envie. C'est aussi ce que je comprends des attentes des étudiants-chercheurs, une disponibilité.

La formation expérientielle est la mise en mot, accompagnée, en lien avec des concepts. C'est la rencontre entre du vécu et une méthodologie. Il y a un rapport entre théorie et pratique en boucle récursive. Ce que nous observons dépend de la manière dont nous regardons. Notre conception de l'ergothérapie est liée à la posture que nous avons construite et non à la discipline « ergothérapie » en elle-même. Articuler expérience

individuelle et expérience collective, autonomie et socialisation, c'est reconnaître sa place de départ pour reconnaître la complémentarité de l'autre. Nos changements de point de vue passent par une mise en sens de ce que nous avons appris, une mise à l'épreuve de notre capital expérientiel, un travail réflexif et une mise en dialogue. En créant un espace de coresponsabilité et de coopération entre les instituts de formation en ergothérapie et le tuteur de stage, nous pouvons contribuer à développer chez l'étudiant de l'auto-formation-orientation. Nous accompagnons l'étudiant dans *son* projet.

Cet accompagnement vise une prise de conscience de nos intentions et de nos actes dans notre pratique professionnelle. C'est une notion plurielle qui permet de s'ajuster à l'apprenant et la situation. Manière de s'acquitter de sa fonction liée à son identité professionnelle, elle est expérientielle. Une telle posture se façonne, tel un processus, chemine entre action et réflexion. Dans cette relation dialogique avec disparité des places et réciprocité dans la relation, chacun est affecté par ce que dit l'autre dans la délibération. Accompagner à l'autoformation, c'est construire une relation d'aide, de soutien et de veille, protéger et orienter les apprenants, les aider à construire des apprentissages, aider à l'appropriation de savoirs aux formes plurielles, mettre en lumière ce qui est dans l'ombre et favoriser le développement de la personne dans un processus d'autonomisation, de socialisation et de subjectivation. Le sujet devient auteur, personne autonome. Il appartient à une société, s'autorise et est auteur responsable. Ainsi il s'inscrit dans un processus d'autoévaluation. Par appropriation des savoirs dans l'échange, autoformation à travers une coformation avec et par ses pairs, l'intégration permet de travailler à son émancipation.

#### **IV.3.1 Accompagnement d'un projet**

L'accompagnement de l'autoformation peut être formel et/ou informel mais concerne l'accompagnement d'un projet, projet comme sens, comme orientation. C'est le chemin jusqu'à notre décision de devenir ergothérapeute. Etudier la médecine pour faire plaisir, donnait déjà du sens à notre projet. Cette dernière expérience nous a largement facilité l'apprentissage en ergothérapie.

Etymologiquement accompagner vient de compagnon du latin *companionis* « celui qui mange son pain avec ». <sup>191</sup>En ce sens, l'accompagnement est une posture qui permet de donner des points de repères, de laisser l'autre faire son chemin, de faire

---

<sup>191</sup> Dictionnaire étymologique Larousse p182



confiance et accueillir la confiance de l'autre, à la fois tuteur et émancipateur. Nous proposons comme définition de l'accompagnement la capacité à transformer la contrainte de l'évaluation en opportunité d'auto-évaluation et d'émancipation, en développant la capacité réflexive de l'étudiant co-construite avec l'Institut de Formation en Ergothérapie. Cet accompagnement et l'évaluation se joue dans un entredeux, entre autorité et autonomie. Dans l'accompagnement tutorial, l'autorité du tuteur, dans un contexte d'éducation « au sens le plus large, a toujours été acceptée comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par des besoins naturels, la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique : la continuité d'une civilisation constituée, qui ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde où ils naissent en étranger ».<sup>192</sup> Réfléchir sur l'accompagnement, c'est penser les paradoxes. La posture d'accompagnement « être intelligemment paresseux », est une transaction quasi permanente entre soi, la prescription et le résultat attendu. Etre dans une écoute analytique pour comprendre la situation, laisser apparaître la personne en face de soi puis dans une écoute stratégique, par un questionnement ouvert sur des possibles, aider l'autre à avancer dans sa réflexion, demande un effort invisible. L'ergothérapeute accompagne la personne pour qu'elle développe sa capacité d'entreprendre, d'agir et de pouvoir communiquer sur le sens de son action.

Accompagner, c'est laisser à l'autre sa liberté d'agir et par conséquent le responsabiliser dans ses actions de réussite ou d'échec. Entre écoute pragmatique et empathique, la complexité de la relation d'accompagnement nous demande de gérer la disparité des places avec la réciprocité dans la relation. Faire de l'accompagnement une pratique émancipatrice demande de réfléchir à ses représentations, de soi, de son métier, de l'autre ainsi que du monde auquel nous souhaitons contribuer. La relation d'accompagnement s'établit en fonction de chaque personne. Elle est contractualisée, asymétrique et réciproque. Elle suppose de la confiance. Elle est temporaire, avec un début, une fin et un objectif fixé en commun, avec des étapes et point étapes en interface et coévaluation. Il s'agit d'éviter l'assistanat et la dépendance. Cette relation s'inscrit dans une démarche d'accompagnement comme processus et cheminement. Les outils possibles sont l'écoute active, la réflexivité, l'explicitation, la problématisation, dont la première étape serait de faire un état des lieux.

---

<sup>192</sup> H, Arendt. (1972). *La crise de la culture*. Edition : Gallimard paris. P 122

### **IV.3.2 Une posture dialogique réflexive**

« L'accompagnement consiste à se contenter de donner sa confiance, de croire en la force intérieure de l'autre ».<sup>193</sup> Pour créer du lien, nous sommes là dans l'échange, la réciprocité, la création d'un cadre instituant pour l'autre. L'attitude de base de l'accompagnateur est sa capacité à se tenir en présence de l'autre avec moins de méfiance et plus de confiance, à ne pas se substituer à l'autre, à ne pas faire à la place de l'autre. Être ergothérapeute, c'est être dans un chevauchement entre métier intime et compétence nécessaire, répondant à une prescription du dispositif social et politique de la « fonction » d'accompagnement. Pour comprendre et professionnaliser « ce qu'accompagner veut dire » en ergothérapie, nous écririons qu'il s'agit d'être dans une posture dialogique qui s'inscrit dans une démarche réflexive utilisant les outils de la relation d'aide en référence à Carl Rogers : écoute active savoir être, empathie. L'objectif visé est pour l'accompagné d'être acteur et de voir valoriser son pouvoir d'agir. La visée de l'accompagnement est d'optimiser le potentiel des personnes accompagnées et d'en faire des personnes valides, au sens « emprunté(1528) au latin classique validus « fort » « bien portant » « efficace » dérivé de valere. Le mot s'emploie en droit (vers 1570) s'appliquant à ce qui présente les conditions requises pour produire son effet. Nous sommes dans un rapport asymétrique des places. L'accompagnement est pris dans un processus de reconnaissance. L'objet de l'accompagnement est la reconnaissance interpersonnelle. L'accompagnement est pris dans un processus d'évaluation qui va moduler l'attitude que nous mettons en place pour que l'autre puisse se mettre dans une posture de réflexivité. Reconnaître que l'autre est déjà en projet, en réflexivité, nous fait naviguer avec autonomie entre attitude directive et non-directive.

Il s'en dégage deux postures. Guider l'action de l'étudiant, lui fournit une base d'orientation sans l'inviter à en tirer les procédures transférables. C'est amener l'étudiant par un jeu de questions savamment graduées, à trouver seul une réponse ou à construire une connaissance. La guidance part d'une volonté de créer et mettre en place les conditions d'un fonctionnement autonome de l'élève. Le résultat sera la base d'orientation rationnelle (nous verrons plus avant dans ce mémoire la construction de cette base). C'est à l'étudiant de repérer dans la trace, de déterminer ses priorités, de gérer ses résultats, d'émettre ses

---

<sup>193</sup> Cahier Binet-Simon, n°655, 1998,2 Guy Le Bouëdec « diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. P61

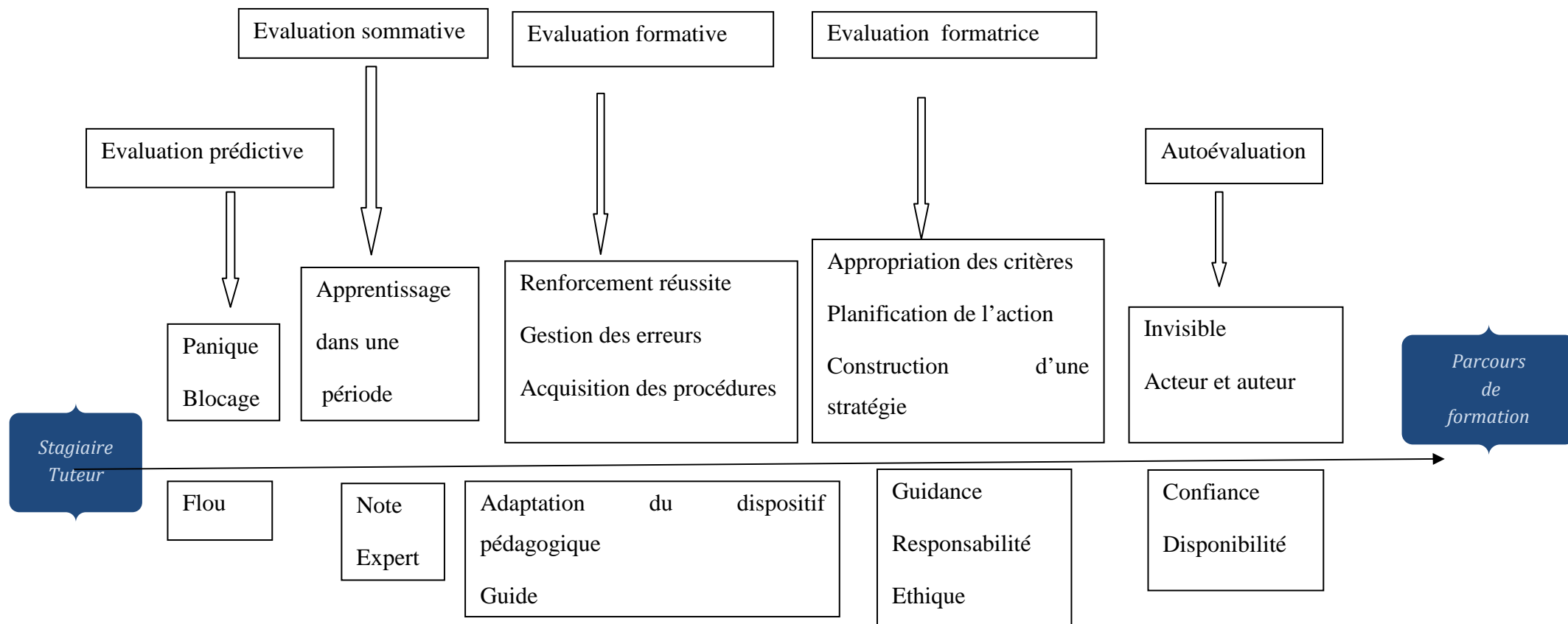
hypothèses sur ses erreurs, de construire son questionnement. C'est ainsi que nous comprenons les différentes étapes utiles et nécessaires de l'accompagnement.

Carl Rogers par une écoute active et la non directivité favorisait l'intégration de l'expérience par un apprentissage centré sur l'apprenant et le travail autonome. L'autoformation encourage les processus d'émancipation. L'alternance favorise l'autoformation. Notre autoformation se reconnaît dans notre affirmation de soi, notre développement coopératif avec l'environnement, la construction et l'affirmation de notre identité professionnelle. Dans une vision transversale et mutualisante, l'autoformation va se développer dans l'alternance « entre soi et les autres » et « soi et l'environnement », tout au long d'un parcours de vie. Mettre en phase l'hétéroformation (institut de formation) et l'écoformation (lieu de stage) en partenariat va influencer indirectement l'autoformation de chacun et par conséquent celle de l'étudiant (auto). Son expérience doit devenir formatrice. Cela fonctionne par propagation et réciprocité dans la mesure où nous sommes à l'écoute.

Par réciprocité, ce que l'autre(le stagiaire) apprend nous en apprend sur le fonctionnement de l'institution. Une des personnes interviewée pour notre recherche, en rend compte lors d'une prise de conscience. Le stagiaire, renvoyant en écho leurs critères d'évaluation d'un juste accompagnement, leur en apprend beaucoup sur leur méthode de formation. Ce qui est questionnant est formateur par réciprocité. Regarder le patient, l'étudiant, être attentive aux effets que nous produisons, transforme notre pratique. Dans la création d'espace favorisant l'autoformation, il s'agit d'être cohérent entre ce qu'on propose et ce qu'on fait. Ce qui fait autoformation, c'est la production de sens par soi-même dans un cheminement réflexif. Il ne s'agit pas pour nous de faire à la place du patient ni du stagiaire. Il y a continuité et alternance des apprentissages. Au delà du dispositif de formation, l'étudiant a construit des compétences, de l'ordre de la tripolarité. S'intéresser à ce que fait l'étudiant dans des situations sociales et quotidiennes est primordial dans l'accompagnement à l'autoformation.

En conclusion, notre autoformation s'est développée dans l'alternance des expériences éco-co-hétéro formatrice. L'intellectuel a éclairé le sensible qui, à son tour, a stimulé l'intellectuel. L'accompagnement à l'autoformation est à voir comme un dispositif, entre soi, l'autre et le contexte. Ce qui est questionnant est formateur par réciprocité quelque soit le contexte formel, informel. L'expérience de l'entretien d'explicitation nous a

appris à préciser nos implicites. L'exercice de faire raconter par quelqu'un d'autre notre histoire nous a appris à faire la part entre l'émotion et les faits ainsi qu'à développer un regard réflexif. Il s'agit d'apprentissage transformateur autour de compétences d'auto orientation. Accompagner suggère une posture « à côté ». Pour celui qui accompagne c'est faire confiance, lâcher prise et se laisser surprendre par ce qui advient. A la fois tuteur et émancipateur, l'accompagnement est une posture qui permet de donner des points de repères, de laisser l'autre faire son chemin, de faire confiance et accueillir la confiance de l'autre. Nous proposons une définition de l'accompagnement comme la capacité à transformer la contrainte de l'évaluation en opportunité d'auto-formation en développant la capacité réflexive de l'étudiant co-construite avec les différents acteurs de l'alternance. Nous proposons ci-après un schéma modélisant notre compréhension des concepts que nous venons de définir :



**Schéma N°1 Une première compréhension de la complexité des liens entre évaluation et accompagnement**

## Partie II Approche méthodologique

La situation à l'origine de la recherche se déclinait d'une confirmation d'échec dans le choix d'un métier à la question d'une réorientation pour une étudiante en stage. Dans l'accompagnement tutoral de la formation d'ergothérapeute et l'accompagnement à l'orientation professionnelle, l'absence de communication et de coordination dans l'alternance nous posait problème. D'autant que nous avions le sentiment d'une responsabilité limitée au tuteur de stage. Confrontée à la réflexion sur la représentation de notre métier et sur notre éthique du care, le titre « L'autonomie masquée »<sup>194</sup>, nous semblait faire du lien avec ce que nous réfléchissions. Avec le référentiel de compétence, nous évaluons ce que nous cherchons. Mais l'invisible ? Ce que nous donne à voir l'étudiant ?

C'est alors l'histoire de vie de Virginie qui nous vient à l'esprit. Son parcours associe la question de l'alternance, pendant ses études et dans sa vie, avec la question de l'orientation. Que fait-elle de son échec au Diplôme d'état d'ergothérapeute, comment l'a-t-elle vécu ? Quelle sera sa posture alors ? Comment a-t-elle transformé son échec ? Son histoire avec l'ergothérapie, que devient-elle ?

Nous pensons aussi à Luna, ergothérapeute, intervenante auprès d'un Ife et formatrice auprès de l'A.N.F.E. L'entretien d'explicitation nous semblait alors pertinent pour comprendre ce qu'elle mettait en place pour évaluer les stagiaires, la question de l'orientation étant liée à la question de l'évaluation. La réappropriation imprévue de l'interview avec Luna lui aura permis, dans son discours vis-à-vis de l'équipe avec laquelle elle travaille, de passer du « nous » au « je », individuation et émancipation.

Nous préparons ces rencontres au bord d'un lac. Si l'entretien « histoire de vie » demande un travail d'écoute active, nous appréhendons l'entretien d'explicitation. Nous remercions Hervé Breton pour son image de la tarte aux pommes. Il ne s'agit pas de connaître ce qu'elle évoque, souvenirs d'enfance chez une grand-mère, mais de bien comprendre le savoir-faire de la personne.

---

<sup>194</sup> Lherbet, G. (1998). L'autonomie masquée. Paris : L'Harmattan.162

La rencontre avec Sophie fut une opportunité saisie par elle. Avec ce qu'elle a partagé avec nous, réfléchir sur l'accompagnement tutorial nous a intéressée dans son rôle émancipateur. Il nous a aussi interpellée, en termes de coresponsabilité, questionnant la pédagogie de l'alternance.

## Chapitre V

### Structuration de la problématique

« Les nombreuses oscillations [...] tantôt s'efforçant de réinstaller l'autorité et tantôt de réinstaller la liberté, ont eu pour seul résultat de saper davantage les deux, de mélanger les questions, d'effacer la ligne de démarcation entre l'autorité et la liberté et finalement de détruire la signification politique des deux ». <sup>195</sup>

La problématique de l'évaluation dans un accompagnement réside dans la posture du tuteur qui fait autorité et la liberté du stagiaire qui est à préserver. Nous allons dans cette recherche questionner l'accompagnement dans une situation d'évaluation où il nous faut évaluer, avec des normes liées au référentiel des ergothérapeutes, des pratiques née d'une expérience spécifique et singulière.

---

<sup>195</sup> H, Arendt. (1972). *La crise de la culture*. Edition : Gallimard paris. P 133



## **V.1 QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE**

Notre intérêt pour l'accompagnement en formation fait date dans notre histoire de vie. Il s'est révélé à un moment qui a fait « évènement » dans notre parcours professionnel. Nous avons été sollicitée par un institut de formation en ergothérapie pour accueillir une étudiante. Celle-ci nous a été présentée dès le départ en difficulté relationnelle, isolée. L'objectif était de lui faire prendre conscience qu'elle n'était pas faite pour l'ergothérapie. Ce tableau de présentation négatif de l'étudiante est conforté par son retard le jour de son arrivée. Elle ne trouvait pas l'hôpital. La « disposition des choses » nous installe dans une posture d'accueil inhabituelle. Il s'est avéré qu'une erreur d'information de l'Ife<sup>196</sup> a occasionné sa mauvaise orientation et sa perte de temps pour arriver jusqu'au lieu de stage. Nous constatons là l'importance des critères clarifiés pour une juste orientation. Afin de reprendre le rôle d'accompagnatrice avec bienveillance et passer outre notre a priori, nous optons pour un accompagnement dialogique quotidien.

Nous étions alors dans la préparation de notre projet de soutenance du D.U.H.E.P.S. Cette indisponibilité d'esprit a bloqué notre capacité à réagir et à chercher à comprendre le problème. Le sujet de ce mémoire en devient l'expression de ce qui aurait dû être précisé en termes de coopération et coresponsabilités de l'accompagnement à ce moment là. Le questionnement va alors interroger ce qui peut définir un accompagnement, pris dans une double contrainte, celle de l'injonction « faire comprendre qu'elle n'était pas faite pour être ergothérapeute » et celle de notre objectif de tuteur de stage « accompagner à l'intégration des savoirs et la compréhension de ce que peut être la posture professionnelle de l'ergothérapeute en addictologie ». Nous cherchons une définition d'un accompagnement tutorial dans la formation des ergothérapeutes pour développer de l'autoformation dans un contexte de co-accompagnement, entre émancipation et évaluation. Nous cheminerons ainsi vers l'autoévaluation et l'auto-orientation.

---

<sup>196</sup> L'école qui lui a donné une mauvaise adresse.

## **V.2 HYPOTHESES**

La complexité de l'évaluation formatrice et de l'émancipation accompagnée, titre du mémoire, nous propose, dans la posture d'accompagnateur, de placer l'étudiant en situation d'autoformation, situation d'apprentissage autonome, et en même temps d'avoir la posture de l'évaluateur. Cette recherche va questionner les enjeux de l'évaluation dans l'accompagnement en formation des étudiants ergothérapeutes. La mise en place du système L.M.D. interroge sur les pratiques d'évaluation que nous mettons en œuvre à la fois sur l'objet évalué, sur les modalités de recueil des informations et le repérage des indicateurs que nous prenons en compte. Par conséquent, ce changement de paradigme questionne le rôle des ergothérapeutes dans ce processus ainsi que les postures d'accompagnement à envisager.

Nous émettons l'hypothèse qu'un maillage, entre la *réflexivité* de l'étudiant, du tuteur (stage) et du formateur (Ife) – la *réciprocité* où chacun reconnaît les compétences de l'autre (tuteur, étudiant et formateur) - la *coresponsabilité*, va générer un travail en coopération favorisant ainsi l'action autonome de l'étudiant et donc sa démarche d'autoformation. Travailler en coresponsabilité, entre tuteurs de stage, formateurs en institut de formation et étudiants implique d'être à l'écoute, dans l'échange, le respect, la confiance. C'est l'hypothèse que la relation de confiance est un élément clé de l'évaluation et de l'accompagnement.

Pour une réappropriation créative du métier d'ergothérapeute dans un contexte d'alternance, nous proposons l'hypothèse que la relation tuteur/stagiaire, entre expertise et lâcher-prise, liée à la fonction d'accompagnement tutorial, est essentielle pour un travail d'intégration des connaissances théoriques et l'élaboration d'une définition singulière du cœur du métier d'ergothérapeute. Que pour cela, entre hétéroévaluation (de l'institut de formation), écoévaluation (du stage) et autoévaluation (compétence à la saine disputation de l'étudiant), l'évaluation formatrice contribuerait à l'autonomisation avec un accompagnement des étudiants ergothérapeutes dans une démarche réflexive.

Nous gardons l'hypothèse de l'importance à prendre le temps dans la formation ainsi qu'à proposer une approche multi-conceptuelle dans l'accompagnement. Car, c'est selon sa modalité et son rythme d'apprentissage que chaque étudiant va ouvrir son esprit à la réflexivité, l'autonomie et à sa responsabilité dans son projet de formation.

En créant un espace de coresponsabilité et de coopération entre l'institut de formation en ergothérapie et le tuteur de stage, nous pouvons contribuer à développer chez l'étudiant de l'auto-formation-orientation.

### **V.3 PROBLEMATIQUE**

Notre intérêt pour les concepts d'évaluation formatrice et d'émancipation accompagnée est venu de plusieurs questionnements. Cela débute par la question du sens d'un discours prédictif, centré sur la personne et non sur ce qu'elle peut produire. Injonction paradoxale à notre point de vue, nous mettant face à des responsabilités qui, dans un tel contexte, restent à définir. Cette question de l'évaluation nous ne l'avons ni pensée ni réfléchi. Ce mémoire en est l'opportunité. Il ne s'agit pas pour nous de refuser de prendre nos responsabilités de tuteur de stage mais de réfléchir aux modalités à mettre en place pour qu'elles s'assument dans une posture éthique cohérente. La problématique va chercher ce qui s'articule entre la dynamique d'évaluation et l'accompagnement tutoral. La formation clinique et situationnelle (le stage) nous semblait aller au-delà de l'évaluation sommative. C'est la réflexion sur la situation de l'évaluation qui nous a conduit sur le chemin de l'évaluation formative. Il ne s'agit pas pour nous de débattre sur l'aspect efficace du discours prédictif mais de nous interroger sur l'évaluation en termes de processus. Telle la médaille de Janus<sup>197</sup>, nous nous interrogeons sur les modalités d'un accompagnement à développer pour que celui-ci s'intègre dans un processus d'évaluation formatrice.

Au premier regard, l'évaluation dans le discours usuel prend un sens de jugement à un moment donné, qui fait peur à celui qui l'établit autant qu'à celui qui le « subit ». Nous parler d'évaluation, c'est nous remettre en cause en tant que personne. Or « La forme est saisie dans sa *propension*. Ce qui signifie qu'elle n'est pas à percevoir comme simple « forme » mais comme un processus en cours »<sup>198</sup>. En occultant l'aspect dynamique de l'évaluation nous nous privons de ce qui peut définir la richesse de l'homme dans sa capacité d'évoluer et de se transformer.

---

<sup>197</sup> Voir page 13 chapitre I.4 de ce mémoire

<sup>198</sup> Jullien, François, (1992). *La propension des choses*. Edition du Seuil. P 77

En tant qu'ergothérapeute, nous sommes repérés dans nos capacités à accompagner des étudiants en perdition dans leur capacité d'orientation. C'est au croisement de notre formation au D.U.H.E.P.S. avec notre mémoire « échec, altérité et transformation réflexive », de notre malaise généré par un discours prédictif et de notre investissement dans la formation au master, que nous nous sommes autorisée à nous interroger sur notre pratique d'accompagnement de ces étudiants et à aller chercher aussi du côté de « l'action du réel sur le sujet ». <sup>199</sup>Cela inclut ainsi la part de l'homme en tant que sujet, acteur, agent et auteur de son projet de formation. Car « l'activité condense donc en quelque sorte le succès du savoir et l'échec occasionné par le réel, dans un compromis qui contient une dimension d'imagination, d'innovation, d'invention ». <sup>200</sup>Dans « le biais du gars », formation par l'expérience et culture de l'artisan, Noël Denoyel, en citant J. Legroux nous explique que c'est par l'expérience personnelle qu'une information devient connaissance. Une certaine forme d'évaluation peut se concevoir en terme de bilan mais dans ce contexte il va nous falloir penser l'évaluation autrement. Le concept d'évaluation formatrice commençait à prendre sens dans notre recherche.

Les convictions parentales, « c'est au pied du mur qu'on voit le maçon » et « regarde sous ton nez quand tu cherches quelque chose », avec la perspective théorique de l'évaluation formatrice articulée avec l'émancipation accompagnée, ont contribué à l'élaboration de cette problématique qui cherche à mettre en lien le passage obligé par l'évaluation et l'opportunité d'une émancipation pour l'étudiant en formation clinique et situationnelle.

Pour conclure, notre hypothèse serait qu'il existe une mise en dialectique féconde de l'évaluation et de l'accompagnement en formation avec la problématique d'un entredeux de l'évaluation et de l'émancipation, un accompagnement à l'autoformation où nous retrouverions l'étudiant et les mouvements de l'autoformation dans un contexte qui intègre les trois modes d'évaluation, sommative, formative et formatrice.

---

<sup>199</sup> Dejours, Christophe, (1995). *Le facteur humain*. Edition : PUF. P 25

<sup>200</sup> Dejours, Christophe, (1995). *Le facteur humain*. Edition : PUF. P 43

## Chapitre VI

# Heuristique de notre méthodologie de recherche

« Savoir donner pour recevoir et ne pas mentir à son partenaire »<sup>201</sup>

Notre projet de recherche tente de comprendre la tension entre l'évaluation et l'accompagnement à l'autoformation expérientielle ou cognitive. Dans le but de sortir d'un discours prédictif, notre ambition est de modéliser une articulation à envisager entre l'évaluation et l'émancipation, termes à priori antinomique. Notre stratégie s'élabore à partir des qualificatifs qui leur sont liés dans le titre de ce mémoire, respectivement formatrice et accompagnée. Différents champs d'expérimentation nous intéressaient. L'hypothèse d'une coopération en coresponsabilité entre tuteurs de stage et formateurs en institut de formation a orienté notre choix d'investigation sur trois personnes, ergothérapeutes à ce jour.

---

<sup>201</sup> Deux grands principes du jeu au bridge

## **VI.1 DES CHOIX DE RENCONTRE**

Virginie fut la première. Et pour cause, nous avons immédiatement fait le lien entre son expérience et celle de l'étudiante à l'origine de notre questionnaire de recherche sur les discours prédictifs. L'évaluation prédictive, Virginie connaissait et l'échec au diplôme aussi. C'est un an après son premier passage qu'elle réussira en candidate libre. Et comble du paradoxe ou preuve de son émancipation, la neurobiologie, « matière » dans laquelle elle était en difficulté pendant ses études, l'intéresse actuellement, notamment l'approche canadienne. C'est donc son cheminement et son point de vue qui nous intéressait. D'autant plus, que nous l'avions accueillie en stage l'année de son échec. Nous comprenons à travers son discours l'importance du maintien du lien dans l'accompagnement à la formation.

Le concept d'évaluation a mis du temps à se conscientiser dans l'esprit du chercheur, lenteur mise en lien avec une interrogation de posture éthique entre l'accompagnement tutoral et la nécessité de l'évaluation. Nous nous sommes donc intéressés à l'expérience d'une ergothérapeute de référence dans la profession, Luna. C'était l'opportunité de pratiquer l'entretien d'explicitation pour comprendre à la fois les compétences de l'ergothérapeute et les compétences attendus de l'étudiant en stage. Il est juste de constater que seule l'approche psychiatrique est abordée. Ce domaine est peut être celui qui pose le plus de question en ce qui concerne l'évaluation. Le modèle de Luna était construit avec ses propres références de pratique. Jusqu'au changement de paradigme de la formation des ergothérapeutes, elle attendait que l'étudiant s'adapte à ce que l'ergothérapeute-tuteur avait à lui transmettre. Maintenant, c'est le professionnel qui s'adapte aux besoins de l'étudiant. Luna, donc, intervenante en institut de formation, tuteur de stage, nous intéressait dans la recherche d'explicitation de l'accompagnement d'un stagiaire. L'objectif de départ visait le temps d'évaluation de l'étudiant, précisément nous cherchions à comprendre à quel moment commençait l'évaluation pour elle. Dès le début de l'entretien une confusion émerge entre l'évaluation du patient et celle de l'étudiant. La préparation à l'entretien d'explicitation<sup>202</sup> a favorisé l'orientation, à l'initiative de Luna, sur un cas qui lui avait posé problème. L'explicitation s'est fixée sur l'accompagnement de cet étudiant à réfléchir une situation problématique.

---

<sup>202</sup> Voir annexe en fin du document

Nous verrons que dans son processus d'accompagnement, elle s'inscrit dans ce que nous avons défini comme l'évaluation formatrice. Nous voulions écrire *à son propos* mais nous dirons *à son sujet*, suite à un mail où elle nous informait que depuis l'entretien, elle était passé du « nous » au je » dans son cadre professionnel, nous pouvons parler en ce qui la concerne d'une émancipation accompagnée. L'objectif fut imprévu du chercheur mais prévisible de l'entretien d'explicitation.

L'alternance vient interroger l'articulation entre le terrain et l'institut de formation en ergothérapie. C'est lors d'une intervention en addictologie dans un Ife<sup>203</sup> que l'opportunité s'est faite, pour le chercheur-intervenant d'interviewer une formatrice. Informée de mon projet de recherche, Sophie, ergothérapeute formatrice dans cet institut de formation, a exprimé son souhait d'y participer. L'entretien s'est construit à partir d'une situation qu'elle avait mal vécue. Elle est la dernière personne rencontrée. Sophie est formatrice et responsable des stages. De ce fait, nous nous sommes particulièrement intéressées à son discours. De nouveau, l'application du protocole de l'entretien d'explicitation s'est avéré une expérience à construire dans le temps et la pratique.

Si les tuteurs avaient à eux seuls la responsabilité de la validation du stage, à ce jour, conséquence du passage au système Licence. Master. Doctorat., elle devient également la responsabilité des formateurs en institut par le biais de la Commission d'Attribution des Crédits. De ces trois interviews ressort l'importance d'une coopération entre les deux partenaires de formation des étudiants ergothérapeutes. Assumer seul la validation semble difficile à gérer que ce soit d'un côté comme de l'autre de l'alternance. Nous retrouvons là l'idée de courage dans l'acte d'évaluer.

Si le changement de cursus interroge les tuteurs, il était alors évident qu'il en était de même pour les formateurs en institut de formation. Fait que nous n'avions pas perçu de prime abord. Elles ont répondu certes à une sollicitation pour le chercheur. Cependant, il nous a semblé que l'entretien a été vécu comme un temps de parole utile pour elles, dans le besoin d'exprimer des questionnements et d'aller vers une ouverture, un travail d'équipe plus en étroite collaboration avec les tuteurs de stages. L'interview de Sophie modélisera clairement et en partie ce que nous cherchons à exprimer à travers l'évaluation formatrice et l'émancipation accompagnée.

---

<sup>203</sup> Institut de formation en ergothérapie

## **VI.2 DES CHOIX D'OUTILS**

Le choix de la méthode et des outils a donc été orienté par les nécessités de notre organisation personnelle, tant géographique que temporelle, et par nos connaissances théoriques et pratique des techniques d'entretien. Le champ d'application sera sur une communication duelle (des entretiens individuels). Nous avons choisi un matériel « qualitatif » comme méthode d'investigation car le temps de la formation ne nous permet pas de faire une étude quantitative. L'entretien comme médiation, a pour intérêt de mobiliser des processus d'interactions. Les informations obtenues et les réflexions qui en découlent ont émergé dans un cadre à la fois construit et non directif. L'entretien avec Luna a pu se continuer dans le déroulement de la journée d'une manière plus informelle. Nous ne nous sommes pas servie de cette ressource qui s'est avérée trop personnelle. Elle a permis à l'interviewée de prendre conscience d'un fonctionnement auquel elle a pu remédier plus tard. La limite pour l'entretien du matin a été posée à une heure, ce qui équivaut à deux heures de travail de retranscription. Cependant il s'est avéré difficile de clore l'entretien par manque de maîtrise de la technique de l'explicitation, de la difficulté à recentrer sur l'objet de recherche, à clarifier notre demande.

Une relation de confiance s'était instaurée bien avant les rencontres avec les personnes interviewées. Il s'agissait d'affirmer la posture du chercheur en restant centrée sur ses hypothèses de recherche tout en autorisant l'autre à développer son cheminement de pensée et enrichir l'entretien de ce qui était important pour celui-ci de présenter. L'entretien était semi directif dans le sens où seules quelques questions guides avaient été préparées pour favoriser l'émergence du discours librement exprimé. Le travail du chercheur consistait à recentrer si nécessaire sur les objectifs de recherche. Et dans des séquences de temps alternées, le principe était de placer l'interviewé dans une analyse de sa pratique, de comprendre son système de valeur, son éthique professionnelle. Dans le cas du récit de vie de Virginie, il était question de mettre en exergue des processus d'action l'amenant à aller au delà du discours prédictif, de la négation de sa place d'ergothérapeute et de la mise en valeur d'expérience.



La méthode proposée alterne donc une approche semi-directive avec des moments d'explicitation. Dans notre contexte professionnel d'ergothérapeute l'objectif de tels entretiens est le développement personnel de la personne.<sup>204</sup> Dans le cadre de la recherche, il s'agissait de repérer des savoir-faire. L'entretien d'explicitation est un outil de l'accompagnement de l'analyse de l'expérience. Cette technique d'entretien de par sa structure va déterminer la posture de l'interviewer comme accompagnateur et placer l'interviewé comme individu central, avec l'objectif d'une mise en valeur de ses compétences. Le citoyen réflexif est capable de changer le monde qui l'entoure, dans la mesure où il peut prendre conscience de sa capacité à faire face. C'est dans ce sens que va l'accompagnement de l'autre à construire ses compétences. Car la réponse est chez cet autre, accompagné, mais en partie non conscientisée. La compétence de l'interviewer est dans l'art de questionner pour favoriser le cheminement réflexif de la personne.

Pour Virginie, c'est notre intérêt pour son cheminement singulier qui a orienté notre choix de l'histoire de vie pour l'entretien. Le passage, de « t'es pas faite pour être ergo » à « tiens t'es ergo quand même ! », d'un discours prédictif à son émancipation nous interpellait et demandait à être éclairci. Pour elle, il va s'agir d'autoévaluation et d'écoformation. C'est l'histoire d'une émancipation partie d'une injonction qui va lui permettre d'aller chercher des ressources personnelles. C'est comprendre la réappropriation créative de ses compétences. Le pygmalion inversé « ma pauvre tu n'y arriveras pas » lui a permis d'actualiser et de potentialiser ses ressources.

Pour Luna, nous nous intéressions spécifiquement à la notion d'évaluation dans ses actes de tuteur de stage. Dans cette optique, nous avons fait le choix de l'entretien d'explicitation. Ne pas nous éparpiller dans le discours, nous a demandé un effort pour nous recentrer sur le sujet et l'objet de la recherche. Nous avons préparé une fiche d'entretien<sup>205</sup> à partir d'un article de P. Vermeersch.<sup>206</sup> L'objectif de la rencontre visait la compréhension de ses actes d'évaluation avec un étudiant en stage, comprendre comment, où, quand et avec qui ça se passe. Ce que nous avons vécu alors, le souvenir qu'il nous reste de cette expérience d'entretien d'explicitation, fut la difficulté que nous avons rencontrée à savoir disparaître dans la rencontre, à ne pas nous impliquer dans le discours de l'autre.

---

<sup>204</sup> Quivy, R., Van Campenhoudt, L., (2009). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Edition: Dunod. P 61

<sup>205</sup> En annexes III

<sup>206</sup> [http://x-sides.net/expliciter/IMG/pdf/article\\_explicitation\\_vermeersch.pdf](http://x-sides.net/expliciter/IMG/pdf/article_explicitation_vermeersch.pdf)

Pour Sophie, l'aider à exprimer *sa* réponse à *sa* question de l'accompagnement d'une étudiante en fin de parcours et en situation d'échec pour non validation de stage itérative, a orienté notre choix d'outil vers l'entretien d'explicitation également. Ce qui a été important pour elle, c'est la prise de conscience de la relation de confiance qu'elle a su établir avec l'étudiante.

Pour conclure, il existe peu de temps, d'espace et de lien pour permettre à chacun de se réapproprier le travail de l'autre. La réponse à la question du tuteur : « je suis ergothérapeute, je n'ai pas la théorie alors comment je peux apprendre quelque chose à un stagiaire ? » et celle du formateur : « je transmets un savoir et l'étudiant part en stage. Je n'ai plus de contrôle là-dessus ? » résiderait dans la création d'un espace spécifique rencontre dialogique ou espace virtuel de l'évaluation formatrice et émancipation accompagnée.

### **VI.3 DISPOSITIF D'ENQUETE**

Pour le travail d'analyse qui suivra, nous ferons principalement référence au livre de Laurence Bardin « L'analyse de contenu ».<sup>207</sup> L'expérience des interviews était riche. L'entretien d'explicitation avec Luna a été particulièrement difficile à gérer. La question de départ et la formation à l'entretien d'explicitation nous ont aidée à nous recadrer dans ce travail et à garder l'orientation de l'entretien dans le sens de cette recherche. Etre à la fois dans le respect de ce que l'autre à envie de dire et la nécessité du recadrage nous confirme que l'entretien d'explicitation, outil privilégié de l'évaluation formatrice vers l'émancipation accompagnée, demande une formation et une pratique régulière. Il s'agissait pour la formulation de nos questions avec Luna, d'un travail de concentration sur le visible du discours et de sortir de l'interprétation. Nous sommes particulièrement sensibles à l'approche humaniste dans l'accompagnement des patients, par le biais de la relation d'aide de Carl Rogers. Une certaine maîtrise de cette technique d'écoute active et de reformulation nous a aidée à construire l'interview avec Virginie. À l'égard de Sophie, nous avons décidé de nous servir de l'entretien d'explicitation, riche de l'expérience avec Luna. Placer Sophie dans la recherche d'une situation d'évaluation l'a installée dans sa relation d'accompagnement qu'elle décrira tout au long de notre rencontre. Nous réapproprier ce travail par une écoute, non seulement active mais analytique<sup>208</sup> de ce que les personnes rencontrées nous ont partagée modélisera notre recherche.

#### **VI.3.1 Prise de contact**

Entre opportunités et mise en mouvement, pour rester dans des critères de faisabilité, nous avons choisi d'interviewer des personnes de notre environnement social et professionnel. Leur discours devait nous laisser supposer qu'elles étaient soit dans une dynamique d'émancipation soit dans une démarche d'accompagnement autre que didactique, usant de stratégies créatives. Pour Luna et Sophie, la démarche a été de solliciter leurs responsables hiérarchiques en premier lieu. Nos relations, à la réflexion, étaient dans le chevauchement d'un rapport professionnel et personnel. Le contact avec les responsables, s'est établi par téléphone. Nous leur avons expliqué qui nous étions ainsi que le sens de notre démarche de recherche.

---

<sup>207</sup> Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 291

<sup>208</sup> Au sens défini par Laurence Bardin, analyse thématique et séquentielle

Nous leur avons exprimé explicitement que notre question s'intéressait aux points de vue de ces personnes concernant l'évaluation. Dans le cas de Virginie, la rencontre s'est faite dans un cadre plus personnel. Nous lui avons explicité que nous étions intéressée par son cheminement entre le moment où elle échoue à son diplôme et le jour de notre rencontre, ergothérapeute, diplômée et professionnelle accomplie. Elle émergeait d'un discours prédictif qui affirmait le contraire.

Notre démarche était de comprendre les savoir-faire et de mettre en valeur les compétences mobilisées dans le contexte de l'évaluation par les ergothérapeutes. Les entretiens sont anonymes, enregistrés avec l'accord de la personne interviewée. La durée a été fixée pour des raisons de logistique à une heure environ. Nous avons sentie chez chacune d'entre elles, un besoin d'exprimer leur point de vue. Ces rencontres ont fait médiation à des prises de conscience : de son « accompagnement suffisamment bon » pour Sophie, de son émancipation vis-à-vis de l'équipe pour Luna et de la valeur de l'historicité de son parcours de formation dans un processus d'évaluation formatrice et d'émancipation accompagnée pour Virginie. L'évaluation leur a posé problème, donnant ainsi du sens aux préconisations proposées dans cette recherche.

### **VI.3.3 L'entretien d'explicitation**

Ce type d'entretien se veut rigoureux, méthodique et structuré. Ce n'est pas une conversation. L'interviewer cherche de l'information sur l'action. Poser le cadre sert à faire émerger la partie non conscientisée du travail. Un contrat de communication est proposé. Rien ne commence sans l'adhésion de l'interviewé et sa confirmation qu'il aura bien compris le projet. Il est informé qu'il peut arrêter à tout moment.

L'objectif est d'isoler une situation particulière dans le discours de l'interviewé, d'en comprendre les compétences mises en jeu. C'est un grand moment de solitude pour l'interviewer. Se centrer sur l'individu est un biais possible pour une prise de décision sur ce qu'il peut advenir de ce discours, afin de travailler sur le moment du moment. L'intérêt est fixé sur l'agir. Nous sommes dans du singulier. Resituer dans le temps et l'espace demande de solliciter les sens.

Il s'agit de remettre la personne dans le contexte avec des questions de présentification. L'entretien axé sur l'action favorise une approche en douceur de nos deux espaces de communication entrecroisés dans leur disparités et réciprocité.

Dans le déroulement de l'entretien l'interviewer réinstalle la personne dans la situation, la rend disponible à se laisser guider. La personne est alors dans une position de « parole incarnée ». L'accompagner dans ce travail c'est clarifier les implicites : les verbes non spécifiés « gérer : comment vous faites ? », les imprécisions « appris plein de choses : appris comment ? », les nominalisations « des choses : vous voulez dire quoi ? », les indicateurs impersonnels « on c'est qui ? ». C'est aussi l'aider à avancer dans sa réflexion « quand vous ne savez plus, vous êtes capable d'en dire quoi ? ». Il existe une mémoire corporelle. En faisant mimer les situations, la mémoire se réactive et ainsi il est possible de récupérer des faits. Tous ces implicites et blocages se retrouvent dans le discours. La finalité est de lui permettre de s'émanciper.

Pour conclure, avec l'accord de la personne, les entretiens ont été enregistrés puis transcrits intégralement avec tout ce qui est verbal, non verbal et questionnement de notre part. Pour un repérage aisé de nos différentes interactions, nous avons fait le choix de prendre les initiales des prénoms choisis par les personnes interviewées (L pour Luna, V pour Virginie et S pour Sophie), en majuscule pour le sujet et en minuscule pour le chercheur et de les numéroter au fur et à mesure des changements de prise de parole. Pour Luna la rencontre a eu lieu dans son contexte professionnel. Cela a été l'occasion d'une visite de son service. Sophie, nous l'avons rejointe à l'institut de formation où elle exerce. Avec Virginie, nous nous sommes rencontrées au bord d'un lac près de chez elle.

## Chapitre VII

### Analyse des entretiens

« C'est toujours ce qui éclaire qui demeure dans l'ombre »<sup>209</sup>

A partir du travail de transcription, nous avons entrepris un travail d'analyse séquentielle. « L'entretien est découpé en séquences. Des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant) ...sont à la base de ce découpage. ». <sup>210</sup>Nous avons débuté un travail de catégorisation, par une mise en sens du discours en lien avec notre approche conceptuelle. Une première mise en sens thématique nous a conduite à catégoriser le discours. L'expérience de la recherche du D.U.H.E.P.S. nous a sensibilisée à la richesse des métaphores, avec ce qu'elles disent et ne disent pas. Elles nous semblent faire signe d'une manière plus probante que des mots et paraissent inévitables dans une communication à autrui. C'est leur compréhension du monde, traduite dans leur métaphore, que Luna, Sophie et Virginie partagent avec nous. Pour l'élaboration d'une méthode de travail, nous nous sommes décidées à faire une première lecture, cherchant ces images pouvant faire signes et sens. S'en est suivi une lecture flottante au cours de laquelle des premiers liens se tissent avec nos concepts et avec ce qui pouvait faire écho à nos hypothèses. Du détour au contour, nous en proposerons une analyse à partir de ces trois métaphores, celle de Luna « mère poule finie », de Sophie « passer entre les mailles du filet » et de Virginie « prendre son temps, c'est gagner du temps ».

S'ensuit pour nous une année en rupture de recherche. Cependant, le travail de réflexivité, le temps pris à interroger ce que nous avons appris par la mise en pratique, l'accueil des étudiants ergothérapeutes en stage, ont fini par produire leur œuvre. Ainsi, se passe une année avant que nous en fassions une relecture éclairée d'une conceptualisation réappropriée, entre mise en sens et mise en lien de notre propre écriture.

---

<sup>209</sup> Edgar Morin dans le Paradigme perdu, voir site internet en bibliographie

<sup>210</sup> Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenus*. Edition : PUF. P 102

Ce fut un moment d'autoformation dans le continuum d'un travail d'autoévaluation, accompagnée en confiance et dans le silence de la caverne du mythe de Platon. « Car de la parole tu bâtis le village mais du silence ho ! c'est le monde que tu construis. ».<sup>211</sup>

Le travail de tableau croisé des interviews nous a permis de définir l'évaluation, l'accompagnement et l'autoformation dans leur point de vue séparé puis commun, de l'individuel vers une tentative d'universalisation. Nous aborderons la modélisation complexe de « l'évaluation formatrice et émancipation accompagnée » à partir de la construction des modèles de chaque discours. Luna nous propose d'aborder l'« évaluation formatrice vers une émancipation accompagnée qui se questionne ». Virginie nous amène à penser l'évaluation formatrice en entredeux de la compétence et du cœur de métier de l'ergothérapeute en nous laissant entrevoir « l'invisible de l'autoévaluation ». Sophie nous suggère un modèle de « l'émancipation accompagnée ».

---

<sup>211</sup> P. Chamoiseau. (1988). *Solibo Magnifique*. Edition : Gallimard collection Folio. P 147

## **VII.1 ACCOMPAGNER LA CAPACITE D'EVOLUER DE L'ETUDIANT**

*D'après l'entretien et la métaphore de Luna : « Mère poule finie »*

La rencontre est organisée pour le bien-être de chacune. L'entretien d'explicitation va conduire Luna à souvent se déplacer pour aller chercher tel ou tel document. Nous sommes dans un entretien cadré par la mise en parallèles de leur pratique d'ergothérapeute et les attentes nouvelles de leur rôle de tuteur, liée au changement de paradigme de formation. Ses déplacements nous semblent correspondre à la mise en mouvement généré par ce changement.

### **VII.1 .1 Une mise en mouvement**

Luna évoque le nécessaire travail de réappropriation de la fiche d'évaluation de l'école. Cette intégration des critères concerne à la fois la différence des items avec ce qui est observé sur le terrain et la différence entre l'ergothérapie en fonctionnel et en psychiatrie, entre objectivité et subjectivité. Le passage au système L.M.D., rend les étudiants responsables de leur portfolio, à la fois support de validation de stage, d'évaluation des capacités mobilisées et témoin du travail réflexif demandé. Pour Luna, sa mise en place les aide à évaluer les compétences travaillées sur les lieux de stage et à mettre sur un même axe de valeur l'ergothérapie en psychiatrie et en fonctionnel. Le passage au degré Licence du diplôme d'ergothérapie ouvre à un possible changement et une réappropriation des propositions de travail.

Le portfolio les oblige à réfléchir leurs compétences et leur modalité d'évaluation. La difficulté d'évaluer ce qui ne ressort pas d'un protocole engendre une tendance à surévaluer. Luna évoque les défenses à entrer dans un système d'évaluation face au sens de la valeur de l'autre. Il nous semble qu'elle est à ce moment dans le questionnement du changement de modalité de l'évaluation. Luna parle d'une évaluation subjective mais qui se structure autour de critères tel que inactif, en retrait avec les patients, capacité à entrer en relation, trouver la bonne place, on ne tutoie pas, ils ne parlent pas d'eux. De son discours, nous comprenons l'évaluation comme inscrite dans une boucle réursive progressive ou évolutive. L'absence d'évaluation du patient induisait une absence d'évaluation du stagiaire conduisant à une stratégie d'isomorphisme. C'est la question du travail en coévaluation, étudiant/professionnel, plus difficile mais mettant la pratique professionnelle dans une nouvelle dynamique.



## **VII.1 .2 Quand disparaître n'est pas ne plus exister**

Dans l'atelier d'ergothérapie, l'étudiant va passer par une confrontation au réel de la médiation avant celle de la rencontre avec le patient. Cette dernière se fera aussi par étape de l'accueil individuel vers celui de groupe. Chaque séance sera suivie d'un débriefing avec explicitation et analyse de la situation. Entre situation d'observation, d'apprentissage, c'est la question de la place intermédiaire de l'étudiant, ni thérapeute ni patient. On attend du stagiaire qu'il soit dans une relation « d'accueil », qu'il soit capable d'évaluer lui-même sa capacité à entrer dans une relation adaptée avec le patient. C'est un ressenti personnel conforté par l'attitude du patient. Autoévaluation en écoformation, c'est cependant l'isomorphisme qui est attendu du stagiaire.

Pour le tuteur, la question est de laisser pratiquer alors que l'étudiant ne maîtrise pas l'activité. Il s'agit de jouer sur la distance voir l'absence. Luna évoque le rôle protecteur du tuteur en listant des contre-indications. Par exemple, pour ne pas mettre l'étudiant en danger, le tuteur ne préconise aucune activité projective en même temps que le patient. Il y a une adaptation à l'étudiant et une obligation de clarifier sa propre pratique en débriefing. Le débriefing n'est pas une supervision. Son objectif est que le stagiaire développe sa capacité à évoluer. Dans le changement du système de formation, il est demandé à l'étudiant d'observer et d'identifier les habitudes du service ainsi que les compétences du professionnel.

Luna a conscience que pour animer un groupe, le stagiaire va pouvoir s'appuyer sur ses capacités personnelles. Paradoxalement, elle ne parle pas d'accompagnement tutoral. Pour elle être tuteur c'est « emmener l'étudiant vers ». Elle en voit les conséquences, car au premier dossier analysé, ce que l'élève renvoie c'est ce qui lui a été transmis. De même pour les patients, le mot accompagnement n'est pas évoqué. Il s'agit de « conduire un projet d'intervention, c'est laisser faire le patient et voir ce qui émerge ». Ce qui pourrait être de l'ordre de l'accompagnement, elle le traduit comme de l'intuitif et du subjectif.

Pour Luna, en L37 : « c'est difficile, c'est lourd l'encadrement ». Nous ne voyons toujours pas le terme d'accompagnement apparaître. La présence de l'étudiant rend le temps de débriefing plus riche. Nous comprenons son accompagnement dans un processus d'évaluation centré sur les capacités d'introspection de l'étudiant, par sa disponibilité dans le temps de verbalisation. Dans l'explicitation de la gestion de l'erreur par le stagiaire, elle l'autorise à intérioriser et à corriger ses actions en mettant en valeur ce qu'il a réussi.

Pour conclure, cette première mise en lien de la rencontre avec Luna, le passage au système L.M.D., provoque un bouleversement des repères. Ce n'est plus seulement le tuteur de stage qui observe l'étudiant mais l'étudiant qui vient aussi observer le tuteur, observation réciproque. Nous comprenons l'image d'Hannah Arendt où l'accompagnement va se glisser dans l'interstice du passé qui va rencontrer l'avenir avec les nouveaux étudiants. L'entretien avec Luna se termine sur l'évocation de ce que nous définirons comme « un accompagnement à un travail réflexif avec l'explicitation pour outil », auprès d'un étudiant ergothérapeute en stage. Son objectif est la construction de la capacité d'évoluer de l'étudiant.

## **VII.2 SE LAISSER SURPRENDRE PAR CELUI QUI SE RISQUE AU CHANGEMENT**

*D'après l'entretien et la métaphore de Sophie : « Passer entre les mailles du filet »*

En S8, Sophie, dès le début de l'entretien met en scène le déroulement de son discours à venir par une métaphore : « qu'est-ce qui se passe pour que cette personne soit *passée entre les mailles du filet* ? ». Cette image évoque un « filet » à la fois contenant-accompagnant et un « passage entre les mailles » comme une évaluation à la fois faille-opportunité. Le filet symbole de l'alternance, doit laisser passer l'eau et permettre des sorties imprévues.

Le questionnement de Sophie questionne à son tour: en quoi passer dans les mailles du filet est une situation problématique ? Difficile en effet de s'occuper de ce qui se passe dans le filet et à l'extérieur, ce qui porte l'intérêt sur la coopération intra et extra institut de formation en ergothérapie. Risque ou opportunité, c'est l'idée de l'émancipation de l'étudiant qui de réflexif travaille à sa forme intégrative.

### **VII.2 .1 Souci et soin de soi**

Dès le début de l'entretien...cette répétition donne toute l'importance à cet espace-temps et à l'éveil nécessaire de l'accompagnateur dès le début de son accompagnement. Dès le début donc, en S6, Sophie apporte ce matériel prégnant de la part du personnel dans une situation professionnelle. « Passer à coté » en S15, c'est peut-être rester centré sur une estimation personnelle de ce qui peut être important, sans forcément prendre en compte l'importance que cela a pour l'autre. C'est occulter la part de l'histoire de vie dans la formation et oublier la part de l'accompagnement pour amorcer un travail d'émancipation. C'est aussi, en S39, nier l'importance des mots et de l'impact sur notre posture d'accompagnement. Car le regard change lorsque nous disons que nous avons un problème avec « l'étudiante ». Alors que le problème était avec sa « façon de faire », avec les « situations professionnelles ». La suite de l'entretien apporte des réponses au questionnement de recherche. Dans son accompagnement et dans son rôle d'évaluateur, en S74 « quand elle est revenue je lui ai dit voilà, elle était au courant de tout ce qui avait été dit, tout était euhhhhh transparent. Parce que moi je lui disais ce que m'avaient dit les ergothérapeutes, elle était au courant. », Sophie considère la stagiaire comme sujet et non

comme objet de l'évaluation, acteur même. Et en l'accompagnant à une mise en mot sur la situation, elle va devenir « auteur » de la situation. Quand en S77, « elle est arrivée à le dire », l'étudiante reprend du pouvoir sur la situation. Mettre en mots, c'est reprendre son pouvoir d'agir. Car jusqu'alors, l'énergie de l'étudiante, en S79, se dépensait plus dans une mise en doute qu'en dialogue, dans une mise en fermeture sur le monde. Elle était dans une rupture entre l'autoréférence avec l'éco et hétéro référence qui l'empêchait d'avancer, de voir des opportunités. Pour répondre à la demande d'aide des tuteurs de stage, en proposant une rencontre entre les trois protagonistes de l'évaluation, c'est une opportunité offerte par Sophie que l'étudiante a saisie pour s'exprimer puis au final s'émanciper.

Dans ses rapprochements conceptuel entre formation et soin, Sophie trouve écho avec ce que dit Bernard Honoré avec l'ouverture de la pensée, à propos d'un complément à apporter au sens qu'il donne déjà à la formation (pouvoir-être, avoir à donner et devoir-prendre- soin). Il s'agit « d'ouvrir-la-pensée »<sup>212</sup>. « Ouvrir la pensée » est peut être ce qui fait médiation, l'altérité fait médiation en ouvrant la pensée : « nous faisons l'expérience des autres et du monde en relation avec notre histoire personnelle »<sup>213</sup>.

## **VII.2 .2 Temporalité et spatialité, l'accompagnement**

En S21, Sophie nous rappelle que dans le nouveau système de formation, les stages ont la même exigence dès le départ de la formation. Dès son entrée en formation, le stagiaire et étudiant est reconnu avec ses capacités d'action, de réflexion et d'analyse. Faire référence au temps, en S22 « se dire que l'on a le temps », ne vaut rien si le stagiaire n'est pas responsabilisé dans sa formation. La validation d'un stage malgré des réserves révèle l'importance de la place des commentaires des ergothérapeutes-tuteurs dans le portfolio de l'étudiant. C'est en S23 l'hypothèse que le temps seul ne suffit pas. Il faut un accompagnement. Et cela valide l'intérêt de la commission d'attribution des crédits avec la possibilité en réciprocité des places de remettre en cause la validation ou non validation des stages. Dans la situation en S66, l'étudiante, qui ne peut penser et réfléchir en même temps, oublie que le patient peut *aussi* réfléchir et trouver ses solutions. Il est effectivement impossible d'envisager toutes les hypothèses. Penser l'expérience et dire l'expérience, en S72, mettre des mots sur le vécu, c'est cheminer de la réflexivité vers l'Homme intégratif.

---

<sup>212</sup> Honoré, B. (2012). *La mise en perspective formative*. Paris : L'Harmattan. P 173

<sup>213</sup> Honoré, B. (2012). *La mise en perspective formative*. Paris : L'Harmattan. P 173

En S126, Sophie constate, à propos des besoins de l'étudiante : « c'est pas un travail comportemental, par rapport à ses troubles, c'est un travail, plus une dynamique interne. ». Avec cette métaphore de l'autonomie masquée, entre le visible et l'invisible, c'est l'aménagement d'un entredeux, d'un espace transitionnel, à la fois ni dedans ni dehors, qui reste à créer. Le sentiment de l'efficacité d'un accompagnement centré sur la situation plus que sur la personne met en scène la relation d'accompagnement. C'est elle qui fait que la démarche de formation continue, même si l'étudiant n'est plus à l'institut de formation en ergothérapie. Car, l'étudiante fera le choix de prendre un temps de pause dans sa formation à l'ergothérapie. Elle interroge la responsabilité de chacun dans le fait d'assumer les résultats et de maintenir le lien d'accompagnement.

### **VII.2 .3 L'évaluation, compagnon de l'accompagnement**

C'est ce que dit Sophie en S14 « on a entendu et on est passé à côté » qui fait le lien avec le compagnon qui compagne. Car au lieu de passer à côté, il peut s'agir de faire avec et pour. Nous postulons là l'importance de l'observation et de l'évaluation. Pour Sophie en S26, évaluer c'est permettre à l'autre une prise de conscience. Un accompagnement n'est pas suffisant. A un moment, il faut aussi une évaluation pour faire déclic.

En S60 « il y avait une limite dans notre accompagnement. Ca s'était d'un ressort d'un travail personnel », est une évocation de l'évaluation, compagnon de l'accompagnement, dans la complexité à la fois en termes de métissage et de frontière de l'accompagnement en formation et en travail thérapeutique. Ces espaces temps peuvent être imbriqués dans le travail d'autonomie expérientiel de l'étudiant, difficile de faire autrement à notre sens, mais ils peuvent aussi être distingués en ce qui concerne l'expertise. Ce qui pose la question de la différence entre la posture et le dispositif de l'accompagnement en formation par alternance, en S31. La posture concerne l'accompagnateur en tant que personne et le dispositif concerne les moyens et outils proposés pour accompagner ou évaluer. La posture est inconsciente, le positionnement est conscient. La problématique de l'accompagnement et de l'évaluation formatrice interroge une observation centrée sur le résultat, par rapport au produit attendu, et centrée sur la personne, par rapport au processus produit.

Dans la définition du Larousse, l'évaluation est une action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose. La validation est une confirmation par l'autorité compétente de la régularité juridique d'un acte ou d'une opération qui a été contextué. Dans le terme validation il y a ce qui est de l'ordre de la garantie, de l'engagement, de la preuve et de la reconnaissance. Valider un stage c'est obtenir la preuve de pouvoir être garant de compétences. C'est une reconnaissance professionnelle qui nous engage personnellement. L'évaluation et l'accompagnement sont intrinsèque, l'un ne va pas sans l'autre.

#### **VII.2 .4 Articulation, mouvement et fonctionnalité**

A propos des stages de M. l'étudiante, en S24, Sophie nous dit : « On fait abstraction du problème on va dire. Parce que on voit quand même que c'est validé [...] on reprend avec M. tout son accompagnement. Et on se rend compte qu'en troisième année, elle avait beaucoup de C ». Dans son discours, nous comprenons un questionnement sur une articulation à inventer entre évaluation et validation. En S67, elle nous renvoie l'image du tiers, formateur en institut de formation, qui fait « loi ». Elle nous donne l'impression d'un passage de relai entre professionnel, incluant l'étudiant comme sujet, pour aller plus loin sans s'épuiser.

En S68, « C'est quelqu'un qui avait fait un grand travail d'introspection sur elle, parce que elle y était confrontée depuis un an aux stages et non validation. » Sophie décrit le travail d'introspection que nous pouvons définir comme un cheminement vers des moments d'autoformation expérientielle. Et en interrogeant l'étudiante « mais qu'est-ce que vous pensez des difficultés qu'ont soulevées les ergothérapeutes ? » Sophie propose un accompagnement à penser l'expérience. L'objectif est de sortir du cercle vicieux d'une dynamique d'échec sans altérité et d'ouvrir des perspectives d'ouverture à une possible transformation réflexive, en S82. C'est un travail en réciprocité, en S81 « c'est à ce moment que j'ai rebondi », l'opportunité de l'autre qu'elle saisie et que l'étudiante va se réapproprier plus tard dans l'entretien. C'est ce que dit Sophie en S150 « l'analyse de pratique ça part d'une situation ...c'est un peu une étude de cas améliorée ... Et ... souvent ils ne retranscrivent que les faits... pourquoi comment dans quel but quel importance ça a pour le patient ça on le sait pas. ». Et cela nous amène à formuler la préconisation d'un accompagnement du passage de l'étudiant réflexif à l'étudiant intégratif. Sophie nous donne déjà les pistes, avec une réunion de fin de stage entre coordonatrice de stage et étudiant, entretien individuel qui désamorce un problème. L'accompagnement à

l'orientation d'un étudiant en difficulté de stage, fait coexister le rôle d'écoute, de soutien et de conseiller dans une dynamique de coopération pour une alternance fonctionnelle. Sophie a réussi à prendre conscience que notre métier est dans la relation et qu'il nécessite un engagement personnel.

Pour conclure, la moindre anecdote met en scène le monde de la personne, tout est là : « qu'est-ce qui se passe pour que cette personne soit *passée entre les mailles du filet* ? ». C'est en cela que l'accueil des patients et des étudiants mobilise le plus nos compétences d'ergothérapeute. Cet accueil marque le début de l'accompagnement et pose l'évaluation comme le début d'une trajectoire, chemin balisé avec objectif, séquenciation et neutralisation de l'histoire. Dans l'interview de Sophie<sup>214</sup>, son accompagnement apparaît avec le travail sur l'histoire de vie de l'étudiante dont elle évoque le parcours, en surimpression de l'évaluation du stage avec l'objectif du diplôme. Et l'accompagnement devient un cheminement, chemin singulier dans sa représentation temporelle, entre aller-retour désordonnés, pistes exploratoires, tactique, ruse et parcours accidenté. Le temps est dans la durée d'une mémoire intérieure. Le bilan devient comme une ouverture sur des possibles où l'accompagnant tente de concevoir le cheminement de l'autre, de lâcher prise et de se laisser surprendre par l'autre qui se risque au changement.

---

<sup>214</sup> Formatrice en Ife, elle se questionne sur les étudiants qui « passent à travers les mailles du filet ». Elle raconte le parcours d'une étudiante ergothérapeute en échec, suite à des invalidations de stages itératives.

### **VII.3 NON-ACCOMPAGNEMENT, ANTI-ACCOMPAGNEMENT, UNE DIFFERENCE**

*D'après l'entretien et la métaphore de Virginie : « Prendre son temps, c'est gagner du temps »*

En acceptant de donner ce titre à son interview, Virginie nous propose un paradoxe à l'image de celui de l'accompagnement. Nous pouvons voir son histoire de vie telle une propension de choses vouées à l'échec qui « soudainement » donne place à la réussite. C'est en quelque sorte l'image à découvrir de son parcours du combattant qui finalement se terminera par l'obtention de son diplôme d'ergothérapeute. Elle dégage une impression de forte énergie et de volonté lors de la rencontre mais reste à définir ce « soudainement ».

#### **VII.3 .1 Réalité expérientielle et démarche conceptuelle**

Dès son baccalauréat obtenu, Virginie affiche un parcours de formation stratégique, alliant autoformation, réflexivité et autonomie. L'éventualité d'un échec en psychomotricité est anticipée par l'inscription à d'autres concours. Le choix de passer le concours d'ergothérapeute va se construire dans le maillage d'une hétéro-auto-éco expertise. A la fois à l'écoute des autres (hétéro), de son dialogue intérieur (auto), elle va se sensibiliser au métier d'ergothérapeute, lors d'un stage (éco) « d'initiation » dans un atelier d'ergothérapie. A l'écoute de ce que l'éco-environnement-contexte peut lui apprendre, elle nous semble déjà en adéquation avec l'approche conceptuelle de l'ergothérapie.

En V3 pour Virginie « rentrer en ergothérapie » est une opportunité. Entre confrontation au réel, écoute de son dialogue intérieur, elle construit son parcours à partir d'une opportunité qui lui est proposée et surtout qu'elle saisie. Elle décrit sa stratégie de sécurisation de son parcours, ce que les grecs définissaient comme « scholè », action sans risque, lieu d'expérimentation avec loisir de toute chose, écoformation à l'ombre de la caverne de Platon. A la fois dans la confiance en l'autre « expert-conseil » et confiance en soi dans ses expériences d'« autoformation », elle dit être « rentrée en ergothérapie », pour son côté manuel et créatif, en V4 : « ce qui m'a attiré dans le côté de l'ergothérapie c'est le



côté créatif qu'on ne retrouve pas en kinésithérapie. ». L'autoévaluation est dans la connaissance de soi, l'affirmation de ses valeurs et sa construction éthique professionnelle qui en découle. Entre ce que ses sens lui apprennent, l'expérience formative centrée sur elle, nous voyons le lien entre écoformation et autoformation, le *kairos* saisi. L'environnement joue un rôle important dans la décision du choix à faire. Son bien-être, son souci de soi et soin de soi vont la guider dans l'affirmation de son projet. Nous retrouvons l'approche conceptuelle du Care, un des fondements de la relation en ergothérapie à notre point de vue. Virginie crée son « genre » de formation.

En V7, à propos du potentiel du contexte, il y a l'objet visé, *se rapprocher de chez elle*, l'utilisation du potentiel de l'environnement, *être en stage proche de la nouvelle école d'ergothérapie qu'elle souhaitait intégrer*, alors qu'elle-même était en difficulté, *avec l'éventualité du redoublement*. Elle ne s'est pas centrée sur elle et ses difficultés mais sur ce que le potentiel de la situation pouvait offrir, peut-être un premier pas vers sa réussite. Elle provoque elle-même l'opportunité de changer d'école en redoublant. Stratégie efficace, elle avait choisi un stage près de chez elle et de l'école en projet. L'absence d'accompagnement pour faciliter l'intégration du « nouveau » nous fait percevoir l'accumulation de difficultés liées aux éco-hétéro références. Ce changement, en V8, est une confrontation au réel de l'apprentissage formel et théorique avec son évaluation subjective, lié au pouvoir que prend l'école sur la validation des apprentissages : ce n'est pas ce que l'étudiant a appris de l'apprentissage mais une restitution formelle qui est attendue. Un des intérêts du système Licence-Master-Doctorat est que les validations restent acquises quelques soit l'institut de formation.

En V11, sa métaphore « arriver comme un cheveu sur la soupe » signe l'importance de l'accueil dans l'accompagnement. Tout est dans cet instant : le cadre non fiable sera le leitmotiv de l'interview de Virginie. Loin d'un accompagnement autonomisant, elle nous décrit un abandon. L'étudiant n'existe pas dans le désir de l'autre (institution). Il n'a pas de place et le formateur n'a pas de disponibilité. Dans son attente d'être présentée, introduite dans le groupe, Virginie fait référence au besoin de reconnaissance. « L'accueil, comme l'accompagnement ou les activités, est vraiment une manifestation de présence, terme dont l'étymologie comporte l'idée de précéder, d'être devant...fonction de protection, d'introduction, d'intercession, de régulation. »<sup>215</sup>. En V14, la mise de bâton dans les roues

---

<sup>215</sup> Dans « l'information psychiatrique vol.83,N°4-avril 2007 p293-301, vulnérabilité sociale « l'acte de présence en psychiatrie : sa spécificité, ses effets cliniques » de Serge Gauthier P 297

évoque la dimension relationnelle du projet. Entre autorité et responsabilité il s'agit de confiance, de dialogue, de respect des exigences de chacun. Alors qu'en V15, Virginie nous décrit un sujet qui devient objet. Nous ressentons à travers son discours que c'est la réussite de l'école plus que de l'étudiant qui est visée.

### **VII.3 .2 L'étudiant intégratif**

En V16, Virginie décrit une différence entre « se préparer intellectuellement » à l'examen, qui représente un travail tout au long de l'année, et « se préparer moralement, psychologiquement ». Cette différence s'inscrit dans une urgence, avec deux jours pour se préparer, se concentrer. Dans son discours, nous entendons un manque de préparation à ce travail sur soi. En référence au réussir pour comprendre de Piaget, en V17, le fait de passer par l'expérimentation aide à se rappeler intellectuellement. Pour certains, il serait donc important de tenir compte de ce mode d'apprentissage d'autant plus dans les contextes formels. Nous confirmons une relation réciproque « comprendre pour réussir »: sur le terrain, il s'agit de savoir aussi donner de la valeur à la théorie. Sans accompagnement avec discours prédictif négatif sur son projet d'être ergothérapeute « Si tu te trouves en difficulté dans tel ou tel domaine t'es pas faites pour ça », le fait est de prendre une partie pour le tout, avec le possible effet pygmalion de ce style d'évaluation. La confrontation à la réalité de l'ergothérapie a conforté sa conviction et sa motivation. En v17 elle explique l'importance de la pratique dans la théorie.

De l'estime de soi à la confiance en soi, elle évoque une victoire dans l'échec du diplôme : elle n'a pas paniqué. Accompagner à un travail réflexif et intégratif, à la validation d'une compétence pour obtenir le diplôme, se définit comme une aide avec des moyens simples. Dans la prise de conscience des moments d'autoformation et des moments déclic, c'est la solitude qui pouvait faire vraiment échec, le manque d'accompagnement, d'altérité qui accompagne la transformation intégrative de l'étudiant.

### **VII.3 .3 Dans le malheur, de la chance**

De son échec au Diplôme, l'institut de formation ne souhaite plus l'accompagner et ne l'autorise pas à s'inscrire dans des stages. De cette situation d' « exclusion » de l'école, elle se met en mouvement. Elle cherche et trouve un travail. Elle prend contact avec un étudiant de sa promotion, candidat libre mais reconnu par l'école et qui pouvait donc pratiquer des stages. Elle se construit ainsi un accompagnement tutoral intuitif. C'est son manque de confiance en elle qui va la mobiliser dans ce co accompagnement avec ce pair. Aide et confortation réciproque liée à sa démarche personnelle, ce n'est pas de la chance mais une propension à mettre tous les moyens de son côté pour réussir. Nous sommes donc loin du « soudainement » postulé dans l'introduction de ce chapitre. C'est dans cette dynamique qu'une rencontre personnelle aidante lui permettra de trouver un soutien supplémentaire : prise de confiance en soi, volonté de se dépasser pour aller au bout de son projet, car par moment elle avait le sentiment de travailler pour rien. Ses parents l'invitent à ne pas lâcher. C'est un peu pour eux qu'elle ne lâche pas. A la mise en situation professionnelle de septembre elle le voulait tellement son diplôme qu'elle se dit « je ne peux pas craquer maintenant ». Elle n'avait pas d'autre choix que de réussir. Elle craque avant, après mais pas pendant. De plus, elle analyse que si elle a raté la première fois c'est par manque de connaissance, de préparation. Elle voit l'importance d'avoir pu étaler dans le temps la mise en situation professionnelle et le mémoire. Car dans la dernière mise en situation professionnelle, elle était plus dans l'analyse et l'argumentation. Le temps permet d'affiner les choses, de faire évoluer l'hypothèse. Le temps aide à construire sa réflexion. L'apprentissage en coformation autorise le partage de point de vue. L'étudiant a des choses à apprendre au professionnel. L'évaluation lors du mémoire était plus un échange entre professionnel, chacun était dans une recherche. Le jury essayait d'aller avec elle pour voir où ils pouvaient aller ensemble, disparité et réciprocité de la relation.

### **VII.3.4 Le tiers en formation et en soin**

Entre le contexte *scolaire* d'un institut de formation et le contexte *faculté* d'un autre, le confort de l'école et la disponibilité des formateurs disparaissent dans la souffrance du changement. Une réconciliation avec l'institut serait envisageable par le biais d'une stagiaire se sentant bien dans cette école. La nécessité du tiers apparaît pour conduire au changement de point de vue.

Son envie d'accueillir un étudiant, c'est l'envie de partager des connaissances. L'un comme l'autre ont des choses à s'apporter. L'étudiant est au fait des dernières pratiques. Ses questions permettent une remise en question du professionnel. Et le tuteur a une pratique à transmettre. Regrettant de ne pas avoir posé de question lors de ces stages, elle souhaiterait accompagner les étudiants à réflexivité. En V96, Virginie nous donne sa conception du travail en réciprocité étudiant-professionnel. C'est le geste d'ouvrir l'étudiant, protégé des contraintes du système institutionnel, à d'autres perspectives, tout en s'ouvrant aux siennes. C'est accompagner l'étudiant à la réflexivité, à oser poser les questions.

En V97 Virginie met en parallèle l'étudiant en stage et le professionnel qui arrive en poste. Dans la prise d'un nouveau poste, comprendre l'équipe et se faire comprendre de l'équipe demande de prendre le temps d'observer, de se poser. Quand on a appris à écouter l'équipe on a appris à écouter le patient. Prendre le temps d'observer permet d'avancer plus vite après. « Prendre son temps est un gain de temps ». (V103)

Une évaluation sans accompagnement est une évaluation aléatoire. Seul un accompagnement à la réflexivité va permettre de développer une démarche interrogative sur chaque acte posé. C'est en prenant du recul que nous remarquons les choses. Il s'agit de prendre le temps de voir ce qui est à améliorer. Le risque de non validation de son stage, sans accompagnement, l'a plongée dans la théorie. Elle se rend compte à ce jour qu'elle aurait dû être encore plus dans l'observation, pour apprendre à refaire. Moment d'autoformation où elle constate que plutôt que de rester coller au cours, le stage sert à mettre du lien. Ce sont les remerciements des patients à la fin du stage qui lui font supposer qu'elle a quand même dû faire quelque chose de bien. L'évaluation pourrait se voir comme une médiation à l'accompagnement (V100).

En V113, « on a fait une évaluation de mi-stage, que j'ai pu améliorer en fin de stage. Et puis à la fin, on a pris le temps de me dire bon ben voilà ce que tu as encore à améliorer. », puis en V114 « mais ils sont rares ces stages » : ces deux observations de Virginie nous suggèrent comme préconisation, un accompagnement des lieux de stages dans leur processus d'accompagnement.

### **VII.3 .5 Accompagner, reconnaître l'autre dans son pouvoir de formation**

**216**

Il y a intérêt et urgence nous semble-t-il à valoriser, maintenir, favoriser la formation par alternance et le pouvoir de formation des étudiants. En ce sens, nous pouvons apporter un autre éclairage au discours de Virginie. En V38, la mise en mouvement, avec les multiples opportunités qu'elle s'est offerte, a généré le « déclic » à voir au sens de sagacité et non d'accident, moment d'autoformation où « une fois dedans (l'ergothérapie) elle n'a plus eu de doutes ». En V39 : « Les stages, les relations avec les patients ... avec des choses qui me semblaient pourtant simples on pouvait aider la personne dans sa vie quotidienne, ça, ça a été euh pour moi ça a été révélateur ! », cela nous évoque l'écoformation qui fait sens à l'hétéroformation dans le travail d'autoévaluation. L'expérience pratique confirme l'orientation. La mise en mouvement et la propension vers la réussite vient à la fois de l'hétéroévaluation articulée avec l'autoévaluation, liée à la connaissance de soi en contexte, écoévaluation. En V70, la prise de conscience lors de la soutenance de son mémoire que le jury est là pour comprendre l'objet de la recherche par le questionnement, témoigne (V72) d'un jury dans une dynamique d'accompagnement à l'émancipation de l'étudiant dans un processus d'évaluation formatrice.

Nous créons ici un lien avec le concept de sérendipité ou abduction. Proposé par Charles Sanders Pierce, cette dernière désigne un type de raisonnement permettant de construire des hypothèses à partir d'un ensemble donnés de fait qui ne leurs sont à priori reliés en rien. Dans le voyage des trois princes en Serendip, c'est l'histoire du chameau qui parce qu'il n'a mangé que d'un côté de la route en est déduit borgne. « Dans *La tête bien faites*, Edgar Morin la mentionne ...en la comparant justement à la mètis grecque : « le développement de l'intelligence générale [...] doit faire appel à *l'ars cogitandi* , lequel inclus le bon usage de la logique, de la déduction, de l'induction – l'art de l'argumentation et de la discussion. Il comporte aussi cette intelligence que les Grecs nommaient mètis, ensemble d'attitudes mentales...qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité. ».<sup>217</sup>

---

<sup>216</sup> En V45, voir p222

<sup>217</sup> De Mailly, L. (2011). *Les aventures des trois princes de Serendip*. Vincennes : Thierry Marchaisse. P 232

Virginie, dans son parcours, nous évoque la citation de John Barth : « vous n'atteindrez pas Serendip en faisant un plan de route vers cette destination. Il vous faut en toute bonne foi partir vers un autre lieu et perdre vos repères sérédipiteusement. ».<sup>218</sup> En V74, c'est dans la rencontre avec l'autre et les expériences que la recherche évolue et s'affine. Ce n'est plus la place de l'étudiant mais presque celui du professionnel dans le partage d'une « saine disputation ». Virginie, en V76 nous décrit lors de sa soutenance un accompagnement qui propose d' « aller avec, ensemble quelque part dans la réflexion. ». « C'était plus un échange entre professionnels. ... Parce que j'avais l'impression qu'eux aussi étaient dans la recherche de ma démarche. Et puis euh qui euh qui s'interrogeaient, qui essayaient d'aller avec moi pour voir où on pouvait arriver ensemble. ».

L'accompagnement à ce travail d'abduction passe par la disponibilité du directeur, des formateurs et tuteurs. Ce n'est pas qu'en termes de lieu et d'espace mais dans l'imaginaire et la présence à l'autre.<sup>219</sup> Chez Racamier, la simple présence est difficile à réaliser « chose la plus simple du monde, cette fonction de présence est pourtant l'objet de diverses distorsion qui la dévoient ou la stérilise [...] la notion d'acte de présence pourrait donc compléter cette idée d'une simple présence : l'acte de présence serait tout le travail compliqué d'organisation et de réflexion pour conquérir cette simplicité qui n'est qu'apparente ». <sup>220</sup> Cet acte de présence est absent lorsque Virginie lâche en V45 : « Je faisais plus partie de l'école pour eux ».

Pour conclure, Virginie, en V125, nous dit qu'elle « espère garder ça » en parlant d'ouverture d'esprit. Toujours dans la recherche, et dans l'objectif de mieux faire, elle chemine dans une boucle récursive unifiante.<sup>221</sup> Au-delà du discours prédictif, elle affirme : « J'ai le métier qui me plaît, aucun regret pour la souffrance » et qu'elle a « plaisir à accompagner ses petits patients ». Et paradoxalement, une ergothérapeute américaine lui donne envie, par son approche professionnelle plus humaine, de se lancer dans la recherche dans la matière où elle était en difficulté lors de sa formation, la neurobiologie. De son expérience, quand elle a le sentiment qu'on lui met des bâtons dans les roues plus que de l'aider, en V14, nous garderons qu'il y a une différence entre « non-accompagnement »

---

<sup>218</sup> De Mailly, L. (2011). *Les aventures des trois princes de Serendip*. Vincennes : Thierry Marchaisse. P 216

<sup>219</sup> Dans « l'information psychiatrique vol.83, N°4-avril 2007 p293-301, vulnérabilité sociale « l'acte de présence en psychiatrie : sa spécificité, ses effets cliniques » de Serge Gauthier

<sup>220</sup> Dans « l'information psychiatrique vol.83,N°4-avril 2007 p293-301, vulnérabilité sociale « l'acte de présence en psychiatrie : sa spécificité, ses effets cliniques » de Serge Gauthier 294

<sup>221</sup> Dans le sens où ce n'est pas une pensée qui tourne en rond mais un travail réflexif qui donne du sens.

qui pourrait être un passage obligé vers l'auto mobilité définie par Gaston Pineau<sup>222</sup> et l' « anti-accompagnement » hors du champ de l'exigence éthique de vouloir progresser, évoluer.

---

<sup>222</sup> Boutinet, J.P, Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF,p343

## Chapitre VIII

### Interprétation et Préconisations

« De tous les facteurs pris en compte, le che<sup>223</sup> est le seul véritablement décisif. Qui prend une hache pour couper du bois n'a pas à se préoccuper de savoir si la date tombe bien et si le jour est faste ; En revanche, si la personne n'a pas de manche en main pour imprimer sa force, le résultat demeurera nul, et ce en dépit des plus favorables augures. »<sup>224</sup>

A la fin de l'année de formation le manche de la cognée nous échappe. L'entredeux de la validation des semestres et de la maïeutique de cette œuvre est habité de silence et de ce que Gaston Pineau définit comme du non-accompagnement. C'est le temps nocturne de l'écoformation.

Inspiré de l'image de la rivière de Michel Serre<sup>225</sup>, avec l'expérience du master 2 non seulement nous avons mis un pied dans la rivière mais nous avons commencé à nager vers l'autre rive. Et, en cette fin d'année universitaire, nous sommes alors arrivée à ce point de rupture où nous avons perdu pied. Loin de nous laisser aller, nous avons simplement lâché prise. En référence à Donald Schön, Jack Mezirow reprend à propos du jazz : « Ils (les musiciens) peuvent le faire parce que, dans leur effort de création collective, ils utilisent un schéma rythmique, mélodique et harmonique connu de tous qui permet de prédire l'ordre de la suite du morceau. En outre, chacun d'eux dispose toujours d'un répertoire de thèmes musicaux qu'il peut introduire aux moments appropriés. A mesure que leurs instruments se répondent, ils sentent la direction prise par la musique, ils la font signifier autre chose et adaptent leur jeu à ce sens nouveau ». <sup>226</sup>Pour nous cette expérience du jazz correspond à notre temps de réappropriation des concepts, notre temps d'autorégulation et d'autoévaluation qui nous a permis de changer de perspective.

---

<sup>223</sup> Julien F. (2003). *La propension des choses*. Paris : Edition du seuil P 23 : « Au plus loin de toute utopie, il s'agit « simplement » de faire jouer dans son sens, et pour son compte, l'effet opérant, contraignant, qui caractérise toute situation donnée. » P 23

<sup>224</sup> Julien F. (2003). *La propension des choses*. Paris : Edition du seuil. P27

<sup>225</sup> Serre, M., (1991), *Le tiers instruit*, Paris : François Bourin.249

<sup>226</sup> Mezirow, J., (2001). *Penser son expérience*. Lyon, Chroniques sociales. P131



Cet espace- temps, entredeux, nous semble être à l'image de l'espace transitionnel de D.W. Winnicott<sup>227</sup>, espace paradoxal, ni dehors ni dedans. L'enfant gère son angoisse de séparation de la mère grâce à des substituts. Le pouce, le nounours, à l'âge adulte vont devenir un investissement culturel par exemple. C'est ce que nous comprenons de ce que décrit Michel Serres quand il parle de l'homme qui traverse la rivière, séparé de ses habitudes, de ce qu'il connaît. Il va essayer de se trouver des moyens pour se dépasser. L'enfant qui se construit, entre la mère et le père, peut se définir par tous les apprentissages, par tous les métissages, à travers toutes ses expériences.

En ce qui nous concerne, les expériences étaient de l'ordre du souci et soin de soi. Expériences qui, à l'image du soleil lumineux représentant « la connaissance », sont les petits soleils noirs de la recherche qui cherche son centre. Et pour éclairer notre cheminement de recherche, nous reprenons cette phrase de Michel Serres : "Rien ne donne plus de sens que de changer de sens".<sup>228</sup> Entre lenteur et distance réflexive, nous parlerons d'émancipation.

---

<sup>227</sup> Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Edition : Gallimard. 212

<sup>228</sup> Serres, M. (1991). *Le tiers instruit*. Paris, François Bourin. P 23

## **VIII.1 MODELISATION DU POINT DE VUE DES INTERVIEWEES**

La démarche, dans ce chapitre, nous guide de l'individualité vers une recherche d'universalité. Certes nous avons choisi trois personnes différentes dans le point de vue où elles se placent au regard de l'évaluation et de l'accompagnement. En référence au concept de Tripolarité de Gaston Pineau, une triangulation place à l'angle de l'« auto » l'étudiant-stagiaire, en l'occurrence Virginie, à l'angle de l'« éco » le tuteur, ici nous parlons de Luna, et à celui de l'« hétéro » les formateurs, représentés dans cette recherche par Sophie. Cette triangulation tentera, après les avoir en premier lieu séparés, de les mettre en lien par le biais d'une modélisation de l'évaluation formatrice et de l'émancipation accompagnée.

Virginie représente l'invisible de l'autoévaluation avec ses moments d'autoformation qui en découlent jusqu'à son émancipation d'un discours prédictif. Luna évoque la construction d'une articulation entre travail prescrit et travail réel. Elle chemine dans un contexte d'évaluation formatrice et s'interroge sur une possible émancipation accompagnée de l'étudiant. Sophie avec sa métaphore du passage entre les mailles du filet nous installe dans la complexité de l'émancipation accompagnée.

### **VIII.1 .1 L'invisible de l'autoformation**

Le système de formation passe par l'obligation d'être évalué. La soumission à des critères de validation variables d'un institut de formation à l'autre nous met dans une asymétrie des places. En V16, Virginie condense la complexité de l'évaluation dans sa spatio-temporalité, entre instant et durée, entre produit (mise en situation professionnelle) et processus (sur l'année): « Vent de panique parce que deux jours pour se préparer...enfin même si on s'y prépare tout au long des études».

Imprégnée du discours de Virginie, nous percevons l'évaluation formatrice, comme partie intégrante d'un processus. Elle nous conduit à l'autoévaluation. Virginie chemine de la construction de ses compétences à la définition du cœur de métier d'ergothérapeute. Son parcours avec l'évaluation passe de l'enjeu (mis par elle) à l'émancipation. L'évaluation prend en compte les capacités personnelles de Virginie, dont la connaissance de soi, la confiance en soi, le dépassement de soi, entre autre vis-à-vis d'un contrat de loyauté envers ses parents. En V125, en évoquant « le changement dans la continuité », elle nous semble décrire la complexité du processus de l'« évaluation

formatrice et émancipation accompagnée ». Elle met en exergue la valeur du travail invisible de l'autoévaluation.

Exclue du processus d'évaluation, le cadre de l'évaluation prédictive, non critérisées, et l'instabilité du dispositif de formation lui provoque panique puis adaptabilité. Elle passe par la surestimation de ce qui est attendu (en V23) et l'interprétation des critères d'évaluation en cherchant à donner du sens. Nous émettons l'hypothèse qu'entre autre, le moment d'autoformation lors de sa première rencontre avec l'ergothérapie et le processus d'évaluation formatrice vécu avec le premier institut, l'ont conduite vers une compétence à l'autoévaluation, avec planification, organisation et réappropriation de sa vie.

En V116, le tuteur de stage lui place l'épée de Damoclès de la non validation, sans explication. Par un travail réflexif, elle va vivre un moment d'autoformation. Par une prise de conscience, elle va transformer son point de vue en donnant un sens au stage comme « intégrateur de savoir ». Loin du contexte de l'évaluation prédictive, Virginie montre que le stage est le lieu de la mise en sens et en lien de la théorie et de la pratique. Elle partage dans cette interview son travail d'autoévaluation. Elle fait des transactions avec elle même en V28 « je travaille mon mémoire et ma MSP<sup>229</sup> tout l'été, et ... j'avais prévu de travailler l'été ... Et du coup, je me suis dit non, ...je vais trop me disperser et je vais pas y arriver. ». Elle change de stratégie, s'adapte au contexte, planifie ses actions, mutualise son réseau d'accompagnement et donne du sens à son projet. La transformation réflexive de son premier échec la conduit à assumer sa part de responsabilité dans l'évaluation. Elle se réapproprie ce travail dans le projet de s'intégrer dans une équipe professionnelle, entre compréhension réciproque des rôles, conscientisation des actions et construction d'une stratégie en V97 : « sur la démarche d'une création de poste ... si on veut bien s'intégrer dans l'équipe puis aussi pour arriver...à comprendre l'équipe tout en faisant qu'elle nous comprenne aussi. ». Elle s'inscrit dans un processus d'évaluation des besoins et ressources réciproques.

Son discours pose la question de l'éthique dans l'accompagnement en coresponsabilité, entre souci et soin des uns et des autres, entre disponibilité et compassion. Par conscientisation des actions et appropriation des critères, elle intègre une expérience d'évaluation qui devient formatrice. L'évaluation serait à considérer comme un outil de l'affirmation de soi dans une interaction réciproque, de l'acteur et de l'agent à l'auteur.

---

<sup>229</sup> La Mise en Situation Professionnelle avait pour objectif la construction d'un projet d'ergothérapie à partir d'une brève rencontre avec un patient ou du dossier de celui-ci.

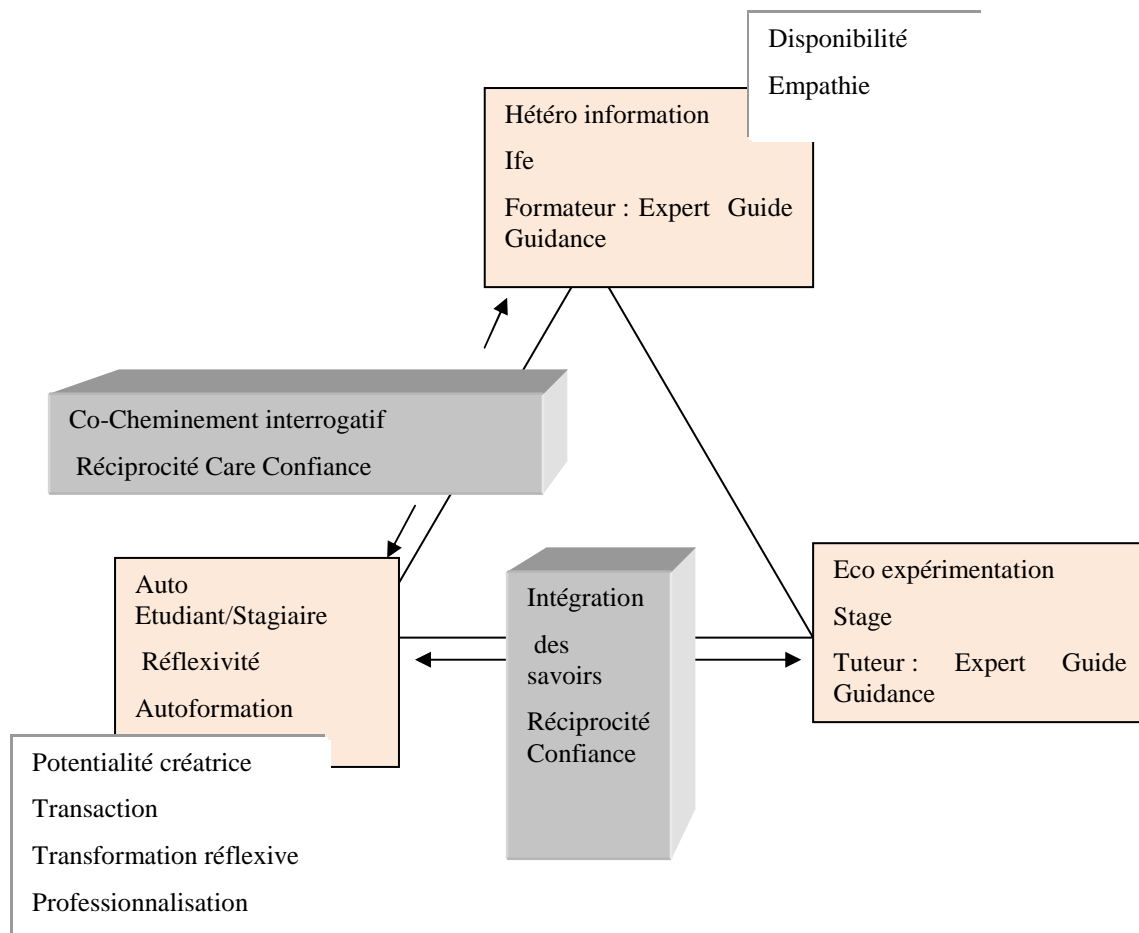
Virginie parle de « confort » dans la formation. Ce bien-être est conçu en coresponsabilité et réciprocité de la relation. Il est question de reconnaître le pouvoir de formation de l'étudiant chez le professionnel en V96 : « il a peut être des questions qui permettent de se remettre en question quelquefois, des choses qu'on ne verrait pas...et puis nous , on a une pratique aussi à lui apprendre », du fait de leurs différents stages.

Dans son parcours, entre stratégie de sécurisation, opportunité (difficulté transformée), moment d'autoformation et émancipation, elle crée son « genre » de formation et son « éthique » du métier d'ergothérapeute. Cette dernière passerait par la relation de confiance, la disponibilité, l'importance du temps d'accueil. Apprendre à observer en V103 : « se permettre d'observer, de regarder, ça permet d'avancer plus vite après... Finalement, des fois prendre son temps c'est un gain de temps au final euh ...sur notre prise en charge. ». Pour Virginie, accompagner veut dire guider, conseiller, aider, autoriser, faire confiance, respecter et faire preuve d'empathie.

Nous la voyons dans ses potentialités créatrices, qui seraient au cœur du métier d'ergothérapeute à son sens. Dans une interrelation entre l'éco-hétéro-auto à partir d'un événement déclencheur, la potentialité créatrice offre de multiples choix. Elle est le changement dans la continuité.

A l'écoute de son dialogue intérieur en V38 : « une fois que j'étais dedans, enfin pour moi y avait pas de doute, je voulais faire ça », elle transforme une difficulté en opportunité, en V70 : « en fait au mémoire j'ai pris conscience que le jury il était pas que là pour noter. Il était là aussi pour comprendre là où on veut en venir. Et euh, je pense que ça m'a aidé au mois de juin de comprendre ça. ». Dans l'élaboration d'un projet adapté à son bien-être, par autoévaluation, entre Hétéro-information, Eco-expérimentation, théorie et pratique associées, elle acquiert un sentiment de professionnalité.

Nous proposons du discours de Virginie la modélisation de l'autoévaluation qui suit :



**Schéma N°2 Modélisation de l'autoévaluation**

### **VIII.1.2 De la guidance au risque de l'absence**

La relecture de l'interview, nous a fait prendre conscience de la valeur des compétences mobilisées par Luna dans son accompagnement formateur auprès de l'étudiant en stage. Alors que le vocable « accompagnement » n'apparaît jamais dans son discours. Nous comprenons que la compétence professionnelle est singulière, fonction des perceptions de chacun en ce qui concerne la pratique et l'évaluation. Accompagner comme évaluer demande du courage, dans la mesure où il est demandé de clarifier les critères et d'évaluer l'étudiant ainsi que les pratiques à travers cette expérience.

Nous retrouvons dans son discours sur l'évaluation l'importance de l'altérité, en termes d'interaction entre elle (auto), le contexte (éco) et les autres professionnels (hétéro). Elle se trouve dans son évocation des débriefings et des synthèses. De même lorsqu'elle conçoit les critères d'évaluation comme une protection pour le tuteur et le stagiaire. Et si la prescription médicale pose le cadre, l'accompagnement se centre sur la personne. Le lien thérapeutique ne se prescrit pas, il se crée.

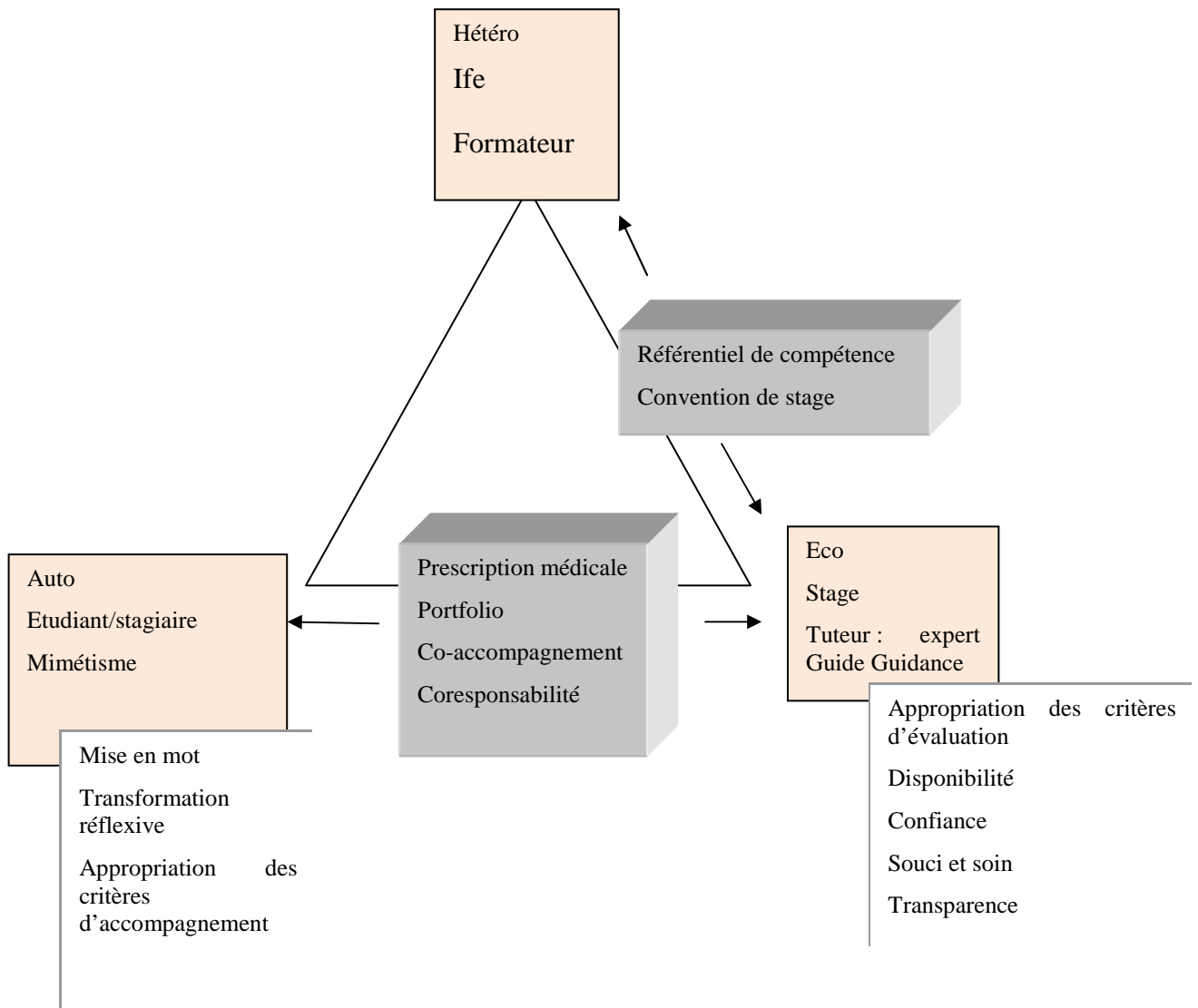
Son entretien nous alerte sur l'effort d'adaptation des tuteurs au nouveau paradigme de formation des ergothérapeutes et sur la démarche d'analyse qui demande à se confronter à l'altérité. Le portfolio est un outil de référence dans l'accompagnement à la formation. Il est vécu par Luna, à la fois comme contrainte et comme enrichissement où chacun doit retrouver une place. Point de référence dans l'acquisition des compétences il permet de se projeter, de clarifier l'agir et d'objectiver les traces de l'observation. De ce retour réflexif, émerge un changement, par explicitation de la pratique, conscientisation des actions et construction d'une stratégie d'action. Ce changement génère chez elle et l'équipe, une posture réflexive valorisante. Le fonctionnement de l'évaluation par compétences leur permet de critériser leurs pratiques et de se rendre compte qu'elles sont dans le mouvement de ce changement. Par cette mise en sens et cette mise en lien, elles vivent un moment d'autoformation. Ces modifications mettent Luna dans un processus d'évaluation formatrice. Elle propose à l'étudiant un dispositif d'accompagnement alternant expertise, guidage et guidance. Ce changement de paradigme donne aussi une base d'orientation à l'étudiant qui devient auteur et acteur de sa formation. Actuellement Luna est dans l'attente d'un mimétisme de la part de l'étudiant et déjà se questionne et comprend que l'objectif pour l'étudiant est d'identifier la place *d'un* ergothérapeute et non pas la place *de* l'ergothérapeute dans *ce* service.

Luna est dans une dynamique d'évaluation formatrice par sa définition des critères, son accompagnement à la clarification et conscientisation des actions avec l'étudiant en stage, mise en situation pratique mise en sens, la pratique et le sens de la pratique. Elle se trouve dans la posture de l'expert avec ses critères incontournables en L17 : « Alors nous on leur donne les critères, alors bon, on tutoie pas, ils parlent pas d'eux, y a des critères comme ça hum...qui sont incontournables. ». Les compétences attendues explicitées dès le départ, elle propose un apprentissage par imitation. Elle attend une reproduction d'un savoir faire, une acquisition des procédures, jusqu'à la traçabilité qui permet de vérifier l'intégration des critères. De par son ajustement en fonction de l'étudiant et son travail d'analyse de la démarche de production de l'élève, évaluation formative, elle se trouve dans la posture du consultant qui accompagne l'étudiant dans sa réflexion et l'autoévaluation de ses actions.

A la fin de l'entretien, à partir de L40, elle nous plonge dans ce qui définit l'évaluation formatrice, par son accompagnement de l'étudiant à se réapproprier les critères de l'évaluation, à planifier son action par un accompagnement à la réflexivité ainsi qu'à la construction d'une stratégie. Le temps important de verbalisation avec l'étudiant va le conduire à une conscientisation de son action. Nous rejoindrons le discours de Virginie, ici, lorsqu'elle dit que perdre du temps c'est en gagner, en développant les capacités d'autoévaluation de l'étudiant.

Sa métaphore de « mères poules finies » est évocatrice du souci et du soin pris de l'étudiant, de la responsabilité à la disponibilité en passant par la confiance, le respect et l'empathie. Cependant cela ne va pas jusqu'à ouvrir l'accompagnement vers l'émancipation de ce dernier. Luna comprend que sans évaluation, l'accompagnement devient du formatage. Par la mise en mouvement réciproque de l'accompagnement tutorial, l'autoformation est du côté du tuteur et réciproquement.

Nous proposons du discours de Luna la modélisation de l'évaluation formatrice qui suit :



**Schéma N°3 Modélisation de l'évaluation formatrice**



### **VIII.1.3 Un accompagnement « suffisamment bon » pour retrouver le pilotage de sa vie**

En terme de responsabilité, l'interview de Sophie part d'un constat d'échec, l'échec de l'évaluation sans accompagnement ou du moins lié à un pari sur l'avenir malgré des réserves à propos de la validation. Si l'accompagnement ne fait pas partie du discours de Luna, il apparaît en S24 chez Sophie « on reprend tout son accompagnement ». Le mot « évaluation » en est absent. Valider la pratique est un préalable à la passation du diplôme. Cela donne toute sa valeur au stage et à la mobilisation de Sophie dans sa gestion de l'« erreur ». En S15: « on est passé à côté », la prise de conscience déclenche le processus d'accompagnement, de la rencontre au changement de cadre avec la prise en compte du vécu et discours de l'étudiant. Sa posture interrogative sur le dispositif de l'évaluation a pour but d'éviter évaluation – sanction. L'événement fait déclic vers une mise en sens de l'expérience du stage, en S16 : « de ce qui se jouait pour elle, dans les stages, au niveau professionnel aussi ». Le lien est fait avec la dyslexie de l'étudiante, qui génère des modalités de préparation d'activité ingérables, et avec le contrat de loyauté avec ses parents. En S132 : « et sa grande appréhension, c'était comment elle allait, parce que elle, elle, elle avait l'idée d'arrêter, de suspendre, mais elle savait pas comment ses parents qu'avaient payé pendant trois ans allaient accepter ce, cette proposition là. ». A la fin de l'entretien, S119, en nous disant « S. je pense bien reprendre contact avec vous en Juin parce que je veux bien me réinscrire à l'école », nous constatons l'émancipation de l'étudiante, malgré un contexte difficile, à retrouver le pilotage de sa vie, avec un accompagnement « suffisamment bon ». Ce dernier, pour Sophie, s'est construit dans la confiance, la transparence, avec empathie, en réciprocité des places. En S145 : « ben, parce que ça signifie que y a une relation de confiance, parce que elle, elle se permet d'appeler. Elle s'autorise à appeler et qu'elle ne se sent pas abandonnée par l'institut. Et en tout cas qu'elle a été suffisamment bien accompagnée. ». Elle voyage de la posture de guide, avec ses suggestions et conseils en S107« reposez vous, rechargez vos batteries, faites ce que vous avez envie qui vous fait du bien. » à celle de la guidance avec l'évaluation des besoins de la personne, le prendre soin, le lâcher-prise, la disponibilité, les opportunités saisies et à venir.

Ceux qui « passent à travers les mailles du filet » interrogent le dispositif. L'étudiante avec sa problématique personnelle va interroger le dispositif de stage et provoquer un travail de collaboration entre formateur et tuteur, à l'initiative du tuteur. Ils seront chacun dans sa posture, sa singularité et ses représentations, sans considérer celles de l'étudiant au départ. Interrogation du dispositif dans le cadre d'une évaluation formative, l'étudiant n'est pas encore complètement intégré dans ce processus. Dans la rencontre, où les formateurs se déplacent sur site, Sophie décrit une réciprocité de la relation avec asymétrie des places. Après avoir sollicité l'intervention des formateurs, lors de la rencontre, les tuteurs restent silencieux. Comme si la solution devait venir des formateurs, de l'extérieur où l'éco-environnement et l'auto de l'étudiant seraient mis en veille. Dans cette expérience, nous avons le sentiment que tout se joue entre les formateurs (hétéro) et l'étudiante (auto), les tuteurs (éco) étant inactifs, hors la signalisation d'un problème.

Dans l'accompagnement de Sophie nous percevons son travail en coresponsabilité avec l'étudiant, à la fois dans sa disponibilité, son authenticité, le souci et soin qu'elle prend pour celle-ci et les opportunités qu'elle propose afin que l'étudiante puisse s'en saisir. Elle nous dit en S133 : « « c'était sûrement à mon avis le bon choix. C'était le moyen pour pas perdre de l'argent au niveau de l'école, euhhhhh de, effectivement, de se mettre à distance et de bosser sur elle. Tu peux pas être confrontée aux non validations, non validations et ses échecs, aux échecs et être avec, et travailler sur toi. La douleur est trop douloureuse et c'est, c'est trop douloureux chaque fois. ».

Une fois mise au centre de ce qui pose problème dans le contexte d'une rencontre dialogique, avec mise en forme et mise en sens de ce qui se passe, l'étudiante dans un moment d'autoformation va pouvoir affirmer son projet et redonner un sens à sa formation, « auto orientation ». Sans être prédictif, aller vers une émancipation accompagnée favorise le processus d'autoévaluation et d'auto orientation. Sophie va accompagner l'étudiante à l'autoévaluation, par le biais de la rencontre dialogique pour donner du sens, mise en mots et sens de soi, l'accompagner à la réflexivité et l'appropriation de son projet. Il nous semble comprendre du discours de Sophie que l'émancipation accompagnée, dans le cadre d'une triangulation dialogique et réflexive, est la marque d'un moment d'autoformation. Ainsi l'étudiante a pu se réapproprier l'expérience. Elle continuera dans un premier temps le stage. Sans aménagement nouveau du dispositif d'évaluation, elle décide d'une

distanciation réflexive qui se définirait ainsi « échec, altérité et transformation réflexive »<sup>230</sup>.

Sophie constate un décalage entre l'appréciation non critérisée des tuteurs de stage, les éléments critérisés et la validation du stage. Il manque l'analyse de l'activité, le travail intégratif et l'appropriation des critères par l'étudiant. Le transfert de compétence par un travail intégratif dans un processus d'autoformation questionne Sophie en S158 « comment il va pouvoir intégrer notre cœur de métier sur une prise en charge en psychiatrie ».

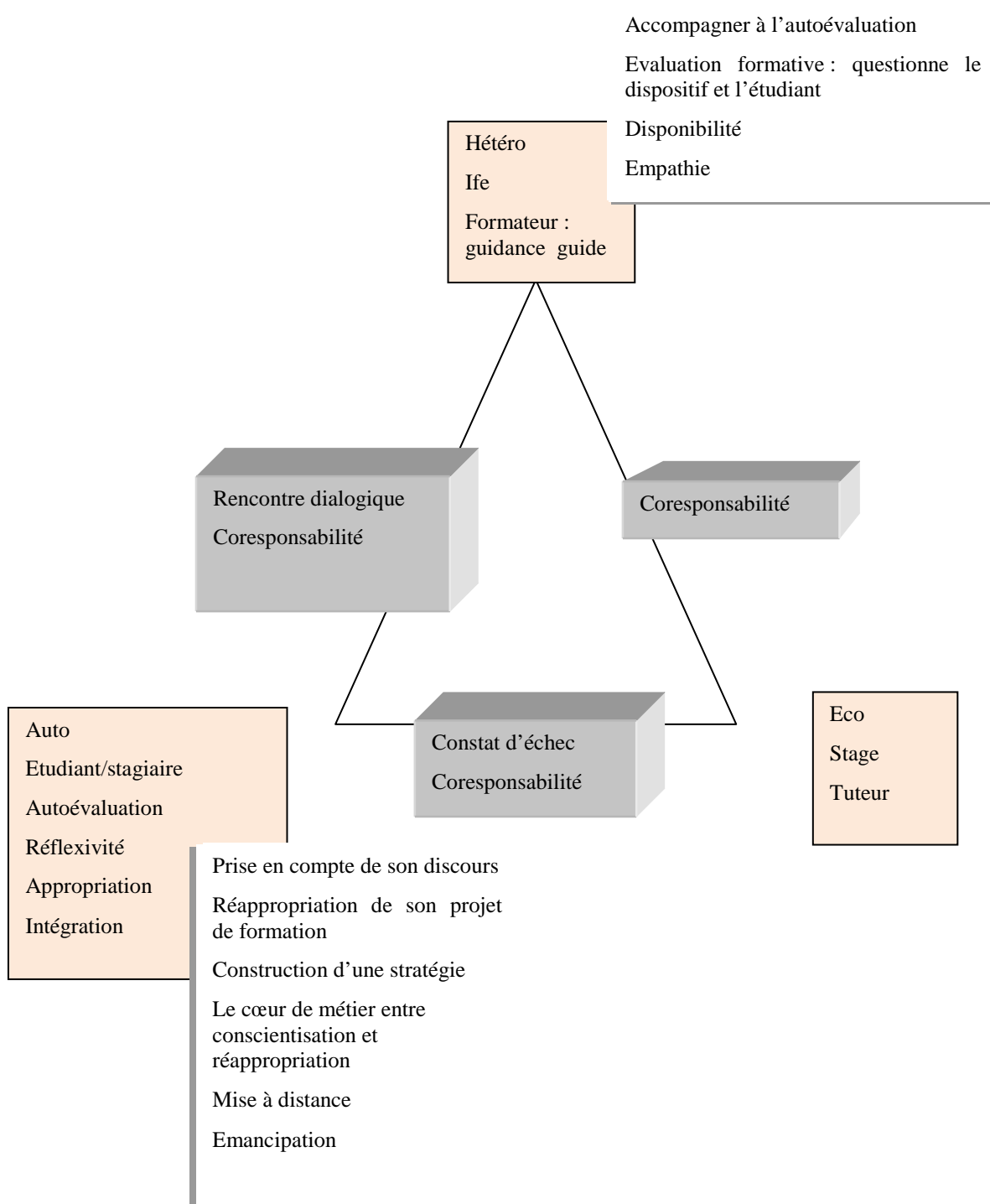
Dans le cadre d'une évaluation formatrice, qui prend en considération l'étudiant, le maintien du lien d'accompagnement va permettre à l'étudiante de se réapproprier son projet de formation, d'aller vers la prise de décision, en coresponsabilité. Nous ne savons pas ce qui a habité le cheminement de l'étudiante entre la suspension de la formation et son appel téléphonique à Sophie, pour prévenir qu'elle souhaitait la reprendre. De l'expérience de Virginie nous pouvons imaginer le travail réflexif, la réappropriation des discours entendus, la conscientisation des actions vers la planification et l'affirmation de soi dans un projet co-construit. Et Sophie continue sa réflexion et s'interroge sur l'accompagnement à venir, en S140 : et tu te dis bon ben tu vois l'étape, c'est comment va-t-elle revenir à l'école, comment va-t-elle se positionner, comment on va, nous, se positionner par rapport à elle, par rapport à ça. ».

Dans sa métaphore « passer entre les mailles du filet » nous comprenons le filet comme contenant-cadre de l'accompagnement et les mailles comme passage-mesure de l'évaluation. Elle symbolise le complexe accompagnement-évaluation. L'accompagnement à la prise de conscience de sa responsabilité dans l'échec de la situation va permettre à l'étudiante de repasser dans les mailles du filet en autonomie.

Nous proposons du discours de Sophie la modélisation de l'émancipation accompagnée qui suit :

---

<sup>230</sup> Mémoire du D.U.H.E.P.S. du chercheur



**Schéma N°4 Modélisation de l'émancipation accompagnée**

## **VIII.2 L'ÉVALUATION FORMATRICE ET ÉMANCIPATION**

### **ACCOMPAGNÉE**

« Il est bon de suivre sa pente pourvu que ce soit en montant »

André Gide

Cette recherche, enfin, se nourrit de tout apport théorique et expérientiel à partir d'une situation vécue. Il nous semble clair aujourd'hui qu'il s'agit d'aborder la complexité d'une situation qui, sans vouloir apporter de réponse, voudrait juste l'éclairer de différents points de vue. Au départ mal vécue, elle se découvre avoir de multiples sens à travailler. Ce chapitre sera la mise en évidence de ce que nous appelons « une boucle réursive opérante » puisqu'il est à l'origine d'ouverture sur le monde de la formation et de l'apprentissage.

Ce changement de regard intègre ce que nous avons compris de nos concepts et ce que nous avons appris de nos rencontres avec Luna, Sophie et Virginie. La modélisation de l'« évaluation formatrice et émancipation accompagnée » que nous proposons ici, ne cherche pas à résoudre la tension évoquée dans notre problématisation. Elle cherche au contraire à mettre en perspective le concept d'évaluation avec celui de l'émancipation. La triangulation tripolaire, en référence à Gaston Pineau, nous semble être l'outil adapté pour représenter la situation de formation en ergothérapie. Cette situation pourrait être comprise comme une sorte d'univers en expansion qui s'enfle et se désefle, se déforme soit vers l'évaluation compagnon de l'accompagnement soit vers l'émancipation accompagnée. La formation en ergothérapie serait un ajustement permanent de l'accompagnement dans la perspective de l'évaluation et de l'émancipation.

### VIII.2.1 L'éclairage tripolaire

C'est dans le cadre de la formation expérientielle que Gaston Pineau va faire émerger sa théorie tripolaire.<sup>231</sup> Il nous la propose dans la complexité d'un « auto » agissant, réfléchissant, créant des compétences dans le monde social. L'hypothèse est faite d'une zone tampon entre l'individu et son environnement. Cette zone d'automatisme permet à l'individu de vivre sans trop d'effort d'adaptation. L'« expérience » est la rupture de cette zone neutre, rupture a priori déformatrice. Pour être formatrice, elle doit être reconstruite. Etymologiquement *ex-perire* veut dire sortir du péril, de l'épreuve, épreuve comme une rupture dans la continuité des situations antérieures. Construire une réalité, à partir d'un réel éprouvant, demande une mise en sens pour continuer à avancer, que ce soit par des éléments internes-auto formant ou externes-hétéro (co) formant ou les deux.

Le passage au système de formation L.M.D. suit le passage d'une « culture d'échange perçue par et pour les autres à une culture d'usage construite par et pour soi. »<sup>232</sup>. Par et pour soi mais avec et en fonction des autres dans l'intérêt d'une relation écologique. C'est ainsi que nous considérons la situation de formation en ergothérapie, une situation écologique au service de l'« auto ». Pour Gaston Pineau, c'est à partir du travail en retour réflexif d'une équipe de recherche du GRAF<sup>233</sup> que va être exploré ce monde nocturne de l'auto. Il pointe le paradoxe de la formation de l'auto à partir de la différenciation et du lien, en terme de sens, avec les autres et les choses. L'auto pourrait être défini comme une réalité dynamique. A une action va s'ajouter un retour réflexif verbal et symbolique. L'autoformation existentielle se situerait à la fois dans un travail d'appropriation par une mise en sens (pour quoi et vers quoi nous allons, direction, sensibilité, signification, orientation) et de transformation de l'individu dans le temps (compréhension) et l'espace. Dans son exploration des moments d'autoformation, Pascal Galvani nous dit « La réflexion sur l'expérience est en elle-même une expérience d'autoformation parce qu'elle est une démarche réflexive d'auto-conscientisation et d'auto-compréhension. Il s'agit littéralement d'une démarche *d'autoformation par la recherche (ou la réflexion) sur l'action (ou l'expérience)*. »

---

<sup>231</sup> La formation expérientielle des adultes coordonné par B. Courtois et G.Pineau, 1991, La Documentation Française, p21-40

<sup>232</sup> Pineau, G., Michèle M. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Edition St Martin. P 106

<sup>233</sup> Groupe de Recherche en Autoformation créée en 1992 avec Gaston Pineau

La formation désigne ici le processus vital et permanent de mise en forme par interaction entre soi (auto), les autres (socio- hétéro-co) et le monde (éco). L'autoformation se définit alors comme **la prise de conscience, la compréhension et la transformation** par le sujet de cette interaction. »<sup>234</sup>.

Les processus d'autoformation s'inscrivent dans le temps évolutif d'une histoire de vie et dans un temps circonstanciel avec l'analyse des potentialités d'un contexte à partir des contraintes et des opportunités apportées par une situation. « L'autoformation existentielle est donc l'autorisation de la personne à autonomiser ses rapports aux situations ». Elle sera un des moyens de ne pas s'enfermer dans la répétition et de reprendre en main le pilotage de sa vie. L'hétéroformation est associée à l'autoformation. C'est dans le rapport à l'autre que l'autonomie peut se construire et se développer. C'est dans l'association de l'autoformation et de l'autoévaluation que des changements et transformations vont pouvoir apparaître, mouvement, mise en mouvement où un pôle n'existe pas sans les autres. Dans notre modélisation, les pôles hétéro-éco et auto représenteront respectivement l'institut de formation avec le formateur expert de la progression pédagogique, le lieu de stage avec le tuteur expert de la formation clinique et situationnelle puis l'étudiant et stagiaire à qui nous reconnaissons une certaine expertise.

### **VIII.2.2 Une rencontre entre héritage et innovation**

On ne maîtrise pas le monde mais le moment qui nous est offert, le *kaïros*, qui désigne l'opportunité. *Kaïros* nous permet à un certain moment d'avoir une prise sur la réalité. Il est une convergence de conditions réunies et qui représente des opportunités auxquelles nous sommes les seuls à être sensibles. L'individu prend conscience de l'occasion offerte, en faisant le lien entre différents éléments de convergence qui prennent sens pour lui. C'est un espace qui peut accueillir son action ici et maintenant. « Il ne lui reste donc d'autre ressource que d'inventer ce « soudain » ...qui ... fait brutalement trou dans la continuité du changement. ».<sup>235</sup> L'opportunité s'approprie dans la mesure où un espace lui est ouvert. La modélisation nous est apparue ainsi, en terme de compétences. Nous proposons la mise en perspective de deux compétences, celle à « changer de perspective » et celle à « être intelligemment paresseux ». La mise en sens de ce qui va se

---

<sup>234</sup> In GUILLAUMIN C., PESCES S., DENOYEL N. (2009). *Pratiques réflexives en formation*. Edition : L'harmattan. P37

<sup>235</sup> Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Editions : Grasset. P23

jouer sur cet axe s'est vue exprimée en terme de compétence à la propension formatrice pour les formateurs, de compétence à la gestion de l'imprévisible pour le tuteur et la compétence à l'autoévaluation pour l'étudiant.

### VIII.2.2.1 Compétence à être intelligemment paresseux

« Accompagnement » est un terme de droit féodal désignant un « contrat d'association » (dictionnaire Histoire de Langue Française, 1995)-plus précisément, un contrat de pariage (trésor de la langue française volume 12, p999) : « contrat unissant deux parties, généralement d'inégale puissance, pour la possession en commun d'une terre »(1239). L'asymétrie est donc une notion inhérente de l'accompagnement. L'accompagnement est une posture qui permet de donner des points de repère, de laisser l'autre faire son chemin, de lui faire confiance et d'accueillir sa confiance. La posture éthique doit être critique et réflexive, dans le respect de l'autre.

Etymologiquement « accompagner » vient de compagnon, du latin *companionis* « celui qui mange son pain avec ». <sup>236</sup>Accompagner « est formé (1165) de a- de l'ancien français *compain* (qui donnera *compagnon*, *copain*) et d'un suffixe verbal. Le verbe signifie « prendre compagnon » puis « se joindre à quelqu'un » notamment pour faire un déplacement en commun.». <sup>237</sup> Cependant, être accompagné à l'autoformation vers l'émancipation peut être vécu comme potentiellement violent. Cela nécessite un passage d'un état à un autre, un cheminement et donc une adaptation de posture dans l'accompagnement. Ainsi, la personne accompagnée va pouvoir conscientiser son autoformation, ce qu'elle a appris d'elle lors de cette expérience. Accompagner à l'autoformation, c'est faire confiance. Or ce n'est pas une habitude sociale. Et l'expérience peut être désagréable pour qui attend des réponses. Or paradoxalement, la force de la confiance est de nous mettre dans un mouvement créatif. Cette inscription dans un processus d'évaluation formatrice nous sort de l'imitation dans l'agir et nous ouvre à la créativité de l'étudiant, qui sort ainsi du moule et s'émancipe.

L'adaptation de l'accompagnement donne toute l'importance au don et contre don de la parole, approche interactionnelle de l'autoformation dans la relation d'accompagnement. Dans notre pratique, développer la capacité réflexive de l'étudiant nous permet de le remettre au cœur de sa démarche, de lui reconnaître une connaissance, et

---

<sup>236</sup> Dictionnaire étymologique Larousse p182

<sup>237</sup> Dictionnaire historique de langue française p12



de l'aider à mettre des mots sur ses expériences. « Il faut la plupart du temps une crise pour en sortir, pour oser commencer non seulement à parler au « je », mais à réfléchir en le faisant travailler, trier et conjuguer à la première personne du singulier les mots et moments hérités. ».<sup>238</sup> Par l'alliance entre accompagnateur et accompagné, le sujet devient le pilote du navire avec la sensation d'un corps habité. Il agit non seulement comme acteur, mais en tant que sujet qui signe la transformation réflexive. Josette Layec<sup>239</sup> rappelle que la navigation est à la fois l'action de naviguer et l'art de définir sa position sur mer, le pilotage concernant plus précisément la navigation entre ilot et danger.

La posture d'accompagnement « être intelligemment paresseux », est une transaction quasi permanente entre soi, la prescription et le résultat attendu. Etre dans une écoute analytique pour comprendre la situation, faire apparaître la personne en face de nous puis dans une écoute stratégique, par un questionnement ouvert sur des possibles, aider l'autre à avancer dans sa réflexion, demande un effort invisible. Le tuteur ergothérapeute accompagne l'étudiant à développer sa capacité d'entreprendre, d'agir et de pouvoir communiquer sur le sens de son action. Accompagner, c'est laisser à l'autre sa liberté d'agir et par conséquent le responsabiliser dans ses actions de réussite ou d'échec.

Entre écoute pragmatique et empathique, la complexité de la relation d'accompagnement nous demande de gérer la disparité des places avec la réciprocité dans la relation. Faire de l'accompagnement une pratique émancipatrice demande de réfléchir à ses représentations, de soi, de son métier, de l'autre ainsi que du monde auquel nous souhaitons contribuer. L'évaluation du cheminement de l'étudiant visera ses compétences et non son savoir-être. La relation d'accompagnement s'établit en fonction de chaque personne. Elle est contractualisée, asymétrique et réciproque. Elle suppose de la confiance. Elle est temporaire, avec un début, une fin et un objectif fixé en commun, avec des étapes et points- étapes en interface et co-évaluation. Il s'agit d'éviter l'assistanat et la dépendance.

Cette relation s'inscrit dans une démarche d'accompagnement comme processus et cheminement. Les outils possibles sont l'écoute active, la réflexivité, l'explicitation, la problématisation, dont la première étape serait de faire un état des lieux.

---

<sup>238</sup> Pineau G., Le Grand J-L., (1993). *Les histoires de vie*. Edition : PUF paris. P6

<sup>239</sup> Layec, J., (2009). *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif*. Edition: L'Harmattan. P 13

### VIII.2.2.2 Compétence à changer de perspective

Accompagner l'émancipation requiert d'être disponible. Etre disponible c'est avoir de la place, espace en soi où on peut accueillir le nouveau, espace ouvert aux opportunités. « Plutôt qu'une place où mettre un corps, où le caser, ce qui est en jeu est une *texture*, incluant sujet et objet : elle comporte le matériau à œuvrer, le geste de l'investir, l'envie d'y jouer une partie de son être...La place doit exister déjà un peu, dans la tête de qui la cherche, sinon elle est introuvable : s'il n'a aucune place *libre* dans son mental, dans sa texture symbolique, il ne verra pas de place libre dans le réel, même s'il l'a sous le nez<sup>240</sup>. ». accueillir le réel tel qu'il est, nous met en crise. La compétence à changer de perspective s'observe dans notre capacité à reconstruire une nouvelle réalité.

Cet état de veille ou disponibilité va favoriser l'activité de réappropriation par le sujet. Celle-ci serait la capacité de mobiliser des savoirs en fonction de la situation, à la fois d'héritier et d'innovateur, entre modification et continuation : « D'une part, ces deux termes s'opposent, la modification à la continuation : la modification « bifurque » et la continuation « poursuit »...Mais de l'autre, et en même temps, chacun des termes marque la condition de l'autre : c'est grâce à la « modification » que le procès engagé ne s'épuise pas mais, se renouvelant par elle, peut « continuer » ; et réciproquement, c'est la continuité, ou plutôt la continuation, qui permet de « communiquer » au travers même de la « modification » qui survient et fait d'elle aussi un temps de passage. ».<sup>241</sup> Cette complexité nous évoque les liens entre « accompagnement » et « évaluation ». Ils vont permettre au sujet de se réapproprier, c'est-à-dire reprendre pour lui, ce qui fait l'objet d'une compréhension objective. Ces liens contribuent à l'élaboration du propre de l'homme entre ce qu'il est déjà et ce qui se développe dans le temps, progressivement.

De l'accompagnement de Sophie, découle une prise de conscience pour l'étudiante, une émancipation qui signe un moment d'autoformation. L'autoformation se joue dans un maillage auto-éco-hétéro référencé. Elaborée à partir d'un moment qui fait « évènement », elle pourrait se définir comme une motivation au changement. L'étudiante arrive à dire qu'elle est contente que quelque chose se fasse même si elle doit prendre une distance avec la formation. Nous apparaît alors sa compétence à changer de perspective.

---

<sup>240</sup> Sibony, D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*. Paris : Seuil. P 227

<sup>241</sup> Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Editions: Grasset. P26-27

### **VIII.2.2.3 Compétence à la gestion de l'imprévisible**

S'approprier l'occasion, c'est appréhender l'environnement à la fois dans son acception sensitive-cognitive-anticipative. Cette intelligence de la ruse, mètis qui cherche à s'adapter en contournant l'obstacle de manière différente de l'attendu, se doit d'intégrer une éthique qui nous rend attentif à nos effets. L'appropriation nous permet de développer notre style d'accompagnement et nous permet d'élargir nos marges d'action. Accompagner c'est éveiller l'autre à l'occasion, qui ne peut venir que de lui. C'est être à l'écoute, prendre une place, ménager des espaces de disponibilité, entrer en relation avec l'étudiant en stage. L'accompagnement est « se faisant » parce qu'il accompagne l'autre et que c'est cet autre qui choisit. Accompagner c'est peut-être déjà initier un parcours avec le but poursuivi à cet instant là et savoir appréhender avec l'autre les opportunités futures.

Dans un dispositif de coopération en confiance, un temps et un espace pour chacun sont nécessaires. Il faut un contenant, définit comme le holding de Winnicott. Accompagner l'autre, c'est le soutenir dans sa capacité à se tenir, étayé il pourra se risquer. Cet accompagnement est basé sur le respect, l'empathie, la présence à l'autre, l'engagement de l'accompagnateur dans la relation. Le cheminement n'est pas tracé, il est co construit, c'est aller vers l'inconnu, l'inattendu.

### **VIII.2.2.4 Compétence à la propension formatrice**

La médiation, qui va construire la relation de confiance, nous place dans une temporalité. Si elle se joue dans l'instant de la rencontre, elle se construit dans le temps et sollicite une vigilance pour être maintenue. Il s'agit d'être dans un contexte de non-violence, dans le sens où « la violence dirons-nous, est l'interruption d'une continuité : est violent l'acte qui rompt le fil continu d'une conduite, d'une habitude, d'une tradition, d'un contrat, d'une promesse ».<sup>242</sup> La transaction vient dans la prise de décision de faire confiance, parce que le lien n'est pas rompu et qu'il peut cependant être éprouvé. C'est une confiance médiatisée. Travailler dans un climat de confiance encourage le processus de professionnalisation, en définissant les frontières de chacun, l'affirmation des savoirs et des compétences ainsi que la structure interne (hiérarchie).

---

<sup>242</sup> Fedi, Laurent. (2011). *La chouette et l'encrier*. Editions: Kimé.Paris. p 169

La question de l'établissement d'une relation de confiance dans l'accompagnement et l'évaluation est une base. Cela permet aussi l'accompagnement à l'autoévaluation de l'étudiant. La confiance émancipatrice fait le pari que l'autre est ou sera en « capacité de. Dans une situation de disparité des places, il y a réciprocité de la relation, l'autre est mon égal. Cette confiance permet de coopérer et non de se décharger. L'autorité peut s'exercer dans l'égalité des intelligences. C'est une œuvre de médiation dans le sens d'un échange d'une connaissance de l'autre, et par conséquent de soi, par réflexivité.

#### **VIII.2.2.5 Compétence à l'autoévaluation**

A propos de la pensée de Rousseau, « l'enfant est complet en lui-même et, s'il est différent, ses différences doivent être comprises non comme des lacunes mais comme des spécificités ».<sup>243</sup> L'Ethique de l'accompagnement se joue dans la manière d'être attentif à ce qui fait la singularité de l'autre et de gérer la sienne propre. Accompagner c'est être à l'écoute du projet de l'autre, l'aider à s'éveiller aux occasions formatrices sans lui dire lesquelles. En L13, Luna nous évoque la situation de l'étudiant capable de répondre à des questions précises sans pouvoir se construire une représentation de l'ergothérapie en psychiatrie. Se réapproprier les critères de l'autre nécessite d'expérimenter par soi-même et d'être accompagné à la réappropriation de ces critères.

En L2, Luna constate que: « c'est ce qui a changé dans la formation, la place de l'étudiant ; c'est lui qui vient avec ses objectifs et il se donne les moyens de les atteindre. ». Elle nous sensibilise à la place, à l'initiative et à la créativité de l'étudiant. L'accompagné s'éveille à ce qui va le mettre sur la voie et l'accompagnateur œuvre à sa disparition progressive, éthique du dessaisissement. Loin de l'idée d'indifférence ou d'abandon, cela correspond au lâcher-prise que l'ergothérapeute cherche à favoriser chez l'étudiant.

Dans chaque interview apparaît un point limite de l'accompagnement en formation, celui de l'accompagnement à un travail personnel. En adhérant à un suivi psychologique, l'étudiante, accompagnée par Sophie, entre dans un processus d'autonomisation d'où émerge son affirmation de soi. L'engagement dans d'autres réalités, confrontations nouvelles, au lieu d'écraser, va mettre en mouvement, dans une dynamique de recherche pour trouver des opportunités. Gaston Pineau explique ce « ...mouvement anthropologique

---

<sup>243</sup> Fedi, L. (2011). *La chouette et l'encrier*. Editions : Kimé. Paris. P48

de fond où l'expression des vécus personnels constitue un moyen vital de reconnaissance, de connaissance et même de naissance de soi et des autres...par une parole autoréflexive, écrite et orale. ».<sup>244</sup>

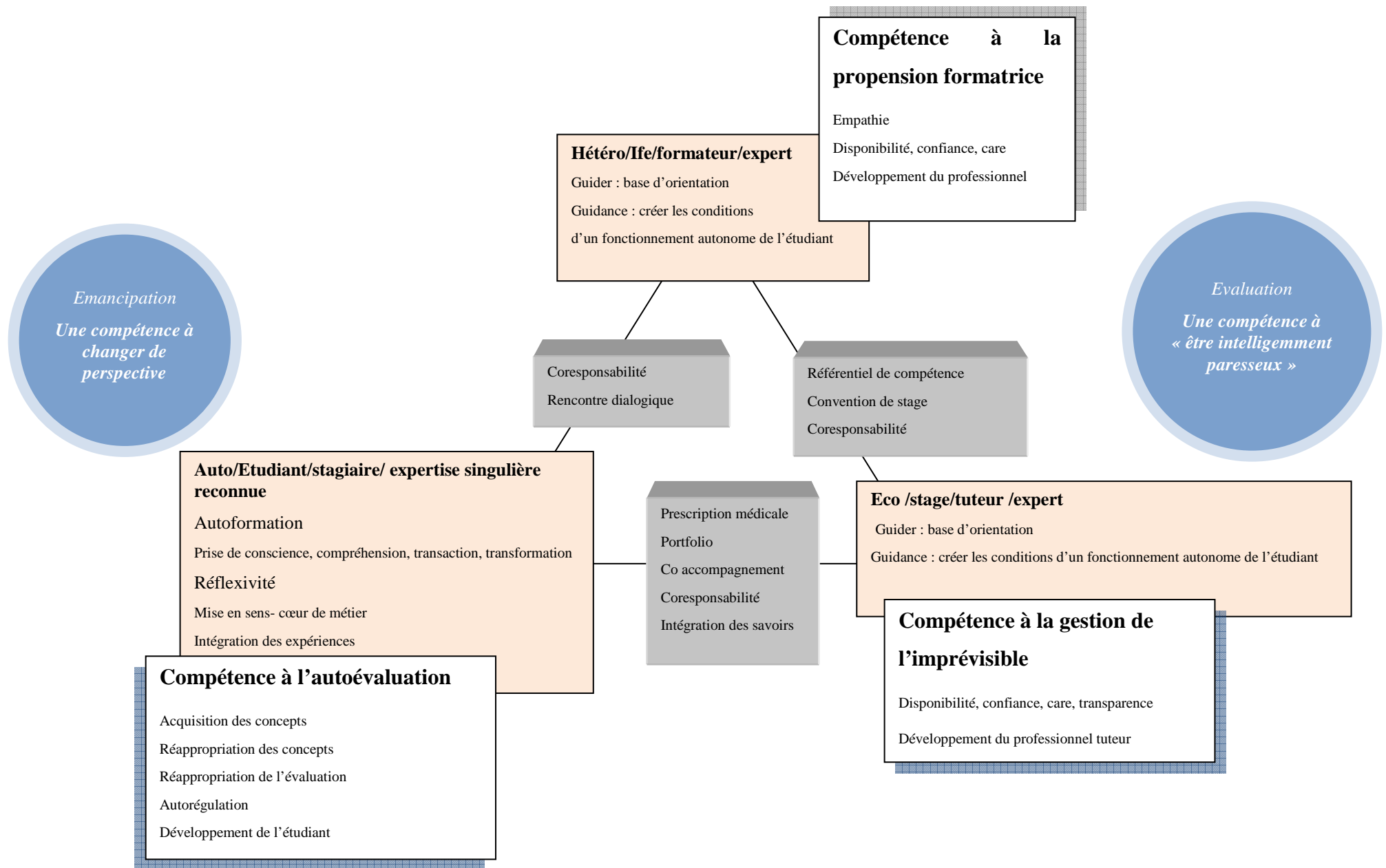
À propos des critères d'évaluation, Luna (L139) synthétise qu'en fait globalement son objectif est que l'étudiant ait la capacité d'évoluer. Elle évoque à notre sens l'autoévaluation comme capacité d'évoluer. Elle serait une compétence non formalisée dans le portfolio et cependant attendue des étudiants en stage. Ceci nous semble faire écho au discours de Virginie. Celle-ci évoque l'évaluation d'un stage qui est faite « un peu au pif » (en V108 : « Donc on a mis au pif ! Y a même des trucs euh « oh ben ça on va mettre que tu le savais pas au début comme ça, ça fera une évolution ». Elle la compare avec une autre où le temps a été pris d'une évaluation en mi-stage. Elle a pu évoluer car à son point de vue le temps de l'accompagnement en termes de disponibilité, confiance, effacement, maintien du lien et de développement des capacités réflexives a été pris. Elle le décrit en V111 : « et puis y a eu d'autres stages où euh vraiment on a pris le temps, où euh dès que je faisais...enfin sans être sur mon dos, on regardait de loin ce que je faisais, et puis après on me demandait « alors qu'est-ce que tu as pensé avec ce patient, qu'est-ce qui s'est passé ? ». Et là j'ai pu me dire ah mais ouais j'avais pas pensé à ça mais maintenant qu'on me pose la question...Et du coup, là ça m'a permis de développer une démarche un peu d'interrogation...de me dire euh ben, là j'ai bidouillé le fauteuil mais j'ai pas regardé comment j'avais installé le patient pendant ce temps là. Voilà, des choses si on te le fait pas remarquer, quand t'es dans l'action tu le remarques pas. C'est en prenant du recul qu'on remarque les choses. ». Charles hadji parle d'une exigence éthique qui est une invitation à se perfectionner que ressent l'être doué d'éducabilité. Elle est la marque de la passion du « plus être ». <sup>245</sup>Ce que l'étudiant va comprendre du cœur de métier s'entend dans le cadre de l'évaluation formatrice.

Nous vous proposons dans la page suivante la modélisation de ce que nous venons d'exposer à travers cette rencontre entre héritage et innovation.

---

<sup>244</sup> Pineau G., Le Grand J-L., (1993). *Les histoires de vie*. Edition : PUF paris. P34

<sup>245</sup> Hadji, C. (1995). *Penser et agir l'éducation, de l'intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris : ESF éditeur. P 169



***Schéma N°5 Modélisation « évaluation formatrice et émancipation accompagnée »***

### **VIII.3 PRECONISATIONS**

L'avenir de l'ergothérapie et l'ingénierie d'accueil des étudiants dans leur construction de lien entre théorie et pratique nous tiennent à cœur, ainsi que soutenir et encourager les professionnels ergothérapeutes dans leurs engagements avec les étudiants.

Réfléchir sur les préconisations nous achemine vers un travail sur la relation de confiance. Celle-ci est au cœur de la problématique qui tente de mettre en lumière la parité d'estime et des savoirs. Elle reconnaît autant la logique de connaissance de l'Ife que la logique de l'action du stage. Elle montre l'importance de la valorisation réciproque, de la force et de l'importance de l'accompagnement tutoral. Notre terrain indique la difficulté d'être dans la relation de confiance quand on est sur le terrain de la connaissance. La position scolaire est non émancipatoire. Dans le métier, un ergothérapeute va s'attacher à développer une relation de confiance avec le stagiaire. Quand un tuteur est dans une relation de confiance, il est dans une évaluation formatrice. Il voit ce que l'étudiant peut faire, il le laisse faire, il mobilise l'étudiant dans une démarche d'autoévaluation tout en sachant l'accompagner. La reconnaissance réciproque tuteur-formateur en coévaluation, dans une relation de confiance, permettra d'accompagner l'étudiant à s'autoévaluer. La relation de confiance ergothérapeute-patient (cœur de métier) est en analogie avec la relation de confiance tuteur-stagiaire. Elle va dans le sens de permettre à l'autre d'aller vers l'autoévaluation, dans un processus d'évaluation formatrice.

Penser les préconisations nous recentre sur le questionnement de départ et sur le sens à donner à la recherche. Notre réflexion sur les concepts d'accompagnement et d'évaluation dans notre pratique vise à une reconnaissance de notre pratique sans mésestimer la force émancipatoire de l'accompagnement tutoral. Ces préconisations s'appuient sur le discours des personnes interviewées dans le cadre de cette recherche.

### **VIII.3.1 La formation à l'évaluation fait défaut**

Cette préconisation de la nécessité d'une formation à l'évaluation formatrice nous est apparue, entre autre, suite au discours de Virginie en V108 : « ...Y a un stage par exemple où euh, euh où euh j'ai souvent été livrée à moi-même donc euh on m'a dit euh on m'a donné une liste de patients et tu prendras en charge tel patient. Mais y avait jamais personne pour m'accompagner. Regarder ce que je faisais puis me dire si c'était bien ou si c'était pas bien. Et puis pour euh...oui ! Pour euh peut-être me guider aussi, pour me dire ouais ah ben voilà, avec ce patient tu pourrais aussi faire ça ou euh... et puis m'apprendre aussi à observer, à regarder. Et puis euh à la fin du stage euh on m'a dit « ben voilà ! Y a ça qui va pas, y a ça qui va pas, ça c'est bon, ça c'est bon, ça, ça va pas. ». Mais on me l'a pas dit au milieu du stage, on a pas pris le temps de faire une évaluation de mi-stage, alors que normalement c'est obligé. Donc on a mis au pif ! Y a même des trucs euh « oh ben ça on va mettre que tu le savais pas au début comme ça, ça fera une évolution »

Dans la posture d'expertise entre référent-référé, être évaluateur nous place face au risque de confondre « faire » et « être » ergothérapeute. Etre évalué nous place face aux stress, doute, échec, réussite, rattrapage, enjeu, autorité. Si l'émotion est du côté de l'évalué, il n'est pas simple d'être observé, en tant que tuteur. Il s'agit dans notre perspective de recherche d'être prêt à être remis en cause et d'évaluer dans le même temps.

Sans opportunité de formation à l'évaluation, ce sont nos expériences personnelles, des maîtres à penser, des phrases qui nous ont aidés à construire notre approche de l'évaluation des étudiants en stage. Nous citerons Gaston Bachelard qui « (1971)...affirme que l'erreur est consubstantielle à l'acte de connaître »<sup>246</sup> et cette phrase inscrite sur un des murs de classe de l'école d'ergothérapie où nous nous sommes formée « Faire de nos handicaps un moteur ». Cette dernière phrase avec celle de Gaston Bachelard éclairent notre conception de l'évaluation comme moyen de rendre les « contradictions motrices », « en aidant à les analyser et à les connaître, en en travaillant le sens et les implications, en contribuant à déterminer les chemins qui les prennent en compte. ».<sup>247</sup>

---

<sup>246</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 23

<sup>247</sup> Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan. P 135



L'accompagnement en devient inhérent de l'évaluation afin d'en dégager ses lignes de force. Comme dans la dynamique du projet, l'évaluation articule le passage du « dysfonctionnement à la remise en marche, de la crise à la remédiation du manque à la visée. ».<sup>248</sup> Notre compréhension des concepts d'accompagnement et d'évaluation, tels que nous les avons connus et construits, vont évoluer au fur et à mesure de nos rencontres, des événements heureux et douloureux de notre vie et de nos réflexions. « L'être humain n'est pas situé dans son milieu comme simple spectateur. En tant qu'acteur, il tend à se conformer de quelque façon à sa conception sur le fond des choses et à évaluer ses actes et ceux des autres de ce point de vue « absolu ». En d'autres mots, il ne se contente pas d'atteindre ses buts immédiats et de satisfaire certains besoins ; il ne lui suffit pas d'être compétent et efficient ; il ne peut s'empêcher de juger de la valeur des buts poursuivis et atteints. ».<sup>249</sup>

La formation nous inscrit dans une démarche de connaissance de soi, de réflexivité à visée émancipatrice et transformative. Or, le savoir est objet d'apprentissage et est partout tant du côté de l'apprenant que de celui du formateur. Et c'est cet objet d'apprentissage qui serait la problématique de l'évaluation. La conception de l'erreur de chacun va induire une posture d'évaluation : « approche symptomatique de l'erreur... stratégie « curative » ... tenir compte des conditions singulières de sa production...met à jour la logique de l'apprenant, devient formative pour l'élève. ».<sup>250</sup> Si l'erreur est créatrice, « invention produite par l'élève pour répondre à une situation inconnue », <sup>251</sup> elle devient « formative lorsque l'élève comprend le cheminement « naïf » de sa pensée. Alors, il peut revenir sur le raisonnement initial et modifier sa démarche. ».<sup>252</sup> De cette expérience, il en cherche le sens et les mots pour le dire. C'est par lui-même et avec un accompagnement hétéroformant qu'il trouvera. Il va pouvoir développer une attitude plus intégrative de son expérience au monde. « L'autoformation se définit alors comme la prise de conscience, la compréhension et la transformation par le sujet de cette interaction. ».<sup>253</sup>

---

<sup>248</sup> Lecoinge, M. (1997). Les enjeux de l'évaluation. Paris : L'Harmattan. P 135

<sup>249</sup> Nuttin, J. (1980). Théorie de la motivation humaine. Paris : PUF. P 215

<sup>250</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 23

<sup>251</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 168

<sup>252</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 168

<sup>253</sup> Pascal Galvani in GUILLAUMIN, C., PESCES, S., DENOYEL, N. (dir.), 2009, *Pratiques réflexives en formation*. Edition : L'harmattan. P37

Entre objet, produit et comportement intégratif, la problématique de l'évaluation se joue de la normativité à la formativité. Répondre à la question de l'évaluation formatrice nécessite une formation.

### **VIII.3.2 Eviter les débordements de l'évaluation**

Cette préconisation s'appuie sur l'expérience de Virginie et propose des outils pour sortir du discours prédictif que nous pouvons entendre parfois.

Avec l'évaluation, notre propre subjectivité entre en ligne de compte. De l'exigence par rapport à soi, par rapport aux autres, nos compétences évoluent dans le temps, en fonction de notre transformation personnelle. La liaison de l'évaluation avec l'accompagnement est une articulation inhérente à la complexité, avec l'un et l'autre nécessaire à l'un et l'autre, pour empêcher les débordements. L'évaluation va poser les limites de l'accompagnement et vice versa. Selon la situation, nous allons avoir une posture qui navigue entre les deux. L'accompagnement est pris dans un processus de reconnaissance. L'objet de l'accompagnement est la reconnaissance interpersonnelle. Il est pris dans un processus d'évaluation qui va moduler l'attitude que nous mettons en place pour que l'autre puisse se mettre dans une posture de réflexivité. Reconnaître que l'autre est déjà en projet, en réflexivité, nous fait naviguer avec autonomie entre attitude directive et non-directive. Il s'agit de concevoir le cheminement de l'autre, de lâcher prise et de se laisser surprendre par l'autre qui se risque au changement.

### **VIII.3.3 Centrer l'évaluation sur comme cela a été fait**

Cette préconisation s'appuie sur deux constats. Le premier constat semble être qu'en psychiatrie l'importance est donnée au « savoir-être ». Luna nous le confirme en L 13: « c'est vraiment la capacité de, d'avoir/être de l'élève qui est mise en route ». Et le second constat rejoint le contexte à l'origine de cette recherche à propos du discours prédictif qui axe le jugement sur la personne et non sur son savoir-faire. Virginie le décrit en V35 : « non euh il se justifiait par le fait que j'ai des difficultés, j'ai des difficultés donc brouhaha j'ai des difficultés donc je suis pas faite pour ça et c'est tout. Si tu te trouves en difficulté dans tel ou tel domaine t'es pas faite pour ça ! »

L'évaluation des pratiques est un travail de prise de conscience de l'écart entre travail réel et travail prescrit. Nous prenons la mesure de l'écart entre un référent (conformité du travail réel) et un référé (travail prescrit). Le travail prescrit s'identifie à partir du référentiel de formation. L'évaluation des pratiques se centre plus sur ce qui doit être fait que sur « comment cela » a été fait. L'explicitation serait un outil de médiation à la pratique réflexive, pour se centrer sur « la pratique du sujet agissant en situation », avec ses intentions, ses ressources, ses motivations, dans le cadre d'un accompagnement autonomisant. L'opération cognitive en jeu lors des entretiens d'explicitation de Pierre Vermeersch où « toutes les stimulations sensorielles, peuvent être intégrées et décrites : visuelles, tactiles, olfactives, kinesthésiques, etc. »<sup>254</sup>, vise au développement des compétences et à la transposition des modes opératoires. Elle mobilise l'utilisation d'outils comme l'écoute active, l'accompagnement à la réflexivité, l'explicitation, la problématisation dont la première étape serait de faire un état des lieux. Il s'agit de considérer ses outils avec vigilance quant aux effets pervers de leur utilisation. La métaphore du « marteau qui tue ou qui plante un clou » nous semble évocatrice de cette question. L'explicitation a fonction de mettre en valeur l'être existant. C'est une posture professionnelle. La procédure oblige l'homme à penser, elle prescrit le réel. C'est l'importance de poser un cadre, un support à l'expression de la créativité : « le seul moyen de connaître la réalité est d'agir sur elle ...et puisque les contextes changent, nos interprétations présentes de la réalité sont toujours susceptibles d'être révisées ou remplacées. »<sup>255</sup>. Travailler dans un climat de confiance encourage le processus de professionnalisation, en définissant les frontières de chacun, l'affirmation des savoirs et des compétences.

---

<sup>254</sup> Bachelard, D. (2009). « Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience ecoformatrice » in L'Harmattan. *Pratiques réflexives en formation*. 2009 : L'Harmattan. P 128

<sup>255</sup> Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon. Editions : Chronique Sociale. P16

### **VIII.3.4 S'ouvrir à la possibilité de faire autrement**

Cette préconisation vient en réponse aux questions que se pose Sophie. En lien avec sa métaphore, elle se questionne sur les modalités d'action à entrevoir avec « ceux qui passent à travers les mailles du filet ».

Nous proposons de considérer l'évaluation comme compagnon de l'accompagnement, accompagnement à la réflexivité de l'étudiant qui lui-même s'auto évalue. En S90<sup>256</sup> l'étudiante dit : « me retrouver avec une confrontation d'un stage non validé, avec la sanction non-validé, je ne peux pas, c'est trop dur pour moi. Donc je préfère m'arrêter avant ». La rencontre des professionnels formateurs et tuteurs avec l'étudiante a permis une mise en mot suivie d'une première prise de décision, celle de continuer le stage. Expérimenter de nouveau le stage avec les pistes de réflexion évoquées lors de cette rencontre donne des pistes à l'étudiante qui s'ouvre alors à des perspectives de choix de vie. Le cadre de l'évaluation va permettre de s'interroger sur les potentialités à aller au-delà plus tard.

Notre recherche tente de définir « la relation pédagogique en termes d'accompagnement », et à la problématiser « dans ses dynamiques paradoxales »<sup>257</sup>, entre évaluation et accompagnement, selon la formulation de J.P. Boutinet : « *des interrogations théoriques et pratiques en termes de posture im-possible et d'éthique de la responsabilité*<sup>258</sup>. »<sup>259</sup> L'évaluation est un mot banni de notre langage comme une absolution dans un environnement neutre et sans saveurs ; alors qu'il s'agit du « droit à proposer, réfléchir, délibérer, écouter, discuter, débattre, questionner, refuser –au sein d'un dialogue ouvert aux alternatives : sinon il n'y a qu'une stratégie instrumentée pour parvenir à des fins »<sup>260</sup>. L'étudiant en posant une question désincorpore le savoir, c'est l'effet formateur d'accompagner, par obligation de formaliser l'action. Rentrer dans la didactique oblige à transposer le savoir. L'objectif n'étant pas de fuir le conflit mais de conduire vers

---

<sup>256</sup> Interview de Sophie, formatrice ergothérapeute, dans le cadre de cette recherche

<sup>257</sup> Boutinet, J.P, Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.p191

<sup>258</sup> En faisant référence à F. Lerbet-Sereni

<sup>259</sup> Boutinet, J.P, Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.p191

<sup>260</sup> Boutinet, J.P, Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.p255

une « saine disputation ».<sup>261</sup> Dans sa manière d'être et d'agir le professionnel « peut pencher soit vers le style de la normalisation, soit vers le style de l'altération. Les gestes de vérification et de régularisation s'inscrivent dans le style de la normalisation. Les gestes de questionnement et d'accompagnement illustrent le style de l'altération. ».<sup>262</sup> Avec l'évaluation comme outil de formation, l'intérêt n'est pas d'être dans l'une ou l'autre forme d'évaluation mais de naviguer entre elles. L'objectif serait d'accompagner l'autre pour qu'il s'évalue, pour qu'il développe de l'auto évaluation.

L'évaluation va s'inscrire dans une démarche didactique qui s'articule sur l'idée d'objectif. « On a plus de chance d'arriver à destination quand on connaît celle-ci ».<sup>263</sup> La place de l'accompagnement est nécessaire dans cette démarche. En référence au clown analyste Alberto, accompagner dans l'évaluation, c'est se poser la question éthique de la place où je peux être, à côté et en face à face, et voir « l'évaluation pour inclure et non exclure. ».<sup>264</sup> Prendre en compte l'expérience et travailler la réflexivité, dans la réussite comme dans l'échec, relativise, car « pointer l'erreur demande que l'on clarifie le contexte d'une réponse ».<sup>265</sup> En hypothèse de place à prendre par l'accompagnateur qui évalue, nous proposons plus qu'un lieu, un espace. « La distance à prendre par l'enseignant résiderait dans la différence posée entre les exigences globales et la tolérance pour les réponses plus locales et singulières produites par l'élève. ».<sup>266</sup> Il s'agit d'oser les changements dans les argumentations. Les schèmes de sens changent et transforment la conduite de l'apprenant. « A la base d'un système destiné à évaluer la transformation de perspective et les changements s'y rapportant intervenus chez des adultes en phase de transition, il y a des points de repère dont les plus significatifs se trouvent dans leurs attentes, leurs objectifs et le point où ils en sont arrivés dans leur prise de conscience des problèmes »<sup>267</sup>.

La réappropriation par le sujet serait la capacité de mobiliser des savoirs en fonction de la situation, à la fois héritier et innovateur, entre modification et continuation. C'est dans cette complexité que nous comprenons les liens entre « accompagnement » et

---

<sup>261</sup> Selon l'expression de Noel Denoyel

<sup>262</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 170

<sup>263</sup> Hadji, C. (1992). *Penser et agir l'éducation*. Paris. Editions : ESF. P160

<sup>264</sup> Boutinet, J.P, Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.p280

<sup>265</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 26

<sup>266</sup> Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 29

<sup>267</sup> Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon. Editons : Chronique Sociale. P234

« évaluation » qui vont permettre au sujet de se réapproprier, c'est-à-dire reprendre pour lui, ce qui fait l'objet d'une compréhension objective. C'est la contribution à l'élaboration du propre de l'homme entre ce qu'il est déjà et qui se développe dans le temps, progressivement.

S'approprier l'occasion c'est appréhender l'environnement à la fois dans son acception sensitive-cognitive-anticipative. Cette intelligence de la ruse, mètis qui cherche à s'adapter en contournant l'obstacle de manière différente de l'attendu, se doit d'intégrer une éthique qui nous rend attentifs à nos effets. L'appropriation nous permet de développer notre style d'accompagnement et nous permet d'élargir nos marges d'action. Accompagner c'est éveiller l'autre à l'occasion, qui ne peut venir que de lui. C'est être à l'écoute, prendre une place, ménager des espaces de disponibilité, entrer en relation avec l'étudiant en stage. L'accompagnement est « se faisant » parce qu'il accompagne l'autre et que c'est cet autre qui choisit. Accompagner c'est peut-être déjà initier un parcours avec le but poursuivi à cet instant là et savoir appréhender avec l'autre les opportunités futures.

### **VIII.3.5 L'évaluation comme aide à la construction d'une identité professionnelle**

Cette préconisation vient en appui de l'expérience de la soutenance de mémoire de Virginie, en V 71: « parce que quand je me suis retrouvée face au jury de la MSP...c'était pas le même jury mais euh ça a été une discussion ! Un échange vraiment entre professionnel. Là, je me suis sentie vraiment plus du côté professionnel et j'étais plus du côté de l'étudiante »

L'évaluation fait médiation dans le sens où elle sépare, par explicitation d'une situation ergothérapique, et où elle relie des pratiques communes. L'évaluation s'inscrit à la fois dans un processus et dans un instant « T ». Un de ces temps est celui du débriefing après une séance d'ergothérapie auprès de patients, mettant en présence le tuteur et l'étudiant. La posture de départ était l'observation participante. Il était question de s'auto observer, d'observer l'autre, stagiaire et ergothérapeute, d'observer le patient. Cette analyse de la séance est un espace-temps de l'accompagnement à la réflexion. Grâce à la technique d'explicitation, la visée en devient pédagogique. Elle est intégrée à l'acte de formation même. L'évaluation des pratiques fait partie intégrante des compétences du

formateur dans le sens où il cherche à comprendre où en est l'étudiant, avec le projet de transmettre quelque chose qui permette à celui-ci de progresser, d'évoluer dans sa compréhension du métier. Que ce soit dans le discours des pairs, lors de l'expérience de l'explicitation, ou dans notre manière d'accueillir, il y a le désir de rassurer l'étudiant, d'affermir sa confiance en lui. Si le stagiaire a l'autorisation d'observer, il a la possibilité de faire bouger. L'explicitation aide à dire ce qui est vu, à laisser l'autre se réapproprier ce qui est dit. Cette posture exige d'accorder de la valeur à ce qui est important pour l'autre.

Il nous semble évident à ce jour qu'aussi simple soit le cadre donné pour l'entretien d'explicitation, il demande cependant une véritable expérience de terrain. Dans le maillage « accompagnement-évaluation », l'explicitation reste un outil à expérimenter régulièrement. Car si, dans le travail de retranscription des interviews, à l'écoute de ces moments d'explicitation le chercheur peut avoir le sentiment d'être agaçant, le constat est que cette technique remet dans le contexte de la situation, aide l'autre à réfléchir. Entre évaluation et accompagnement, comme méthode d'apprentissage autonome, il contribue à l'élaboration d'une identité professionnelle par autoformation expérientielle et autoformation cognitive.

Nous voyons notre identité professionnelle comme une médiation à la défense d'une cause anthropologique. Le sens de notre travail, cherche à défendre l'homme et sa place dans la société, à le rendre acteur, auteur, à l'accompagner à la prise de conscience d'alternatives existantes hors d'un cercle vicieux du pire. Ergo, du grec « ergon », veut dire action, agir. Agir pour laisser une trace, se remettre à l'œuvre, agir pour apprendre. Notre accompagnement des stagiaires consiste à leur permettre d'affirmer leur rôle de thérapeute « non pas dans un rapport de pouvoir mais par la valeur de leur savoir devenir. ».<sup>268</sup> En lien avec cette démarche, souvent des étudiants en difficulté lors de leur formation nous étaient « préconisés ». L'objectif n'était pas la garantie de leur diplôme. Nous proposons un espace et un temps de réflexion sur leur place en tant que futur ergothérapeute, opportunité d'imaginer leur avenir d'une manière plus autonome. Une étudiante est revenue sur la route de l'ergothérapie bien des années après son diplôme avec un parcours riche d'expérience et de maturité. Une autre a échoué. Cependant, durant le stage il y a eu une prise de conscience de l'évolution dans sa capacité à s'exprimer et à affirmer ses objectifs, même en situation d'examen de fin de stage. Elle s'est préparée, tout en gagnant sa vie, à

---

<sup>268</sup> Wurtz, E.(1997). « *Stagiaires étudiants en ergothérapie, ergothérapeutes en addictologie, quelle rencontre ?* », in *Expérience en ergothérapie*, N°3, Dixième série, 1997. 216.

une nouvelle présentation au Diplôme. Elle est à ce jour diplômée et travaille comme ergothérapeute. Il s'agit de Virginie, personne interviewée dans le cadre de notre recherche.

L'évaluation de l'étudiant répond à un référentiel, avec une ouverture à accompagner l'étudiant dans la création de son propre style de professionnalité. 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)<sup>269</sup>.

### **VIII.3.6 Coopération formateur-tuteur**

Cette préconisation vient en appui du discours de Sophie S155 : « j'ai fait ça, voilà, bon, l'accompagnement mais y a pas d'analyse là-dedans. Et comment tu peux évaluer à distances des compétences. L'appréciation est très bonne, de stage. ». Cette recommandation répond au besoin de lien à créer dans un accompagnement à la construction des compétences. Elle réajuste les responsabilités réciproques.

Le nouveau paradigme de formation redéfinit les rôles de chacun et mutualise les sources de connaissances. L'objectif est de structurer les connaissances de l'étudiant, non pas de les empiler et d'inscrire l'étudiant dans un agir qui a du sens. Pour cela, il s'agit de faire confiance, de se rendre disponible afin de risquer l'autonomie dans un but émancipatoire. « Être autonome suppose la capacité à mettre à l'épreuve la référence à soi-même et à autrui, à choisir ses contextes d'interdépendance selon des modalités qui

---

<sup>269</sup> Reneteaud, J. et Aymar, G. (2000). *Construire un parcours individuel de professionnalisation*. La lettre du CEDIP. En ligne N°12. pp1-4.



réclament un ajustement continuels de la perception, de l'intuition, de l'affect, du raisonnement, du jugement. ».<sup>270</sup>

La difficulté du travail à effectuer à chaque pôle de l'alternance nous semble être dans « le paradoxe de l'unité et de la diversité »<sup>271</sup> d'Edgar Morin, en lien avec le pôle d'unification de l'ergothérapie et de validation des compétences au sein de la diversification des pratiques. L'alternance nous installe dans un rapport diversifié au savoir où existe une parité d'estime des savoirs. Noel Denoyel nous transmet, en citant Alexandre Lhôtellier, une définition possible d'un travail en coopération entre tuteur-formateur : « *il s'agit d'acquérir une réflexivité critique des savoirs [...] de renouveler un paradigme communicationnel dans une éthique de la discussion dialogique.* ».<sup>272</sup> Travailler en coopération, suggère d'être co-présent à tout lien, d'ouvrir nos intercompréhensions en créant un espace réflexif et dialogique, réflexivité sur l'action, dans l'action (intelligence pratique). La formation par alternance nous met en interaction avec l'autre. La confiance va permettre de prendre des décisions alors que la connaissance de la totalité est impossible. La médiation, qui va construire la relation de confiance, nous place dans une temporalité. Si elle se joue dans l'instant de la rencontre, elle se construit dans le temps et sollicite une vigilance pour être maintenue. Il s'agit d'être dans un contexte de non-violence, dans le sens où « la violence dirons-nous, est l'interruption d'une continuité : est violent l'acte qui rompt le fil continu d'une conduite, d'une habitude, d'une tradition, d'un contrat, d'une promesse »<sup>273</sup>. La transaction vient dans la prise de décision de faire confiance, parce que le lien n'est pas rompu et qu'il peut cependant être éprouvé. Co-construit avec et pour le groupe, il nous responsabilise chacun dans ses engagements et pose un cadre dans lequel une liberté peut s'exprimer. Il induit la confiance dans la raison et l'esprit critique des autres. Le cadre assure le dispositif et le processus peut s'amorcer. Il s'agit de construire des possibilités de coopération où chacun retrouve sa place. Le conflit doit pouvoir exister car celui-ci est une occasion de se connaître. Le conflit peut être lié à un simple malentendu, comme l'expérience du conflit intérieur source de notre projet de recherche. Dans le conflit qui sépare, il existe cependant du commun. Ce qui fait médiation sera ce rappel au commun en proposant un accompagnement à la réflexivité. « Le mépris

---

<sup>270</sup> Miermont, J. (1995). « *L'homme autonome* ». Paris : Hermès. P 329

<sup>271</sup> Boutinet, J.P, Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.p336

<sup>272</sup> Boutinet, J.P, Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.p95

<sup>273</sup> Fedi, Laurent. (2011). *La chouette et l'encrier*. Editions: Kimé.Paris. p 169

apparaît quand on veut être comme l'autre, ou quand on veut que l'autre soit comme soi-même quelle que soit la nature de l'interaction. »<sup>274</sup>. Dans la relation, faire confiance c'est aussi laisser l'autre faire des choix, *ses* choix. Nous pouvons construire une certaine éthique de la confiance à partir d'une certaine réciprocité dans la relation, connaissance de ses propres limites et reconnaissance des capacités de l'autre.

« Dûment enregistré et casé tant bien que mal dans des catégories administratives, un être peut passer « entre les mains » du spécialiste social, médical ou juridique sans rencontrer de parole de sujet à sujet. L'expertise finit par transformer l'autre en objet et engendrer un « traitement » déshumanisé, étranger à une véritable confiance.<sup>275</sup> Accompagner un étudiant en formation demande d'établir une relation de confiance qui permette à chacun d'être actif et d'avoir la possibilité de résister. Un cadre fiable qui peut être interrogé, favorise la confiance. La confiance repose sur des actes. Quand nous faisons confiance, nous nous engageons comme nous engageons l'autre. Nous faisons confiance à l'intelligence et à la capacité de transformation réflexive de l'autre. En nous engageant, nous ne sommes pas dans la neutralité bienveillante mais dans l'authenticité de dire ce qui nous semble juste. Il n'est pas question de relation de dépendance, puisqu'il y a invitation de la personne à être à l'écoute de ses sensations. Il s'agit de renvoyer la personne à sa propre capacité de juger après avoir été éveillée, par l'acuité de l'autre.

Comme dispositif pour la coopération dans lequel on puisse avoir confiance, un temps et espace pour chacun est nécessaire. Une médiation va être le garant de la circulation de la parole entre les tuteurs et formateurs pour trouver une symétrie des places où chacun se retrouve. Le cheminement n'est pas tracé, il est co construit. La coopération sollicite une compétence à la propension formatrice et à la gestion de l'imprévisible. L'établissement d'une relation de confiance dans l'accompagnement et l'évaluation est une base. Cela permettra l'accompagnement à l'autoévaluation de l'étudiant. La confiance émancipatrice fait le pari que l'autre est ou sera en « capacité de ». Cette confiance permet de coopérer et non de se décharger. L'autorité peut s'exercer dans l'égalité des intelligences. C'est une œuvre de médiation dans le sens d'un échange, d'une connaissance de l'autre, et par conséquent de soi, par réflexivité.

---

<sup>274</sup> Miermont, J. (1995). *L'homme autonome*. Paris : Hermès. P 280

<sup>275</sup> René Char « la confiance dans la relation pédagogique » p114 dans *Le Télémaque*, n°13-usages de l'Histoire-mai 1998-p111-122

### **VIII.3.7 Pouvoir d'action**

Cette préconisation s'appuie sur les discours de Virginie et de Luna. Elle donne toute la valeur au temps dans l'accompagnement. Virginie constate en V 101: « si on veut faire les choses correctement, parfois il vaut mieux pas aller trop vite » et en V 100: « parce que, en fait, on veut aller trop dans le vif du sujet sans, sans prendre le temps de se poser, de regarder d'observer. ». Luna nous décrit la prise de conscience par l'étudiant en stage de son pouvoir d'action et de ce qu'il peut ainsi générer chez l'autre, en l'occurrence la patiente. : L43 « Donc effectivement il s'est rendu compte que le fait de manifester de l'intérêt à la patiente et pas simplement en tant que patiente, pas simplement en tant que personne qui doivent être dans la salle et faire quelque chose, c'est cela qui a fait venir la personne. [...] Et là, il a, il a mesuré effectivement que...là le lien thérapeutique c'est pas seulement parce qu'un psychiatre a dit vous devez aller à la séance que le lien se crée. »

Etre à l'écoute de nos sens, écoformation, va permettre un agir opportun et pertinent. « Si une opération doit donc intervenir ...celle-ci doit être, non de planification, mais d'« évaluation »... (Au sens d'évaluer à l'avance et par calcul) ». <sup>276</sup> Il s'agit d'une estimation, évaluation de la situation et non de l'individu. « Ce qui revient à reconnaître que la position n'est pas à occuper par investissement personnel, mais techniquement ; qu'elle est de l'ordre non de la présence physique, locale et réduite, mais du maniement des commandes » <sup>277</sup>. Peu importe que le stagiaire soit doué ou pas, c'est le potentiel de la situation qui compte. Celui-ci se crée dans la manière dont le cadre est défini et est réapproprié. « Car c'est moins notre investissement personnel qui compte désormais, en s'imposant au monde et grâce à notre effort, que le conditionnement objectif résultant de la situation : c'est lui que je dois exploiter, sur lui que je dois compter, lui seul suffit à déterminer le succès. Je n'ai qu'à le *laisser jouer* ». <sup>278</sup> Accompagner l'autre à créer son propre potentiel d'action» pose la question de l'observation du stagiaire, de la vigilance à instituer un contexte favorable. La capacité est notre outil pour agir. La compétence est le potentiel de la situation, la compétence en situation. Les mêmes capacités, en fonction des situations, ne pourront pas être mobilisées de la même manière. L'émotion ou la douleur peuvent empêcher d'agir par exemple. Le stagiaire, en se réappropriant l'espace et le temps

---

<sup>276</sup> Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset. P 32

<sup>277</sup> Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset. P 42

<sup>278</sup> Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset. P 29

va mettre à profit la situation à sa manière. Nous lui faisons confiance. C'est le sens que nous donnons à un des paradoxes de Rousseau « l'instruction des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner ».<sup>279</sup> Au lieu donc de fixer un but à son action, se laisser porter par la propension. « Bref, au lieu d'imposer son plan au monde, s'appuyer sur le potentiel de la situation ».<sup>280</sup> Dans notre façon d'agir et de poser notre cadre, nous initions un mouvement par l'affirmation de notre confiance envers l'étudiant. Nous ouvrons la possibilité de vivre ce que les grecs appelaient « la scholè ». Alors s'autorisant à l'expérimentation, au gâchis de matière, et les laissant faire, c'est le potentiel de la situation qui va permettre à l'étudiant d'être courageux et d'agir.

En termes d'efficience et de finalité, « Plus que sur nos outils, comptons sur le déroulement du processus pour atteindre l'effet souhaité ».<sup>281</sup> C'est vivre une situation de sérendipité où rien n'est maîtrisé et où tout reste possible en s'ouvrant à l'inattendu, tout en se reconnaissant soutenu dans une éventuelle transformation.

### **VIII.3.8 Entre cadre et processus**

Cette préconisation s'appuie sur l'accompagnement de Sophie à l'émancipation de l'étudiante en difficulté, sur l'accompagnement de Luna à la prise de conscience par l'étudiant de son pouvoir d'action au-delà de la prescription médicale et sur le discours de Virginie lorsqu'elle nous parle d'anti-accompagnement.

Le cadre est formulé dès l'accueil de l'accompagnement tutorial. Puis, il est formalisé tout au long de la relation. Notre posture d'accompagnement est en continuel ajustement. « La stratégie est sans détermination préalable », et c'est seulement « en fonction du potentiel de la situation qu'elle prend forme ».<sup>282</sup> L'autorité de tuteur nous est conférée par les institutions. Or, elle doit être reconnue pour être légitime. Ce que nous pouvons, dépend de la reconnaissance de l'autre. L'autorité suppose une « intervention active et une possibilité de résistance. En l'absence de toute résistance possible, l'autorité n'a pas de sens »<sup>283</sup>. C'est ainsi que nous voyons le cadre posé à l'ergothérapie. L'intérêt

---

<sup>279</sup> Fedi, Laurent. (2011). *La chouette et l'encrier*. Editions : Kimé. Paris. p 35

<sup>280</sup> Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset. P 28

<sup>281</sup> Jullien, F.(1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset. P 28

<sup>282</sup> Jullien, F.(1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset. P 35

<sup>283</sup> Fedi, L.(2011). *La chouette et l'encrier*. Editions : Kimé. Paris. P172

des expériences proposées est le travail que cela génère entre-avec le thérapeute, le patient et le stagiaire, dans le sens de l'enrichissement de nos perceptions.

Il y a de l'« autorité là où il y a de la puissance et de l'action....l'action s'étend à tout ce qui modifie un état de choses, elle est un « pouvoir » sur les choses(ou sur les autres, ou sur soi »<sup>284</sup>. Notre autorité engage notre responsabilité d'ergothérapeute. Quand nous posons notre cadre, nous différencions les raisons que nous nous donnons et les causes objectives. L'étudiant nous fait confiance, tant dans nos compétences que notre expérience. En fait, il entend dans notre discours que nous lui faisons confiance et que nous croyons positivement en lui. Ce qui va faire autorité, c'est notre parole vivante, notre motivation. Le cadre fait médiation à l'expression créative puis verbale et à la mise en mouvement d'un processus d'autonomisation. Il s'agit d'accompagner à construire des transactions chez l'autre. Signifier ce qui se passe, c'est faire médiation socialisante entre soi et les autres. Le groupe est un médiateur de la parole et de la compréhension de l'histoire, interactions comme médiation au sens. Emancipatrice, l'intention est de se dégager des déterminismes et de développer leur pouvoir d'agir.

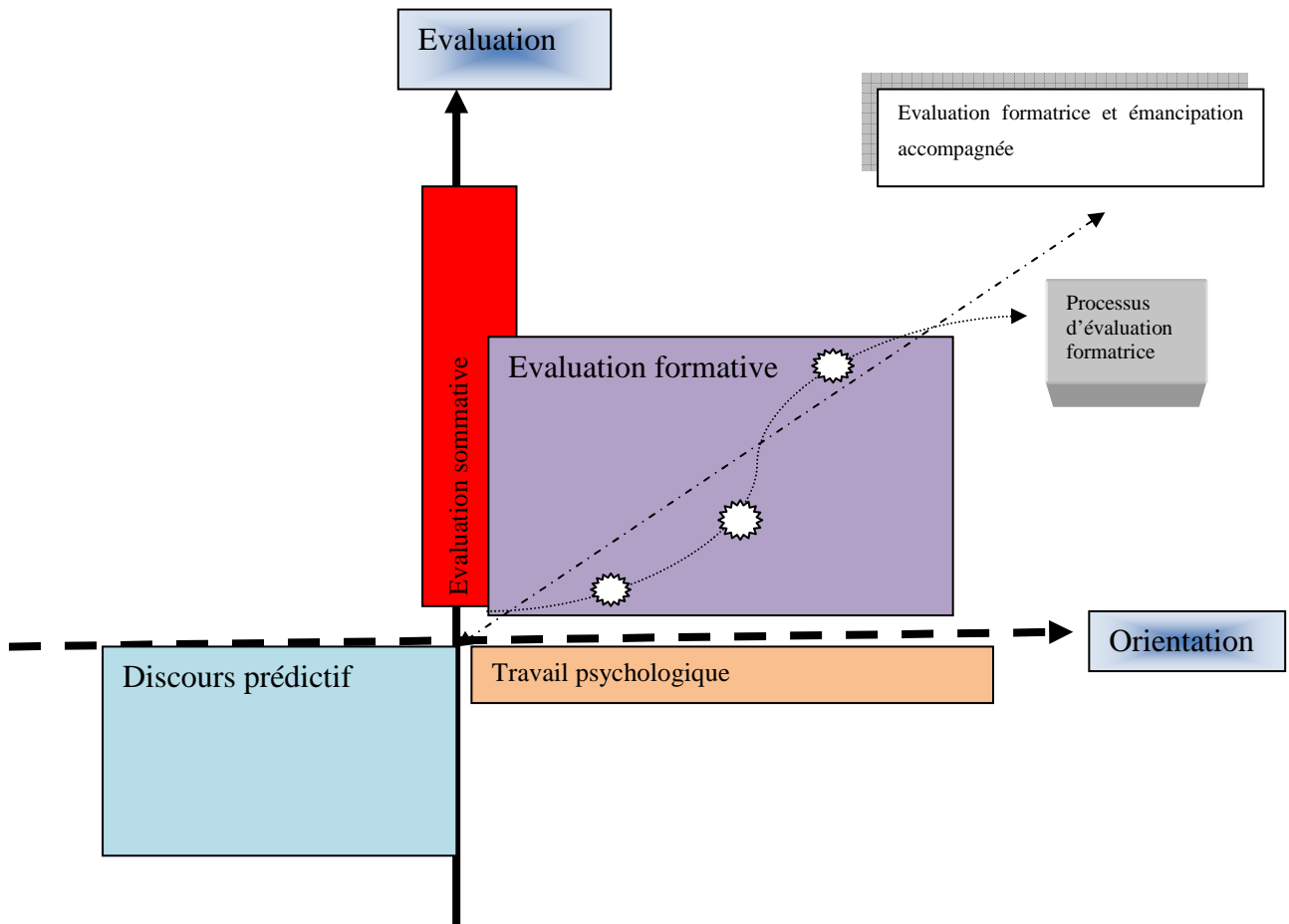
Cadre et processus définissent l'accompagnateur comme facilitateur et le bénéficiaire comme promoteur.

---

<sup>284</sup> Fedi, L.(2011). *La chouette et l'encrier*. Editions : Kimé. Paris. P173

## Conclusion

En terme de bouclage réflexif, nous avons tenté d'élaborer une grille d'orientation pour le travail de l'évaluation. Elle s'exprime à travers le schéma 6 qui suit. Elle serait à voir comme une carte, outils d'orientation pour l'évaluateur dans le choix de ses actions, pour savoir où il se place et où il peut aller avec les étudiants, tantôt évaluateur et tantôt accompagnateur à l'émancipation. L'évaluation est une obligation à la fois pour les terrains de stage et pour le stagiaire. Sa complexité peut se jouer sur un axe individu (stagiaire)-universalité (évaluation) avec un axe moment (évaluation formative)-processus (évaluation formatrice). Si à notre époque elle est peu valorisée, l'évaluation peut cependant être vue comme étape dans un processus réflexif vers un changement.



**Schéma N°6 Grille de repères pour penser les dynamiques d'évaluation dans l'accompagnement**

Dans son parcours de formation, l'étudiant, individu et singulier, est confronté à deux processus mis en tension. Le premier processus, celui de l'évaluation est un passage obligé. Nous plaçons l'évaluation sommative à cheval et en rouge<sup>285</sup> sur l'ordonnée du schéma précédent. Elle est en empiètement vers la réussite (à droite de l'axe) ou l'échec (à gauche de l'axe) de l'étudiant. Et dans le même temps, le second processus de son projet de vie l'amène à devoir répondre à la question « qu'est ce que je vais faire de ce qu'on a fait de moi ? ». Cette émancipation, signe d'un moment où l'étudiant prend sa vie en main et crée son trajet, correspond à l'axe de l'orientation que nous avons situé sur l'abscisse du schéma 6.

Nous comprenons que l'« évaluation formatrice et émancipation accompagnée » correspondrait à une droite partant du point 0 et à 45 degré, de l'abscisse (orientation) et de l'ordonnée (évaluation). Penser nos préconisations visait à prendre conscience de cet axe-repère. Au départ, l'ambition de notre recherche tentait de résoudre la mise en tension de l'évaluation et de l'émancipation. De leur mise en perspective émerge cette proposition de droite-repère « évaluation formatrice et émancipation accompagnée ». Elle n'est pas un idéal à atteindre mais un « passage » pour oser la mise en mouvement et l'ouverture à l'imprévu.

Le processus d'évaluation formatrice se joue dans le cadran mauve et passe par cette droite-repère. Cette mise en mouvement se construit à partir de différents points étapes, en forme d'étoiles sur notre grille, dans un cadran que nous nommons « évaluation formative ». Ces points étapes sont faits d'entretiens d'explicitation, de dialogues, d'accompagnement à la gestion des erreurs. L'objectif est tourné vers l'amélioration des connaissances et l'acquisition des compétences par l'étudiant.

Cette forme de représentation donne sa place au discours prédictif dans l'espace bleu opposé à cette droite. Il est le contraire d'un processus d'évaluation et d'accompagnement à l'orientation des étudiants.

---

<sup>285</sup> Le choix de cette couleur est en lien avec le souvenir des notes en rouges sur nos copies



C'est de cet espace que part Virginie pour cheminer sur la droite-repère de l'évaluation formatrice et de l'émancipation accompagnée, tantôt en confrontation aux évaluations (validation de stage, mise en situation et soutenance de mémoire) tantôt sensibles aux moments d'autoformation qui lui sont offerts. Son émancipation l'a autorisée à confirmer son auto-orientation.

Sophie, par le constat d'échec itératif de la validation des stages de l'étudiante, se trouve sur l'axe de l'évaluation sommative. Lorsqu'elle réajuste son comportement et adapte son accompagnement de l'étudiante vers l'émancipation, avec la prise de conscience du contrat de loyauté qui lie cette dernière à ses parents, elle navigue, dans l'espace défini entre la droite-repère (de l'évaluation formatrice et émancipation accompagnée) et l'axe de l'orientation. Son questionnement quant au retour de l'étudiante dans le cursus de formation interroge le cheminement potentiel à créer dans l'espace entre la droite-repère et l'axe de l'évaluation.

Luna, par sa métaphore de « mère poule finie », interroge le potentiel de l'espace entre la droite-repère et l'axe de l'orientation. En attendant de cheminer dans cet espace, dans son interview, elle partage avec nous, par les différentes étapes de l'évaluation formative, son accompagnement à la régulation des conditions d'apprentissage prenant en compte la difficulté de l'étudiant avec le « rien faire » en L14. Dans son accompagnement, elle se place sur la ligne qui définit le processus d'évaluation formatrice permettant à l'étudiant de construire son modèle de formation. Cette ligne, avec Luna, circule dans l'espace entre l'axe de l'évaluation sommative et la droite-repère.

Nous avons rajouté sur cette grille un espace, en vieux rose, correspondant au travail psychologique. Il se trouve en dehors de l'espace d'évaluation et sur le continuum de l'émancipation. C'est un espace qui peut être suggéré à l'étudiant mais il reste à son initiative de s'y investir. La nécessité de cet espace apparaît dans les discours de Luna et Sophie, professionnelles de l'accompagnement. Elles posent ainsi les limites de l'accompagnement en formation.

Ainsi avons nous dépassé l'image des poupées russes<sup>286</sup> évoquées dans cette recherche. Les différents modes d'évaluation ne sont pas enfermés les uns dans les autres. Chaque professionnel chemine de par son accompagnement de l'un à l'autre, selon les besoins du formateur et de l'étudiant. Il nous semble important de prendre conscience de nos discours prédictifs, non pas pour ne plus en avoir mais pour en sortir. Connaître l'existence de la droite-repère de l'évaluation formatrice et émancipation accompagnée, telle que nous l'avons construite dans cette recherche, va nous permettre de nous orienter dans nos choix de postures et procédures.

A des moments différents nous serons à des endroits différents de cette grille. Et peu importe où nous nous situons, garder en tête l'axe repère pourra nous aider à répondre aux questions suivantes : Que faisons-nous ?, Quels résultats observons-nous ?, Que pouvons-nous faire d'autre ?, avec les étudiants que nous accompagnons. Ainsi nous travaillerons notre professionnalité. Dans l'accompagnement des stagiaires futurs professionnels, l'évaluation formatrice et l'émancipation accompagnée vont permettre de travailler le lien entre les ergothérapeutes formateurs et les ergothérapeutes tuteurs dans leurs complémentarités. L'ergothérapie est une médiation créatrice dans le sens où elle propose un contexte qui permette à la personne d'agir, qui favorise une fluidité de l'action et permet l'évolution de l'individu. Bernard Honoré, en complément au sens qu'il donne déjà à la formation (pouvoir-être, avoir à donner et devoir- prendre- soin) propose « d'ouvrir-la-pensée »<sup>287</sup>. L'altérité fait médiation en ouvrant la pensée, « nous faisons l'expérience des autres et du monde en relation avec notre histoire personnelle »<sup>288</sup>. « Dans l'ouverture se découvre le mouvement de la pensée. Se découvre aussi l'esprit qui [...] la provoque à donner un sens nouveau à ce qui est pris en considération dans une mise en présence. »<sup>289</sup>.

Cette mise en présence va mettre en mouvement, enrichir le pouvoir d'agir, par l'émergence d'une volonté d'avoir prise sur l'environnement et de le transformer en partie. C'est l'entrée dans une boucle récursive, entre autoévaluation, transformation et pouvoir sur la situation. L'acte en lui-même est médiation à enrichir notre pouvoir d'agir. L'objectif est de repérer les ressources des partenaires dans l'alternance. En réponse à nos hypothèses, l'articulation entre évaluation et émancipation va être rendue possible grâce à

---

<sup>286</sup> Voir chapitre III.3.3 Les formes de l'évaluation

<sup>287</sup> Honoré, B. (2012). *La mise en perspective formative*. Paris : L'Harmattan. P 173

<sup>288</sup> Honoré, B. (2012). *La mise en perspective formative*. Paris : L'Harmattan. P 173

<sup>289</sup> Honoré, B. (2012). *La mise en perspective formative*. Paris : L'Harmattan. P 176

une démarche réflexive. Elle va nous placer tantôt dans l'une tantôt dans l'autre des postures, alternance, non pas comme « suite » mais « enchaînement ». En référence à François Jullien, plutôt qu'en terme de différences, l'écart<sup>290</sup> entre évaluation et émancipation pose l'évaluation dans l'intentionnel et l'émancipation dans l'attentionnel.

Notre contribution à la définition du métier de tuteur de stage renforce notre intérêt pour un métier que nous envisagions d'abandonner. Nous prenons conscience du travail à effectuer pour la reconnaissance réciproque des tuteurs et formateurs ergothérapeutes et pour l'investissement dans la formation à l'évaluation.

---

<sup>290</sup> Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Edition : Grasset. P 30

# Références et Index

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### *Dictionnaires*

- Dortier, J-F. (2008). *Le dictionnaire des Sciences Humaines*. Auxerre : Editions Sciences Humaines. P 222
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire Historique de la langue française*. Edition: Le Robert, paris. 2383
- Mitterrand. H, Danzat, A., Dubois, J,(1964).*dictionnaire étymologique*. Larousse, Paris. 805
- Dortier, J-F. (2008). *Le dictionnaire des Sciences Humaines*. Auxerre : Editions Sciences Humaines. 829

### **Livres**

- H, Arendt. (1972). *La crise de la culture*. Edition: Gallimard Paris. 380
- Bachelard, D. (2009). « Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience ecoformatrice » in L'Harmattan. *Pratiques réflexives en formation*. 2009 : L'Harmattan. P 128
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 291
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Editions du Seuil. 330
- Boulet, P. (1992). *L'enjeu des tuteurs*. Les éditions d'Organisation. 150
- Boutinet, J.P, Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.369
- P. Chamoiseau. (1988). *Solibo Magnifique*. Edition : Gallimard collection Folio. 244
- Clavreul J., La parole de l'alcoolique (1959), in La psychanalyse, 5, 257-280, PUF.
- Diamanka, Diawné. (1991). « Chants et récits d'un conteur africain à Bologne », in CNRS Editions, *Le renversement du ciel*. 2011 : CNRS Editions. 615
- Dejours, C. (2008). *Le facteur humain*. Paris : PUF. 127
- Détienne, Marcel et Jean-Pierre, Vernant. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la mètis des Grecs*. Edition : Flammarion. 316
- Dortier, Jean-François. (2008). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Sciences humaines Edition.829
- De Mailly, L. (2011). *Les aventures des trois princes de Serendip*. Vincennes : Thierry Marchaisse. 245
- Fedi, L. (2011). *La chouette et l'encrier*. Editions : Kimé. Paris.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan. 193

- Galvani, P. (2011). « *Moments d'autoformation, kairós de mise en forme et en sens de soi.* », in L'Harmattan, *Moments de formation et mise en sens de soi.* 2011 : L'Harmattan. P69
- Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (2009). *Pratiques réflexives en formation ingéniosité et ingénierie émergente.* Paris : L'Harmattan. 223
- Hadji, C. (1992). *Penser et agir l'éducation.* Paris : ESF éditeur. 180
- Hadji, C. (1995). *Penser et agir l'éducation, de l'intelligence du développement au développement des intelligences.* Paris : ESF éditeur. 180
- Hadji, C. (1995). *L'évaluation, les règles du jeu, des intentions aux outils.* Paris : ESF. 190
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils.* Paris : ESF. 190
- Honoré, B. (2012). *La mise en perspective formative.* Paris : L'Harmattan.
- Jerphagnon, L. (2008). *Vladimir Jankélévitch, entrevoir et vouloir.* Editions de la transparence. Paris. p 42
- Jollien, A. (2002). *Le métier d'homme.* Paris : Editions du Seuil. 90
- Jorro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question.* Bruxelles : Edition De Boeck Université. P 184
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses.* Editions : Grasset. 156
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité.* Paris : Grasset. P 29
- Jullien, F. (2003). *La propension des choses.* Paris : Edition du Seuil. 312
- Kuroyanagi, T. (1981). *Totto-Chan.* Paris : Presses de la Renaissance. 254
- Layec, J., (2009). *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif.* Edition: L'Harmattan. 132
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation.* Paris : L'Harmattan. 239
- Louis De Mailly. (2011). *Les aventures des trois princes de Serendip.* Vincennes : Thierry Marchaisse. 245
- Légrand, M. (1997). *Le sujet alcoolique, essai de psychologie dramatique.* Paris : Desclée de Brouwer. 269
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don.* Paris : Puf. 249
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, Développer l'autoformation.* Lyon : Chronique Sociale. 264
- Miermont, J. (2005). *Ecologie des liens, entre expériences, croyances et connaissances.* Paris : L'Harmattan. 365
- Miermont, J. (1995). *L'homme autonome.* Paris : Hermès. P 280
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Editions du Seuil. 158
- Mucchielli, R. (1998). *L'entretien de face à face.* Paris : ESF. 159
- Nuttin, J. (2009). *Théorie de la motivation humaine.* Paris : PUF. 383
- Pineau, G. (1985). *Les combats aux frontières des organisations.* Montréal : sciences et culture Inc. 279
- Pineau, G. et Le Grand, J-L. (1993). *Les histoires de vie.* Paris : Presses Universitaires de France. 127

- Platon, (1995). *La république*. Paris : Le Livre de Poche. 621
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil. 424
- Rousseau, Emile, Livre II, GF, p.180, OC/ t. IV, p.394.).
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 253
- Salomé, J. (2000). *Passeur de vies*. Paris : Editions Dervy. 408
- Sennett, R. (2010). *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*. Paris : Albin Michel. 399
- Serres, M. (1991). *Le tiers Instruit*. Paris : François Bourin. 249
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*. Paris : Seuil. 399

### Revues :

- Bachelard, D. (2009). « Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience ecoformatrice » in L'Harmattan. *Pratiques réflexives en formation*. 2009 : L'Harmattan. P 125
- René Char « la confiance dans la relation pédagogique » p114 dans Le Télémaque, n°13-usages de l'Histoire-mai 1998-p111-122
- Clavreul J., La parole de l'alcoolique (1959), in La psychanalyse, 5, 257-280, PUF.
- Da Silva, K. (2005). « L'ergothérapie dans le processus de réhabilitation », Ergothérapie. 2005. P 43-52
- Denoyel, N. A propos de la fonction tutorale : réflexions et ouvertures. Info Chaingy Numéro 12, novembre 1996
- Descombey, J6P. (2007). « La supervision clinique...au-delà de la transmission du savoir ». in Alcoologie et Addictologie 2007 ; 29 (3) :281-284
- Galvani, P. (2011). « Moments d'autoformation, kairós de mise en forme et en sens de soi. », in L'Harmattan, *Moments de formation et mise en sens de soi*. 2011 : L'Harmattan. P69-96
- Geay, A. « l'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques », in Education Permanente n°172/2007-3. P 28
- Hernandez, H. « les unités d'intégration des savoirs et la posture professionnelle de l'ergothérapeute », in revue ergothérapie n°40, décembre 2010. P 22
- Morel-Bracq, M-C. « les nouveaux référentiels : quelques explications de textes » in Ergothérapies n°40, décembre 2010. P 11
- Cahier Binet-Simon, n°655, 1998,2 Guy Le Bouëdec « diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté p54
- Orvoine, C. (2010) « le tutorat en stage : une fonction, des rôles, une place » in Ergothérapies, n°40, décembre 2010. P34
- Pineau, G. (1992). « De nouvelles frontières bio cognitives » in « L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie » Etudes et séminaires CRIV p 148
- Education permanente, n°153/2002-4, L'accompagnement dans tous ses états. Gaston Pineau

- Solveig Fernagu-Oudet. Education permanente Dossier l'alternance, pour des apprentissages situés(1) n°172 Editorial p19
- La revue de l'infirmière : novembre 2007 n°135 p 17
- Chambert, A. et Bayard, S. et Carton, S. (2007). « Autoévaluation de l'alexithymie » in *Alcoologie et addictologie*, 29 (3) : 227-232
- Hideo Kawamoto. (2011). « l'autopoïèse et l' »individu » en train de se faire », in *revue philosophique*, 3, tome CCI, juillet-septembre 2011. 347-363.
- Landry, F. (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel » dans Courtois, B., Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française p21-37
- Ohashi Ryôsuke. (2011). « Vers la profondeur du sensible : la phénoménologie de l'esprit chez Hegel et la compassion du bouddhisme du grand véhicule », in *revue philosophique*, 3, tome CCI, juillet-septembre 2011. 365-385.
- Pineau, G. /Marie Michèle (1983). « L'émergence du paradigme de l'autoformation », in Editions St Martin, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. 1983 .p104.
- Pineau, G. (1997). « L'écoformation ou pour une éducation à l'environnement, tripolaire et alternante », in *Planet'ere France*, I.N.J.E.P., p20-24
- Pineau. (2002). « Autoformation existentielle et brève histoire de l'autos et du soi » dans Moisan A., Carre Ph. *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan, p.343-358
- Pineau, G. (1998). « L'aide à l'autoformation dans les études dirigées : une maïeutique temporelle à apprendre » dans Leray C., Lecabec, E. *Etudes dirigées et aide à l'autoformation* Rennes, CRDP, pp.37-45
- Pineau, G. (2005). « Autoformation et approche ternaire » dans Paul, P. et Pineau, G. *Formation et transdisciplinarité*, chapitre 8 p. 131-145
- Pineau, G. (2000). « L'autoformation et les histoires de vie professionnelles » in Foucher Roland (coord) *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et Nord-Américains pour l'an 2000*, Montréal, Editions nouvelles, p. 95-109 (en collaboration avec Danielle Riverin-Simard).
- Wurtz, E. (1997). « Stagiaires étudiants en ergothérapie, ergothérapeute en alcoologie. Quelle rencontre ? », in Sauramps médical, *Expériences en ergothérapie*. 1997 : Sauramps médical. P216

### Site Internet

[http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/article\\_explicitation\\_versmersch.pdf](http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/article_explicitation_versmersch.pdf)

consulté le 9.04.2011

<http://ergopsy.free.fr/ergotherapie.pdf>

Wurtz, E. (2008) « LETTRE OUBLIEE...E ? GOTHERAPIE. L'être oublié ?... E « r »go thérapie ! Sans en avoir l'air... ». Le 05.05.2012.

<http://www.ch-george-sand.fr/index.php>

Consulté le 11 juin 2012

<http://www.citations-francaises.fr/Le-Paradigme-perdu-source-15835.html>

Consulté le 2.04.2013 à 18h

[http://www.anfe.fr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=82](http://www.anfe.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=82)

consulté le 3.04.2013 à 10h30

[http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r7102\\_61\\_nunziati.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf)  
CAHIER PEDAGOGIQUES N°2806 Janvier 1990-56

### **Mémoires :**

Mary, F. (2005). *Accompagner le candidat en Validation des Acquis de l'Expérience à l'université vers la démonstration de ses compétences*. Mémoire présenté pour l'obtention du Master Fonctions d'Accompagnement en Formation. UFR Arts et Sciences Humaines département des sciences de l'éducation. Tours.

Robert MISCHRAHI (1995) ; les empêcheurs de tourner en rond. Paris : Synthélabo. P 76 dans le mémoire de Hélène Hernandez « éthique en rééducation ».

Hernandez. H. (1997-1998). *Ethique en rééducation*. Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme de Cadre de Santé et de la Licence en sciences de l'éducation. Université de Provence. Département des sciences de l'éducation. LAMBESC. Paris.



## **TABLE DES MATIERES**

Sommaire .....	2
<b>Remerciements .....</b>	<b>4</b>
<b>Préambule.....</b>	<b>5</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>8</b>
<b>Chapitre I.....</b>	<b>10</b>
<b>Heuristique d'une question de recherche .....</b>	<b>10</b>
I.1 Un moment d'autoformation .....	11
I.2 Evaluation sommative sans sommation.....	12
I.3 L'injonction paradoxale.....	12
I.4 Structuration d'une question de recherche .....	13
I.4.1 Question de l'acteur.....	13
I.4.2 Question du chercheur .....	14
<b>Partie I Approche conceptuelle .....</b>	<b>16</b>
<b>Chapitre II.....</b>	<b>17</b>
<b>Une fonction tutorale dans un contexte d'alternance.....</b>	<b>17</b>
II.1 Un paradigme de l'accompagnement en formation des ergothérapeutes.....	19
II.1.1 L'ergothérapie dans un processus de convergence .....	19
II.1.2 Un processus formateur.....	21
II.1.3 L'accompagnement de ce processus dans la formation des ergothérapeutes ....	22
II.1.3.1 Le portfolio.....	22
II.1.3.2 Le care .....	23
II.1.4 L'agir et la compétence en ergothérapie .....	24
II.1.5 La formation des ergothérapeutes : un processus de valorisation.....	25
II.1.6 La formation en ergothérapie : une transaction.....	26
II.2 Un agencement institutionnel.....	28
II.2.1 Entre identité professionnelle, projet médical et bien-être du patient.....	28
II.2.2 Une structuration par pôles .....	29
II.2.3 Le pôle court séjour.....	30
II.2.4 L'Unité d'Hospitalisation en Addictologie .....	31
II.2.5 Le projet thérapeutique .....	32
II.3 Un agencement professionnel .....	33
II.3.1 Culture du métier d'ergothérapeute .....	33
II.3.2 La fonction tutorale en question.....	34
II.3.3 Des paliers d'apprentissage.....	34
II.3.4 Le stage producteur de compétences.....	35
II.4 L'ergothérapie en addictologie .....	37
II.4.1 L'altérité.....	37
II.4.2 Un lieu, un espace .....	39
II.5 La fonction tutorale et l'ergothérapie.....	41
II.5.1 Construction d'une identité professionnelle.....	41
II.5.2 Tuteur de stage : un engagement.....	42
II.5.3 Le tuteur, des missions et des fonctions.....	43
II.5.3 .1 Production de compétences .....	43

II.5.3.2	Appréciation du stage.....	44
II.5.3.3	Evaluation de stage .....	45
II.5.4	Une démarche tutorale singulière.....	46
II.5.4 .1	Le sens du métier .....	46
II.5.4 .2	Entre expertise et lâcher-prise .....	47
II.5.5	Ethique du tuteur de stage .....	48
II.5.5 .1	Disponibilité.....	48
II.5.5 .2	Asymétrie des places et réciprocité de la relation .....	48
II.5.5.3	Auto-évaluation en interaction dialogique .....	49
II.5.5.4	Accompagnement tutoral, une boucle récursive .....	50
<b>Chapitre III</b>	.....	<b>51</b>
<b>L'évaluation formatrice</b>	.....	<b>51</b>
III.1	L'évaluation compagnon de l'accompagnement dans l'alternance .....	52
III.1.1	Une expérience .....	52
III.1.2	Une alternance .....	53
III.1.3	L'alternance en formation.....	54
III.1.3 .1	Continuité et changement .....	55
III.1.3 .2	Faire émerger un esprit critique .....	55
III.1.3 .3	L'alternance et dialogue.....	55
III.2	Le métier de tuteur au cœur de l'évaluation et de l'émancipation.....	57
III.3	Evaluation formatrice .....	59
III.3.1	Du sens à l'orientation d'une pratique .....	59
III.3.1.1	Confiance émancipatrice.....	60
III.3.1.2	Droits et devoirs réciproques .....	61
III.3.2	L'évaluation pour la validation du stage.....	62
III.3.3	Les formes de l'évaluation.....	63
III.3.3.1	L'évaluation sommative .....	64
III.3.3.2	L'évaluation formative .....	64
III.3.3.3	L'évaluation formatrice .....	66
III.3.3.4	L'autoévaluation .....	68
III.3.4	L'évaluation médiation .....	69
III.3.5	Objectifs clés du dispositif d'évaluation formatrice .....	73
III.3.6	Les objectifs d'une formation à et par l'évaluation formatrice .....	75
III.3.7	La co-responsabilisation, une éthique du processus d'évaluation .....	77
III.3.7.1	Une réflexion et une pratique personnelle .....	77
III.3.7.2	Co-responsabilité.....	79
III.3.7.3	L'éthique dans l'évaluation .....	80
<b>Chapitre IV</b>	.....	<b>83</b>
<b>Emancipation accompagnée</b>	.....	<b>83</b>
IV.1	L'autoformation.....	84
IV.1.1	Prendre sa vie en main.....	86
IV.2	Une émancipation .....	88
IV.2 .1	La mise en sens d'un dialogue intérieur .....	88
IV.2 .1 .1	Retournement de situation .....	88
IV.2 .1 .2	Une situation en terme d'expérience .....	89
IV.2 .1 .3	Quand le passé soutient le présent .....	90
IV.2.2	Mise en lien et mise en sens .....	91
IV.2.2 .1	Du sens du retour dans la caverne .....	92

IV.2.3 Du bon usage de soi.....	93
IV.2.3 .1 Visée de l'autoformation .....	93
IV.2.3 .2 Donner du sens à nos mouvements de vie.....	94
IV.2.3 .3 Indicateurs d'autoformation .....	94
IV.3 L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance .....	95
IV.3.1 Accompagnement d'un projet .....	96
IV.3.2 Une posture dialogique réflexive.....	98
Schéma N°1 Une première compréhension de la complexité des liens entre évaluation et accompagnement.....	101
<b>Partie II Approche méthodologique.....</b>	<b>102</b>
<b>Chapitre V .....</b>	<b>104</b>
<b>Structuration de la problématique.....</b>	<b>104</b>
V.1 Questionnement de recherche .....	105
V.2 Hypothèses .....	106
V.3 Problématique .....	107
<b>Chapitre VI.....</b>	<b>109</b>
<b>Heuristique de notre méthodologie de recherche .....</b>	<b>109</b>
VI.1 Des choix de rencontre .....	110
VI.2 Des choix d'outils.....	112
VI.3 Dispositif d'enquête.....	115
VI.3.1 Prise de contact.....	115
VI.3.3 L'entretien d'explicitation .....	116
<b>Chapitre VII.....</b>	<b>118</b>
<b>Analyse des entretiens .....</b>	<b>118</b>
VII.1 Accompagner la capacité d'évoluer de l'étudiant .....	120
VII.1 .1 Une mise en mouvement .....	120
VII.1 .2 Quand disparaître n'est pas ne plus exister .....	121
VII.2 Se laisser surprendre par celui qui se risque au changement .....	123
VII.2 .1 Souci et soin de soi.....	123
VII.2 .2 Temporalité et spatialité, l'accompagnement.....	124
VII.2 .3 L'évaluation, compagnon de l'accompagnement.....	125
VII.2 .4 Articulation, mouvement et fonctionnalité.....	126
VII.3 Non-accompagnement, anti-accompagnement, une différence .....	128
VII.3 .1 Réalité expérientielle et démarche conceptuelle .....	128
VII.3 .2 L'étudiant intégratif.....	130
VII.3 .3 Dans le malheur, de la chance .....	131
VII.3.4 Le tiers en formation et en soin.....	131
VII.3 .5 Accompagner, reconnaître l'autre dans son pouvoir de formation .....	133
<b>Chapitre VIII.....</b>	<b>136</b>
<b>Interprétation et Préconisations.....</b>	<b>136</b>
VIII.1 Modélisation du point de vue des interviewées .....	138
VIII.1 .1 L'invisible de l'autoformation .....	138
Schéma N°2 Modélisation de l'autoévaluation .....	141
VIII.1.2 De la guidance au risque de l'absence .....	142
Schéma N°3 Modélisation de l'évaluation formatrice.....	144

VIII.1.3 Un accompagnement « suffisamment bon » pour retrouver le pilotage de sa vie.....	145
Schéma N°4 Modélisation de l'émancipation accompagnée.....	148
VIII.2 L'évaluation formatrice et émancipation accompagnée .....	149
VIII.2.1 L'éclairage tripolaire.....	150
VIII.2.2 Une rencontre entre héritage et innovation.....	151
VIII.2.2.1 Compétence à être intelligemment paresseux.....	152
VIII.2.2.2 Compétence à changer de perspective .....	154
VIII.2.2.3 Compétence à la gestion de l'imprévisible .....	155
VIII.2.2.4 Compétence à la propension formatrice .....	155
VIII.2.2.5 Compétence à l'autoévaluation.....	156
Schéma N°5 Modélisation « évaluation formatrice et émancipation accompagnée » .....	158
VIII.3 Préconisations .....	159
VIII.3.1 La formation à l'évaluation fait défaut .....	160
VIII.3.2 Eviter les débordements de l'évaluation .....	162
VIII.3.3 Centrer l'évaluation sur comme cela a été fait.....	162
VIII.3.4 S'ouvrir à la possibilité de faire autrement .....	164
VIII.3.5 L'évaluation comme aide à la construction d'une identité professionnelle .....	166
VIII.3.6 Coopération formateur-tuteur .....	168
VIII.3.7 Pouvoir d'action.....	171
VIII.3.8 Entre cadre et processus.....	172
<b>Conclusion .....</b>	<b>174</b>
Schéma N°6 Grille de repères pour penser les dynamiques d'évaluation dans l'accompagnement .....	175
<b>Références et Index.....</b>	<b>180</b>
Références Bibliographiques .....	180
Table des Matières .....	185
<b>Annexes .....</b>	<b>189</b>
Annexes I.....	189
Annexe I.1.....	189
Annexe I.2.....	189
Annexe I.3.....	189
Annexes II.....	189
Annexe II.1 .....	189
Annexe II.2 .....	189
Annexe II.3 .....	189
Annexes III .....	189
Annexe III.11 .....	189
Préparation des entretiens d'explicitation.....	345

# **Annexes**

## **ANNEXES I**

### **Annexe I.1**

Interview transcrite de Luna page 190

### **Annexe I.2**

Interview transcrite de Sophie page 203

### **Annexe I.3**

Interview transcrite de Virginie page 217

## **ANNEXES II**

### **Annexe II.1**

Extrait du tableau d'analyse de Luna page 232

### **Annexe II.2**

Extrait du tableau d'analyse de Sophie page 280

### **Annexe II.3**

Extrait du tableau d'analyse de Virginie page 314

## **ANNEXES III**

### **Annexe III.11**

Entretien d'explicitation page 345

1 11 : du coup, à propos de l'évaluation des étudiants euh déjà partir sur toi, ta façon de faire  
2 ici. Comment ça se passe, à quel moment commence l'évaluation ? Parce que je me posais  
3 la question « est-ce que ça commence au moment de l'accueil déjà ? », est-ce que tu as des  
4 pistes de travail ? Enfin, voilà, évaluer un stagiaire comment tu fais ?

5 L1 : alors nous ce qui se passe, ce qu'on fait euh ici, euh on n'avait pas euh avant  
6 justement cette nouveauté de l'école qui nous demande un petit peu plus d'évaluation, on  
7 avait des critères d'évaluation euh c'était un peu double. C'est-à-dire que y avait, on avait  
8 les feuilles de l'école où il y avait l'évaluation du milieu et fin de stage et euh on trouvait  
9 que à chaque fois les critères correspondaient pas forcément. Donc y a certains critères  
10 qu'on ne remplissait pas, parce que ça nous correspondait pas. Mais on n'avait jamais fait  
11 la démarche encore de faire notre propre feuillet d'évaluation, parce que je pense que,  
12 qu'on considérait que les critères étaient plus fonctionnels que psy, donc on s'arrangeait  
13 avec les...

14 12 : et qu'est-ce qui te faisait dire que les critères euh vous correspondaient pas ? Euh, plus  
15 précisément euh, c'était plus fonctionnel que psy, qu'est-ce qui te, vous faisait dire que ça  
16 correspondait pas à votre euh /

17 L2 : on fait une pause, je vais aller chercher une feuille ! Parce que de mémoire je me  
18 rappelle pas. .... Bon, je prends (incompréhensible) avec les objectifs de stages. Alors  
19 par exemple « Recueil des informations auprès de l'équipe et du dossier médical » ça pour  
20 nous c'est bon. « Conduire un entretien avec le patient et établir une relation de  
21 confiance », ça pour nous c'était bon mais « pratiquer des évaluations » nous jusqu'à  
22 présent on ne pratiquait, on s'est rendu compte d'ailleurs en pratiquant le portfolio que  
23 toute la partie euh « compétence 1 » euh la problématique de l'évaluation on ne le fait pas.  
24 C'est-à-dire que nous on a une feuille euh de, on a une feuille euh pour les patients, donc  
25 dossier du patient, pour début et fin de séjour et la plupart du temps on s'est rendu compte  
26 que les items qu'on a choisis, donc c'est une feuille qu'on a créée, on les remplit à la fin.  
27 Parce que les items on peut pas les évaluer à l'accueil avec le patient, on peut les évaluer  
28 qu'après trois, quatre séances. Donc on (incompréhensible) une différence entre le début et  
29 la fin de séjour mais souvent on ne les remplit qu'à la fin. Ce qui fait que « pratiquer des  
30 évaluations » ben par exemple ça c'est, on le fait pas. Donc on ne le fait pas faire au  
31 stagiaire. Ça, ça ne pouvait pas entrer dans nos critères.

32 13: parce que moi par exemple, ça me fait penser euh quand euh quand, quand vous  
33 accueillez un patient, quand l'étudiante accueille un patient, est-ce que ça veut dire qu'à  
34 aucun moment vous discutez avec l'étudiante ?

35 L 3: ah si ! Si tu veux, nous on évalue le euh on évalue l'étudiante mais si tu veux  
36 « pratiquer des évaluations » euh c'est des évaluations par rapport au patient. Et ça on ne le  
37 fait pas. D'ailleurs nous quand on va accueillir quelqu'un on va lui expliquer « là on a...  
38 vous avez une prescription médicale, vous devez venir ! ». Si il remet en question la  
39 prescription c'est à voir avec le médecin. On a déjà cette première (incompréhensible).  
40 Une fois qu'on a posé ça on dit « ceci étant, on a fait le choix de vous laisser choisir » et on  
41 vous dit « y a une orientation de relaxation, plutôt d'impression et puis une orientation  
42 d'expression soit en couleur , avec peinture , dessin collage, soit en écriture et donc on  
43 explique au patient. Donc les premières questions qu'on pose c'est « est-ce que vous avez  
44 envie de parler de pourquoi vous êtes là » et puis ensuite on explique et ensuite on leur  
45 demande un petit peu de se positionner en rappelant que c'est des activités « médiation »,  
46 « thérapeutique », « expressive » etc./

47 14: et l'étudiant il est là /

48 L4: l'étudiant est là. Donc il assiste à nos accueils, trois, quatre accueils. Ensuite il passe en  
49 situation d'expliquer, si tu veux, d'expliquer au patient les différents ateliers- il faut qu'il  
50 les ait déjà pratiqué qu'il les connaisse- et seulement ensuite, on reprend avec lui, euh avec  
51 l'étudiant on analyse un petit peu ce qui s'est passé pendant l'accueil.

52 L5: et avant /

53 L5 : et après on le laisse accueillir tout seul !

54 L6: donc vous accueillez l'étudiant, euh il voit, il observe/

55 L 6: voilà !

56 L 7: et av...avant qu'il prenne en charge lui-même le groupe, qu'il fasse aussi lui-même cet  
57 accueil de patient/

58 L 7: oui

59 L8: est-ce que vous discutez avec l'étudiant et vous discutez de quoi ? Est-ce que vous  
60 vérifiez qu'il a compris quelque chose ou pas ? Comment ça /

61 L 8: alors généralement on...on...après chaque accueil ou après chaque groupe on fait un  
62 post-groupe, ou un débriefing, après. Et donc c'est à ce moment là qu'on explique. Ben  
63 voilà si j'ai dit ça c'est pour telle et telle raison, si j'ai fait ça c'est pour telle et telle raison.  
64 Dans un premier temps on essaye d'explicitier comment on fonctionne et ensuite on, on, on  
65 demande à l'étudiant de se mettre en situation euh réelle. Et à ce moment là on essaye  
66 d'analyser ce qui s'est passé.

67 L9: ouais d'accord. Et donc à la /l'étudiant est en situation réelle et à la fin de la séance ?

68 L 9: alors si c'est la fin d'un accueil on reprend. Alors nous les items qu'on va reprendre  
69 c'est euh...est-ce que la personne...comment la personne était dans la communication. On  
70 attend du stagiaire qu'il soit déjà dans une relation d'écoute ouverte, d'accueil dans tous  
71 les sens du terme. Et ce qu'on essaye de voir après c'est si il ou elle a perçu si la personne  
72 avait envie de parler ou pas euh s'il a pas par exemple forcé ou insisté à poser des  
73 questions –parfois on est amené à le faire mais bon ...hein !- donc voir si c'est pas trop  
74 intrusif et puis si euh il a su effectivement poser les bonnes questions. Mais ce qui se passe  
75 souvent c'est que on, on procède parfois souvent, en parlant je me rends compte de ça, on  
76 procède un peu par « imitation ». C'est-à-dire qu'on fait d'une certaine façon et on attend  
77 que le stagiaire ben...reproduise un peu notre façon de faire, en tout cas pour l'accueil !  
78 L'animation, maintenant pour l'animation des ateliers c'est un petit peu plus délicat parce  
79 que nous on a des ateliers, par exemple la relaxation, y a aucun stagiaire qui est capable  
80 d'animer, ils ne connaissent pas. Donc y vont être soit en situation d'observation ou  
81 apprentissage. En peinture-couleur et matière, faut déjà qu'il soit présent. Alors présent  
82 sans créer, c'est déjà pas évident pour eux parce que c'est...c'est pas être en place de  
83 thérapeute et pas être en place de patient non plus –c'est une place intermédiaire- et ensuite  
84 y vont préparer une séance avec mes collègues en écriture, parce que en couleur et matière  
85 y a rien à préparer, c'est non-directif, et puis que seulement ensuite y vont alors  
86 éventuellement...alors, animer une séance en écriture ( toux) donc après y a débriefing avec  
87 ma collègue. Et en couleur et matière c'est animer un temps de parole. Mais ça veut dire  
88 pour des élèves en troisième année encore à la rigueur on peut le demander. Mais de  
89 seconde année euh c'est pas toujours évident. La dynamique de groupe y z'ont pas de  
90 cours, y connaissent pas. Donc animer un groupe, là on s'appuie vraiment sur les capacités  
91 personnelles du stagiaire. C'est pour ça que les capacités relationnelles et les capacités  
92 d'animation c'est vraiment aussi une question de feeling... parce que on se rend compte  
93 que euh, là par exemple je te parlais tout à l'heure d'un élève que...à qui j'ai refait passer

94 une évaluation et qui était en deuxième année euh...les cours de psy il a rien compris ! Il a  
95 pas compris. Donc effectivement, je lui ai demandé une espèce de, euh, euh, voilà ! Qu'est-  
96 ce qu'il a retenu sur la position de l'ergothérapeute en psy. Il a été incapable de me dire  
97 quoique ce soit. Donc après j'ai, avec des questions, lui poser des questions, plus précises  
98 et lui donner des euh des choix, par exemple « dans telle situation tu f'rais ça ou ça ? » et là  
99 ça allait. Il pouvait / mais y n'avait pas du tout capté l'esprit global de ce qu'on faisait en  
100 psychiatrie et à quoi ça pouvait nous mener. LUI il fallait vraiment que je l'aide/alors lui,  
101 je lui ai mis... ben je lui ai quand même mis 10 en lui disant ben qu'effectivement moi j'ai  
102 considéré euh que ça valait pas vraiment 10 mais que je lui mettais quand même la  
103 moyenne parce qu'effectivement je considère qu'en psy y a vraiment un état d'esprit qui  
104 n'est pas le même que la , que la...que le fonctionnel , c'est pour ça qu'on a parfois du mal  
105 à mettre les feuilles de notes, les anciennes. Maintenant c'est différent. Les nouvelles je  
106 pense que ça va plus nous aider, on avait du mal parce que euh c'est pas / y a pas une  
107 chronologie comme ça à respecter ...donc effectivement, en lui posant les questions il  
108 savait réagir mais il n'arrivait pas lui à voir une image d'ensemble, y avait pas A B C D E  
109 F G à appliquer comme d'habitude.

110 L10: tu as dit « j'ai refais « l'évaluation avec cet étudiant, ça veut dire que tu l'avais raté /

111 L10 : ça c'était en théorie ça/

112 L11: j'ai du mal à / est-ce que tu peux resituer /

113 L 11: là ce dont je te parle, c'est parce que je fais cours à l'école

114 L12: oui

115 L 12: et donc je les évalue euh d'après les cours mais euh si tu veux cet élève là il a raté la  
116 psychiatrie. Il y a les cours de psychiatrie mais euh le rattrapage ne porte pas sur le cours  
117 de psychiatrie, ça peut porter sur le cours d'ergo. Donc il avait raté la psychiatrie et en ergo  
118 c'était pas folichon non plus/

119 L13: d'accord brouhaha donc là c'était du côté théorie, et du coup, tu t'es rendue compte  
120 qu'il n'y avait pas de lien de fait brouhaha

121 L 13: alors, le soucis c'est qu'en plus les élèves/celui-là n'avait pas fait de stage : non  
122 seulement il avait pas fait de stage, il avait pas l'état d'esprit « psy » du tout, et...bon, au  
123 niveau du travail , là je ne sais pas -s'il en avait fourni ou pas- parce que bon, un petit peu  
124 délicat à savoir mais je pense qu'il avait pas/ c'est délicat parce que bon ...euh,  
125 effectivement c'est la question qu'on se pose euh nous , comme en psychiatrie on est un  
126 petit secteur de tout le fonctionnel , parfois moi je suis gênée de / parce que je me dis qu'y  
127 sont euh.. ;on va prendre des renseignements à l'école euh quand on a des problèmes avec  
128 un stagiaire on téléphone à l'école on en discute et on se rend compte que c'est euh le fait  
129 d'être en relation avec la personne euh par exemple en non-directivité ou ici dans l'atelier  
130 découverte où les élèves sont amenés à....ben y a pas , on n'organise pas assez , qu'est-ce  
131 que le patient à envie de faire, on laisse un peu flotter ou on va vers lui ou on attend qu'il  
132 fasse ou au contraire on incite (grande inspiration) euh ben, c'est vraiment la capacité de ,  
133 d'avoir/être de l'élève qui est mise en route. Donc si on se retrouve avec des gens qui sont  
134 un peu timide, un peu euh voilà, la dernière fois on en a eu un il était roulé en boule, y a  
135 même une dame qui m'a dit « ben y doit être sacrément myope vot' stagiaire parce que  
136 (rires). Donc on a repris avec lui après parce qu'il s'en est rendu compte, donc la fois  
137 d'après il a essayé un peu... d'être un peu plus ouvert, mais ça c'est son attitude à lui/

138 L14: mais donc alors est-ce que tu peux te re-imaginer cette situation avec le stagiaire et qu,  
139 com, qu'est-ce, qu'est-ce que tu lui as dit ?



140 L 14: alors sur le moment, brouhaha comme c'était une dame âgée ben il était roulé en  
141 boule, pour faire son dessin parce qu'effectivement il y avait pas trop de monde dans cet  
142 atelier là. Et comme c'est un atelier découverte oùuuuuuuu on prend des gens qui sont  
143 vraiment en grande difficulté, qui ne peuvent pas être en groupe-ils peuvent pas tenir  
144 longtemps en groupe- donc c'est vraiment notre capacité une heure et si il tiennent pas  
145 l'heure ben c'est notre capacité à savoir ce dont le patient à besoin, donc à être à l'écoute, à  
146 être présent et à attendre que ça vienne aussi de la personne ou savoir à quel moment on va  
147 essayer un petit peu de proposer quelque chose ou tout simplement de dire quelque chose  
148 ou partager avec le patient et lui, ce jour-là, ben malheureusement il y avait qu'une seule  
149 petite mamie et euh âgée, et donc je le sentais un peu dans l'inactivité puisque c'était à moi  
150 qu'elle s'adressait le plus, c'était en début de stage, donc il avait effectivement pas encor-  
151 parce que à un moment donné je sens en cours de stage le fait de passer la main je vais  
152 aller m'asseoir ou je vais ranger l'atelier ou je vais faire quelque chose un peu plus à  
153 distance pour laisser la place à l'élève. Parce que c'est pas évident, les patients s'adressent  
154 à nous les professionnels et pas les élèves. Et là, il était donc en train de dessiner donc –  
155 généralement dans cet atelier là nous on évite que les/ bon, les élèves participent, par  
156 exemple en relaxation, euh et en écriture et couleur matière ils participent pas. C'est  
157 vraiment des choses projectives...découverte c'est pas pareil, j'ai des, j'ai des mandalas,  
158 des dessins à colorier, voilà, un peu plus simple (inspiration) de l'origami, il était en train,  
159 -il devait être en train de colorier un mandala- parce que nous ici, on demande aux élèves  
160 de pas faire des choses projectives et personnelles hein ...hum...de pas se mettre en danger  
161 EUX personnellement et puis ne pas euh se mettre dans la situation du patient. On propose  
162 de créer quelque chose mais à coté. Donc là il était en train de colorier un mandala, et donc  
163 effectivement ben dans un premier temps quand la patiente elle dit ça euh...ben je lui dit  
164 « qu'est-ce qui vous fait penser ça ? » ben elle me dit « il est roulé en boule ! » donc là il a  
165 immédiatement réagit en changeant d'attitude et on a repris ensuite. Donc quand la séance  
166 a été terminée euh on a parlé, et je lui ai demandé euh « comment tu te sentais  
167 effectivement dans cette situation là, qu'est-ce qui faisait qu'il s'était un peu « absenté » de  
168 la séance et il a, il a convenu bon, c'était un sportif, un actif ben déjà à la relaxation il  
169 avait un peu de mal parce que c'était « ne rien faire » et qu'il ne connaissait pas,  
170 (inspiration) donc euh on a souvent la surprise des stagiaires par rapport au « non  
171 faire »,c'est-à-dire être présent, être réceptif euh et savoir agir, interagir, ré agir, entrer en  
172 relation si nécessaire, quand on sent que c'est possible, que la porte est ouverte, par le  
173 patient (inspiration), il me dit qu'il avait beaucoup de mal avec ça, avec le « rien faire ».

174 l 15: et du coup, comment ça s'est passé après ?donc tu lui renvois ça /

175 L 15: il explique pourquoi. Généralement ça, ça suffit. Parce que effectivement, une  
176 analyse d'une situation euh...généralement suffit à ce que la personne, l'élève, la séance  
177 suivante, parfois j'en ai qui restent dans leur défaut relationnel entre guillemets et puis il  
178 suffit que je les regarde ou ils s'en rendent compte, c'est un peu aussi un travail  
179 d'introspection sur soi euh au niveau de la position de thérapeute qu'on leur propose.  
180 (Grande inspiration) Donc du coup nous l'évaluation ...on/elle est extrêmement subjective  
181 c'est pour ça qu'on avait beaucoup de mal à entrer dans cet euh (inspiration) dans cette  
182 feuille de l'école d'ergo. (Toux)

183 l16: et quand tu dis « évaluation subjective » ...

184 L 16: toux

185 l17: ...euh ...du coup vous aviez des termes quand même pour définir cette évaluation  
186 subjective, quelque part ?

- 187 L 17: on avait jamais fait la démarche de les poser. Donc si tu veux on va, on va par  
188 exemple en parler entre nous – à un moment donné on débriefe aussi entre nous-  
189 euh... « ben moi j'trouve que il ou elle est inactif », « moi je le trouve en retrait, donc il a  
190 du mal à parler des patients », « il a du mal à prendre la parole en synthèse », euh « c'est  
191 pas évident, elle comprend rien, il comprend rien » ou alors euh « elle est très fine, elle  
192 analyse bien, elle observe bien ». On débriefe déjà généralement entre nous sur ces critères  
193 là. Mais c'est des critères qu'on n'avait jamais écrit. C'est vrai que c'est des critères  
194 relationnels principalement (inspiration), capacité à entrer en relation, capacité à repérer les  
195 liens entre les personnes dans l'équipe, capacité à se positionner comme thérapeute. Donc  
196 si tu veux, on les aide vraiment à hum...c'est surtout la place, je pense que pour nous c'est  
197 principalement trouver la bonne place, la juste distance thérapeutique et le respect, la non-  
198 intrusion on insiste vraiment sur ça et ...puis progressivement euh on va effectivement,  
199 d'une certaine façon nous retirer, nous de la place d'ergothérapeute pour que eux puisse  
200 investir cette place là. Mais c'est clair que pour eux on sent bien qu'au début ils sont en  
201 position intermédiaire. Y en a qui ne la quitte pas. Y en a qui arrive jamais à prendre une/  
202 alors c'est souvent les deuxièmes années qui n'arrivent jamais à prendre une position, je  
203 dirais plus...plus thérapeutique, plus à distance, plus active. Alors nous on leur donne les  
204 critères, alors bon, on tutoie pas, ils parlent pas d'eux, y a des critères comme ça  
205 hum...qui sont incontournables.
- 206 118: oui
- 207 L 18: Après, on, on, nous adaptons aussi vraiment à la, la, à l'élève hein. On sent que/
- 208 119: j'allais te poser la question parce que des fois y comprend rien mais qu'est-ce qu'y  
209 comprend quand même ?
- 210 L 19: ben oui. Donc on essaye de repartir de ce qu'il comprend et puis de voir un peu  
211 ...euh, de voir un petit peu là où on peut les emmener (inspiration rapide) c'est surtout ,  
212 d'une certaine façon, les post-groupes nous permettent à nous quand on parle- que ce soit  
213 d'un temps d'accueil ou d'un temps de groupe- nous permettent à nous de clarifier un petit  
214 peu euh ce qu'on fait. D'expliquer ce qu'on fait. Parce que, habituellement, on le note dans  
215 le dossier, c'est très court. On va noter trois, quatre lignes. On sait très bien, on sait  
216 pertinemment que les dossiers sont pas forcément LUS euh... et... par nos collègues  
217 puisqu'on va en réunion de synthèse toutes les deux semaines donc les psychiatres y z' ont  
218 pas besoin de lire nos trucs, donc c'est bref, bon ben voilà. Et on...hum....donc au bout  
219 d'un moment c'est nous qui écrivons, au bout d'un moment on laisse l'élève écrire et puis  
220 on regarde les notes qu'il a pris. On voit si effectivement il a observé le cas de la séance. A  
221 savoir si la personne s'est engagée ou pas euh si elle a pu parler d'elle ou pas...et puis on  
222 très centré aussi sur la notion d'espace personnel : si la personne respecte l'espace  
223 personnel des autres, si la personne respecte son propre espace personnel, un espace  
224 personnel protégé, confidentiel...
- 225 120: et à quoi vous voyez qu'il respecte, qu'est-ce qui fait que tu peux dire que l'étudiant  
226 respecte son espace personnel et l'espace du/
- 227 L 20: (inspiration) alors l'espace du patient ben c'est ne pas être trop intrusif dans le sens  
228 de la question, et du regard. Par exemple, bon en relaxation ça se pose pas, puisque voilà je  
229 veux dire que l'élève y participe, moi j'y participe, je montre en partie mais je participe  
230 aussi, donc on est pas dans le regard. Par exemple quand les gens sont allongés et euh en  
231 relaxation, la plupart du temps, de temps en temps je suis assise mais la plupart du temps je  
232 suis allongée aussi, sur le coté pour pouvoir jeter un œil, mais assez rapidement l'étudiant  
233 sent qu'y faut pas avoir les yeux braqués sur les patients. Et c'est encore plus fort en  
234 « couleur et matière » où là effectivement euh si tu vas te mettre à coté de quelqu'un qui

235 est en train de créer, si t'es à cinquante centimètres, l'autre y va se sentir intrusé. Donc,  
236 effectivement, mais ça euh on le dit quand même. C'est des choses qu'on dit au départ.  
237 Donc après, le, la problématique d'intrusion d'un élève chez le patient (inspiration) euh ce  
238 produit quand même assez rarement, ça va être dans l'atelier découverte qu'on va voir si il  
239 sait approcher du patient ou pas, hein, si il sait entrer en relation ou pas. C'est vrai  
240 qu'après, une fois qu'on les a bien briefé sur le fait qu'il voulait respecter l'espace (rire),  
241 on a, plutôt on s'est rendu compte après qu'il fallait qu'on fasse attention à ça parce que/  
242 Par exemple, là y en a dans des présentations qui nous disaient « faut pas faire intrusion,  
243 faut pas faire intrusion !! » bon, ça nous renvoie aussi ce que nous on donne comme  
244 information. A la première présentation, généralement, hum d'un, d'un dossier,  
245 généralement on sait ce qu'on a donné à cet élève là. Parce que la dernière fois, y en a un  
246 qui nous a parlé de la contenance du cadre, on s'est regardées après toutes les trois, on  
247 s'est dit « ben là j'pense on a, enfin, alors, après on sait pas si ça vient de nous ou si ça  
248 vient de l'élève et de ce qu'y nous renvoyait qui à fait qu'on a dû insister sur cette notion là  
249 , généralement au premier dossier on sait ce qu'on lui a transmis (rire) parce que c'est ça  
250 qu'y vient nous ramener.

251 l 21: hum

252 L 21: mais c'est vrai qu'en terme d'intrusion on a, c'est...ben c'est la distance  
253 thérapeutique. Donc là après euh ...on s'est rendu compte nous en travaillant justement  
254 avec les...les nouveaux portfolios et puis ce que /ça nous a obligé effectivement ces  
255 portfolios là à définir nos compétences. Et puis ensuite à définir comment on allait évaluer  
256 ces compétences là. Donc ça, ça nous a vraiment aidé à, à, à poser des mots hein des  
257 évaluations qu'on ne faisait pas ou qu'on faisait de façon fictive. (Forte inspiration). A  
258 mon avis on a, on a eu la surprise de retomber sur des items ou des critères qu'on faisait  
259 déjà aussi subjectivement. Et ...

260 l22: tu peux me donner des exemples ou euh

261 L 22: concrets ? Alors ça il va falloir que je reprenne le (cherche dans ses papiers) ce qu'on  
262 a fait je sais pas si je les... je vais les chercher

263 l23: ouais je t'en prie.

264 L 23: donc on a travaillé/on a trouvé qu'on avait euh ... (Feuilleter les documents) qu'on  
265 entrain dans cinq compétences euh... (Feuilleter les documents) et puis donc à partir de  
266 septembre avec (incompréhensible) donc on a défini ces compétences pour le, pour le  
267 portfolio (forte inspiration). Entre parenthèse et pour la petite histoire, on avait la  
268 compétence deux « concevoir et conduire un projet d'intervention ET d'aménagement à  
269 domicile » comme on avait le « aménagement à domicile » on avait zappé ! Et puis c'est en  
270 allant là, à cette réunion pédagogique, on s'est rendue compte que la compétence « un » et  
271 la compétence « deux » c'était quand même la **base de l'ergothérapie** RIRES !!! Et qu'on  
272 avait zappé ça! Et en fait, on s'est rendu compte après coup –mais c'est pas pour rien-  
273 parce que élaborer une situation et élaborer un diagnostic ça nous avait déjà posé problème  
274 ces compétences là parce que nous on a mis en « diagnostic » plutôt « indication-contre  
275 indication ». Parce qu'on a beaucoup de mal, nous, avec cette définition là. Identifier les  
276 besoins et les attentes ça on le faisait mais tout ce qui était justement de l'évaluation on le  
277 fait pas. On s'est rendu compte qu'on le faisait pas euh au sens euh d'un papier, d'une  
278 évaluation objective. Alors, à mon avis, on a des critères d'évaluation –forcement- mais, ils  
279 ne sont pas écrits. Je sais pas si c'est nous qu'avons un blocage, qui voulons pas évaluer le  
280 patient / parce qu'effectivement ce modèle, tu sais, /

281 l24: le patient ou le stagiaire ?

282 L 24: le patient.

283 l25: d'accord

284 L25 : et donc euh le modèle d'évaluation avec euh...J'arrive même pas à retenir...handicap  
285 et déficience ET je sais plus quoi, ça nous pose souci parce que nous quand on fait ça avec  
286 un patient dépressif/ c'est souvent une anecdote que je donne aux élèves en cours, vous  
287 faites ça avec un dépressif y ...court se suicider après, parce que vous évaluez que ce qui  
288 ne va pas. Donc pour nous ça nous posait souci. Donc on avait zappé ça (inspiration) et la  
289 « concevoir et conduire un projet d'intervention », « concevoir et conduire » nous on s'est  
290 rendu compte qu'effectivement, quand on a travaillé comme ça au ministère sur  
291 l'élaboration de ces compétences là -d'ailleurs moi j'étais plutôt dans la compétence trois-  
292 on s'est rendu compte ici que euh...nous on se positionne comme je te disais tout à l'heure,  
293 y a une prescription , nous on offre des cadres et on laisse le choix au patient. Donc,  
294 « conduire un projet d'intervention » on y arrive pas.

295 l 26: ouais

296 L 26: c'est pas comme ça qu'on fonctionne. Donc si tu veux, va-t'en après expliquer à  
297 l'élève que « conduire un projet d'intervention » pour nous c'est « laisser le patient  
298 découvrir les choses et voir tout les processus qui émerge », c'est extrêmement difficile.  
299 Parce qu'effectivement c'est beaucoup plus intuitif et subjectif que ce qui est  
300 habituellement proposé aux élèves. Donc, on a fini quand même par trouver quelque,  
301 quelques items et puis bon on a la compétence trois, six et neuf. Alors on s'est surtout bien  
302 reconnu dans la six parce que c'était « conduire une relation » donc ça, ça allait bien,  
303 (inspiration) et puis l'organisation et la coopération entre les différents acteurs. Donc après  
304 on a (tourne une page) on a pris ça (tourne une page) euh...les critères d'évaluation que  
305 l'école a donné. Alors bon, après ce qui était intéressant à voir aussi, c'est que quand on a  
306 travaillé ça, donc, pour faire une fiche de milieu de stage et de fin de stage donc, c'est ce  
307 qui équivaut à ça sauf qu'on se l'est réapproprié- (inspiration). C'est ce qui équivaut à cette  
308 fiche qu'on ne s'était pas réappropriée -on avait jamais fait l'effort- donc là, parce que  
309 l'école a, change et parce qu'on passe en universitaire, ben on a fait l'effort, effectivement  
310 de concrétiser quelque chose. (Racler de gorge) Donc on a, on a repris ce /ça a été  
311 extrêmement difficile parce que pour certaines d'entre nous c'était du japonais quoi ! Parce  
312 qu'effectivement le, les termes, les terminologies/alors, on dit « ah, c'est les fonctionnels,  
313 nous c'est la psy, c'est pas pareil. ». C'est pas vrai. Je pense, on avait du mal à entrer dans,  
314 dans un langage euh...euh...plus qualitatif au sens de l'évaluation qu'on avait toujours  
315 refusé. Je pense que, y a quelque chose qui nous dérange dans l'évaluation de l'autre, au  
316 sens de la valeur. Tu vois, c'est à dire, que on n'évalue pas le patient parce que on a peur  
317 de le dévaloriser et du coup, ben l'évaluation du stagiaire ça nous a posé, on s'en était pas  
318 trop préoccupé parce que on laissait les choses se faire aussi, effectivement, que ce qu'on  
319 fait avec le patient. Donc du coup, ça nous a amené plus à ce que le stagiaire fasse comme  
320 nous, tu vois, qu'il soit un peu comme nous et qu'il nous imite ! Le mettre un peu dans le  
321 moule, plutôt que d'évaluer euh d'avoir des critères d'évaluation euh plus euh un peu  
322 qualitatif et quantitatif et ciblé et identique pour tous. On s'adaptait je pense aussi vraiment  
323 à l'élève qui lui aussi s'adaptait à nous, hein. C'est-à-dire à savoir, qu'à mon avis je pense  
324 qu'on évalue plus ses capacités relationnelles avec le patient et d'adaptation euh (silence)  
325 ouais presque d'imitation. Et là justement à l'école, on s'est rendu compte, que y  
326 z'attendait de nous du coup, non pas qu'il fasse comme nous, qu'y z'ai un savoir faire, un  
327 savoir être identique aux nôtres et qu'y s'adaptent euh aux habitudes du service, mais  
328 d'identifier ce qu'est l'habitude du service et ce qu'est la compétence euh... réelle d'un  
329 ergothérapeute. Comme on peut pas toujours, mais par exemple ici euh l'autonomie, on

330 fait aucun bilan d'autonomie parce que nous on nous a demandé de faire de la thérapie  
331 médiatisée, dès le départ du service. (Inspiration) L'habitude a été prise que ce soit les  
332 infirmiers qui s'occupent de ce qui était de l'autonomie. Et j'ai parfois certains stagiaires  
333 en réunion de synthèse qui arrivent et qu'entendent dire qu'il est autonome, il se tourne  
334 vers nous, on n'ouvre pas la bouche et c'est les infirmiers qui répondent. Donc là c'est, les  
335 élèves sont très surpris. Ils ne savent pas que c'est une habitude du service. Donc, après on  
336 les reprend, on explique à l'élève ben pourquoi, parce que c'est le terrain des infirmiers  
337 parce que nous comme on fait de la thérapie médiatisée à distance ben on peut pas aller  
338 dans la chambre du patient. Donc on a des explications euh mais c'est lié au terrain. Et du  
339 coup, c'est intéressant d'avoir ces critères d'évaluation qui sont venus de l'école lié à  
340 l'univer/ enfin du fait que ce soit un cursus universitaire, parce que là maintenant, on peut  
341 dire « ça on fait pas ». On a retenu certaines euh on en a enlevé certaines parce que on s'est  
342 rendu compte qu'on les utilisait pas. (Confus)

343 l 27: parce que du coup y a une question qui me vient « est-ce que du coup, est-ce que ça  
344 oblige aussi finalement à proposer à l'étudiant d'aller travailler avec les infirmiers , est-ce  
345 que ça ouvre le terrain, le terrain de stage ?

346 L27 : non, ça n'ouvre pas le terrain de stage parce qu'en fait euh ...en psychiatrie y a  
347 toujours eu euh, euh, euh une problématique euh de chevauchement des compétences.  
348 Tout le temps. (Inspiration) Et par exemple au C.A.T.T.P. on travaille aussi dans un  
349 C.M.P.C.A.T.T.P. le euh à un moment donné, ils nous ont demandé de co-animer des  
350 séances de thérapie. Donc là nous on a demandé à ce que ça ne s'appelle plus  
351 « ergothérapie » mais « activité thérapeutique ». Et là on co-anime. Parce que au départ,  
352 (confus) ça nous posait problème et, à nous mais aussi à l'école, parce qu'on enseigne, que  
353 des infirmiers viennent en séance d'ergothérapie. Donc, petit à petit, alors ça s'est  
354 manifesté aussi par exemple dans le euh, on a fait de plus en plus de réunions, maintenant  
355 les infirmiers animent des séances même quand on est pas là ! Parce qu'avant ça tombait  
356 quand y avait pas les ergothérapeutes parce qu'on avait, on était les maitresses de notre  
357 activité et responsable. Maintenant c'est vraiment de la coresponsabilité. Mais c'est vrai  
358 qu'on a demandé que ça ne s'appelle plus par exemple « ergothérapie ». On est dans des  
359 situations de co-animation où, si les infirmiers ont récupérés des compétences ailleurs, les  
360 différences se gommant. Alors par contre pour le patient, c'est clair. Dès qu'il a un  
361 problème médicamenteux ou euh de vie quotidienne ou etc., il s'adresse à l'une ou à  
362 l'autre. C'est assez rigolo d'ailleurs à voir, par ce que euh comme quoi les, quelque part les  
363 compétences qu'on a euh traversent quand même et le patient il sait à qui s'adresser. Il  
364 viendra, aucun patient viendra jamais me demander un conseil sur les médicaments euh  
365 alors qu'il va s'adresser à ma collègue infirmière...Je ne sais plus quelle était ta question !  
366 Rire

367 l 28: euh parce que j'ai... oui par rapport à l'autonomie, du coup l'étudiant, qui lui pose  
368 une question par rapport à l'autonomie

369 L 28: oui

370 l29: qui pourrait être intéressante par rapport aux compétences, vous vous dites que c'est  
371 un problème et du coup il le fait pas et /

372 L 29: non il le fait pas. On ne fait pas du tout le travail sur l'autonomie. Alors, en intra  
373 hospitalier,

374 l 30: ouais

375 L 30: parce que nous, c'est relaxation, c'est expression, c'est, par exemple là, j'ai un  
376 patient qui a un problème, alors il relève pas tout à fait de la psychiatrie parce qu'il a eu un

377 AVC et puis ben il déprime parce qu'il a un trouble de la communication énorme , et ben  
378 moi je suis très en difficulté parce que effectivement, je mesure que là il faudrait qu'on  
379 sache s'il peut être autonome , manque de bol il est dans le midi . Alors on va faire un bilan  
380 d'autonomie sur sa maison dans le midi, il comprend rien aux consignes donc je peux pas  
381 l'emmener à Toul et vérifier si il peut faire un repas parce que ça n'aurait aucun sens, ça va  
382 le brouiller plus qu'autre chose, ben je n'ai plus ni les compétences ni les outils ni les  
383 moyens pour faire ça. Donc, effectivement quand les élèves arrivent ici, (inspiration) on se  
384 rend compte que tout le pan de l'évaluation et tout le pan de l'autonomie des AVJ, des  
385 AVQ comme ça s'appelle maintenant, et ben on ne peut pas le faire. Donc on l'a signifié  
386 dans les compétences, on dit ça, ça ben ils pourront pas le faire.

387 I31: d'accord !

388 L 31: (forte inspiration) : Et c'est vrai que cette clarification là nous , ça nous a  
389 (inspiration), ça nous a vraiment aidé à , à nous, à nous poser des questions sur ce qu'on  
390 faisait parce ce que nous on évalue, alors on a beaucoup bricolé sur euh (inspiration) parce  
391 qu'y mettent « non pratiqué », « non acquis » « acquis maîtrisé » alors là brouhaha discuté  
392 pendant des heures sur ça justement , alors visiblement à l'école pour eux « maîtriser »  
393 c'est quasiment jamais, c'est les fins de troisième année , sur certains points de détail mais  
394 faut pas mettre ça partout ! (inspiration). Et nous, on a rajouté pour le milieu de stage « à  
395 améliorer ».

396 I32: alors, qu'est-ce est-ce que tu peux par exemple prendre l'image d'un étudiant ?

397 L 32: hum

398 I33: d'une compétence, et qu'est-ce qui ...vous a permis de dire,

399 L 33: hum

400 I 34: que c'était acquis et pas maîtrisé ?

401 L 34: alors, on a pas encore utilisé ça.

402 I35: pas encore utilisé

403 L 35: non, on a pas encore utilisé. Et ça on ne le fait pas/

404 I36: jusqu'à présent , par exemple , quand vous avez un étudiant , qu'est-ce qui vous fait  
405 dire que , dans ce que vous vous cherchez, qu'est-ce qu, qu'est-ce qui vous fait dire que il a  
406 acquis ou...des compétences lors de son stage , qu'y maîtrise euh par exemple la relation,  
407 parce qu'apparemment ce que vous évaluez c'était la relation avec le patient, qu'est-ce qui  
408 vous faisait dire lors de l'évaluation que l'étudiant maîtrisait ou il avait acquis ou il avait  
409 quelque chose à travailler ?

410 L36: (silence)...alors, par exemple, dans la phase d'intervention, là je reprend l'ancienne  
411 feuille de l'école , « établir une relation adaptée avec le patient », au milieu de stage donc,  
412 on faisait le bilan avec l'élève en milieu de stage, on le fait déjà entre nous, parce que  
413 souvent les élèves sont avec deux ergos, on fait déjà un pré-bilan entre nous, (inspiration)  
414 et ensuite on voit le, on voit l'élève, et on lui montre et on en discute . On essaye de voir un  
415 petit peu ce qui n'a pas fonctionné. (Forte inspiration) Mais euh ça va être euh, c'est vrai  
416 que parfois par exemple par rapport à ce qu'y a comme critère d' évaluation euh (feuillette  
417 le document) sur le fait de conduire une relation, on s'est rendu compte , si tu veux par  
418 exemple, que tous les indicateurs pour euh pour euh bilancer ont ...quelque part, on les , on  
419 les utilisait, sauf que maintenant ils sont écrits. D'ailleurs, y en a une d'entre nous qui nous  
420 a dit « moi, j'ai pas besoin de ça ! ». On est deux à se dire, « nous on suivra les feuilles les  
421 premières fois », mais à mon avis euh, euh, y en a une d'ors et déjà qui nous a dit « moi je

422 suivrais pas ça, parce que ces critères là je les connais, je les sens, je les perçois, c'est  
423 intuitif ». Je pense que...Par exemple, pour établir une relation adaptée avec le patient, on  
424 va voir si l'élève a, comme je le disais tout à l'heure, été ouvert, été réceptif. (Forte  
425 inspiration) euh, euh oui on revient toujours sur les mêmes critères, si y ne pose pas trop de  
426 questions, si il est pas trop intrusif, (inspiration) j'pense on ...on les connaît ces ..., tu vois,  
427 intuitivement ces critères là mais sans les avoir jamais écrit. (Silence) Et là, par contre, on  
428 a fait la démarche de les écrire. (Inspiration). Je ne sais pas si ça va, bon, cette trame là on  
429 va l'utiliser. On s'est dit entre nous qu'on allait vraiment l'utiliser, c'est marrant d'ailleurs,  
430 comme t'arrive à ce moment là parce que, on s'est posée ces questions là, et en fait  
431 euh...euh, tu vois, on, on, on a communication verbale adaptée, non-verbale adaptée, euh,  
432 ça c'est quelque chose que euh...ben on sent !

433 137: mais, qu, par exemple qu'est-ce qui ...euh vous fait dire que une communication non  
434 verbale est adaptée ou pas adaptée?

435 L37 : eh ben, l'exemple que je te citais tout à l'heure, l'élève qu'est roulé en boule alors  
436 qu'il y a un patient à coté de lui, ça c'est pas adapté parce qu'effectivement il envoie pas  
437 un signal d'ouverture au patient. Donc, après quand on reprend avec l'élève, je vais lui dire  
438 bon eh ben voilà, t'es simplement assis, alors, le problème c'est la capacité à être du  
439 stagiaire, parce que si c'est effectivement quelqu'un d'introverti, plus je vieillis plus je  
440 peux regarder les élèves comme étant potentiellement un, un...mes enfants !  
441 Effectivement, ben j'me dis ça doit pas être si évident que ça euh de capter que si t'es assis  
442 euh si t'as les bras ouverts, si t'as les yeux grand ouverts et que t'es à coté de la personne,  
443 que tu regardes de temps en temps et que de temps en temps tu regardes ailleurs pour pas  
444 être trop dans l'observation, ben c'est pas évident ! Parce que t'envoies des signaux non  
445 verbaux qui sont difficile à cataloguer, qui sont difficile à sentir, donc en fait d'une  
446 certaine façon, on repère aussi, là où est l'élève, et comment on va l'aider à évoluer. Tout  
447 en ne faisant pas euh, euh...c'est là la difficulté, c'est qu'après quand on est en...post-  
448 groupe faut pas que ça se transforme en supervision. Voilà. Parce que l'élève il a pas à  
449 parler de ses soucis personnels, euh...il a pas à parler de ce qui ne va pas, ni en groupe ni  
450 même à nous, même si parfois à nous ça peut déborder. Parce qu'effectivement y a  
451 certaines situations où on les sent en difficulté, où on les sent... voilà, très touchés, très  
452 émus par quelque chose, donc effectivement, là on peut reprendre. Et si y nous parle de  
453 quelque chose de personnel, ben voilà, on va souligner que ben c'est important de le  
454 déposer quelque part, etc. mais on ne va pas trop travailler sur ça. (Grande inspiration) Mais  
455 en même temps, ça en fait partie. C'est vrai que ce qui est de l'ordre des discussions après  
456 euh ... nous c'est, pour certaines d'entre nous le fait d'avoir maintenant des...des critères  
457 identifiés ben c'est une protection aussi. , hein. Protection pour l'élève et pour nous parce  
458 que effectivement, tu regardes ça, tu regardes pas autre chose. Parce que parfois, après  
459 certains groupes, euh...on limite quelque fois aussi le temps. Euh...ça va pas être plus  
460 d'une demi-heure, hein. Et pis on reste centré sur les patients, on a, l'objectif c'est quand  
461 même de remplir les dossiers, même si c'est un objectif complètement factice parce que on  
462 met trois lignes et c'est pas ça qu'est le plus important. D'ailleurs nous on s'est rendu  
463 compte que c'est souvent quand on a des élèves - parce que c'est difficile l'encadrement,  
464 c'est lourd, ça prend du temps- et c'est souvent plus riche quand on encadre des élèves et  
465 qu'on fait le post-groupe après quand on discute, parce que on est obligé justement  
466 d'explicitier ce qui s'est passé. Alors que nous, quand on prend le dossier on va se dire euh  
467 ...moi pour les élèves j'ai été obl, par exemple en relaxation de faire une feuille avec les  
468 critères qui, que j'évalue, (inspiration) intuitivement et puis euh...etc. et de le définir une  
469 bonne fois pour toute pour que l'élève puisse d'abord le lire et puis après s'en détacher.  
470 C'est vrai que j'ai fait l'effort pour les stagiaires, parce que pour moi j'avais pas besoin de

471 le faire. (Inspiration) Et donc effectivement, c'est cet effort là qu'on a fait, j pense que ça  
472 va nous aider à ,à ,à ,à ,à ,à expliciter un petit peu plus les critères, mais les critères  
473 (inspiration) euh je sais pas si c'est , si c'est propre à la psychiatrie ou si c'est propre à  
474 notre équipe mais on les a plus intuitivement et on va pas forcément chercher à remplir . Y  
475 en a une parmi nous, c'est niet, parce qu'elle remplira pas , c'est niet (frappe les documents  
476 sur la table pour les ajuster) elle remplira pas les cases , il n'en est pas question. (Grande  
477 inspiration) Donc euh ....mais en même temps, moi je/

478 138: elle remplit au moins quelque chose ?

479 L 38: oui, elle remplit le milieu de stage et la fin de stage. Mais si tu veux elle va faire de  
480 façon (inspiration). L'école, ce que nous demande l'école, jusqu'à présent t'avais six items  
481 –certains convenaient pas, on les remplissait pas basta- là, on a été obligé de reprendre les  
482 items qui nous concernait, de les reformuler pour que ça nous concerne, si tu veux quelque  
483 part maintenant, tous les items peuvent être effectivement évalués. Ça, ça va nous  
484 demander, c'est une contrainte supplémentaire, (inspiration) et en même temps c'est une  
485 richesse (tourne une page) parce qu'effectivement du coup euh c'est pas euh « ouahhhh  
486 moi j'ai l'impression que ça va à peu près ! ». Si ça se trouve ça aboutira à la même chose  
487 après, hein, ça, on pourra jamais le savoir selon qu'on l'utilise ou pas, puisque de toute  
488 manière, ça on va l'utiliser pour le milieu de stage et fin de stage (inspiration) mais euh,  
489 euh, ...c'est, je ne sais pas si, à mon avis, bon, les avis sont partagés, on risque d'aboutir au  
490 même type d'évaluation que la subjectivité. Mais ça aura au moins eu le mérite, c'est  
491 comme ce que j'avais fait en relaxation, à un moment donné je me suis dit « bon ben je  
492 vais quand même essayer de voir quels items j'évalue, j'ai utilisé ça, allez six mois, j'ai  
493 regardé, etc. » et puis maintenant la fiche je la donne aux élèves et je ne la lis plus, parce  
494 qu'effectivement c'est des items euh...si j'ai pu les écrire, je les porte en moi et j'ai pas  
495 besoin d'écrire à chaque fois euh (petite inspiration) alors euh le com, je vais regarder le  
496 comportement, je regarde le lien corps/esprit, ceci, cela. Moi com, j'ai, le dossier je me dis  
497 « ben, aujourd'hui, je me souviens de ce qui s'est passé pis je me dis bon ben, il a pas  
498 beaucoup parlé, il a pas conscience du lien corps/esprit et puis euh là, le discours est centré  
499 sur la plainte tu vois bon. Alors qu'avant, je, si je vais par exemple, la parole je vais mettre  
500 quantité, qualité, le discours est centré sur quoi etc. je cochais ou je mettais à coté. Là je  
501 vais directement à ce qui s'est passé. (Inspiration). Donc l'élève parfois a besoin d'avoir  
502 des, des critères qu'on lui donne avant, (inspiration) mais c'est, ça, ça dépendait d'une  
503 démarche personnelle. C'est-à-dire que mes collègues n'ont, n'ont pas forcément fait cette  
504 démarche là, tu vois, de mettre les critères que les élèves doivent évaluer. Donc après, ben  
505 c'est ...silence

506 139: est-ce que ça t'es déjà ou vous est déjà arriver de pas valider un stage ...silence ou en  
507 tout cas de vous poser vraiment la question et qu'est-ce que ...

508 L 39: silence... de ne pas valider ? Non ! ...euh on a eu si une fois ! On a eu une non  
509 validation euh mais par « absence ». euh c'était une stagiaire qui a, a ,a, silence... qui s'est  
510 retrouvée absente , le stage avait déjà été coupé en deux, elle avait de gros problèmes de  
511 santé et elle était absente. On n'a donc pas pu valider en termes de... euh de quantité. Elle  
512 est revenue faire le stage. (Inspiration) euh ...chez nous ! On a demandé à ce que le stage  
513 se passe chez nous, parce que c'était pas pour des motifs relationnels ou de non  
514 compréhension de la psy etc. donc elle est revenue finir. Et sinon, non. (Toux) c'est très,  
515 très rare. Mais je pense que euh je pense qu'on, à mon avis on a des ...hum...des critères  
516 d'évaluation qui sont moins euh exigeant que ne peuvent l'être les critères d'évaluation en  
517 fonctionnel ou à l'école, comme tu as des objectifs à atteindre. Que nous, notre objectif, ça  
518 va être que l'élève euh ait la capacité d'évoluer. Donc à partir du moment où il a manifesté



519 la capacité d'évoluer, même si elle, à la fin y a des trucs qu'y comprend pas. Y a des trucs  
520 euh, on a jamais eu d'élèves qui ont fait des graves erreurs. Des graves erreurs c'est euh,  
521 euh, oui, de ne pas ...de ne pas avoir envie de s'occuper du patient, voilà. Ça pour nous  
522 c'est effectivement, mais on a jamais eu d'élèves dans cette situation là. (Inspiration) on a  
523 eu un jeune élève, ben pareil celui qu'était roulé en boule- c'est le plus récent, c'est pour ça  
524 que je pense plus facilement à lui

525 140: hum

526 L 40: je, je lui avais proposé, demandé à un moment donné de créer du lien avec une  
527 patiente qui ne voulait pas venir : donc d'aller la chercher. Alors, la première fois, il est  
528 revenu, y m'a dit « ben, elle veut pas venir ! ». Bon, on était en groupe, voilà je me suis dit  
529 bon ok. Une deuxième fois je l'ai envoyé, il est revenu, « ben elle ne veut pas venir ! ». Je  
530 lui dis « bon ben écoute, qu'est-ce que tu fais ? »

531 141: quand tu lui as dit, que tu l'as renvoyé, comment ça s'est passé ce/

532 L 41: alors, je lui ai demandé, je lui ai dit « ben voilà, y a une prescription pour Madame  
533 H. euh elle ne va pas venir spontanément, hein –on en avait entendu parler en réunion de  
534 synthèse, il nous avait été dit qu'il fallait la stimuler – (ralentissement dans le débit verbal)  
535 alors ça, c'est quelque chose de délicat en psy, parce que nous on va plutôt « proposer »  
536 que « stimuler » et y faut, justement on a mis ça dans, dans, dans nos critères, une  
537 stimulation (inspiration) je sais même pas si on a utilisé le mot stimulation (cherche dans  
538 les pages) on a mis incitation je sais plus exactement en tout cas c'était quelque chose  
539 pour dire «que y fallait euh ...Proposer. Voilà ! (trouve dans son document) incitation à la  
540 stimulation respectueuse. Parce qu'effectivement on ne voulait pas que ce soit, euh bon on  
541 le fait avec certains patients, patient psychopathe ou une jeune fille anorexique qui  
542 transgresse, eh ben « vous devez venir point ! ».

543 142: hum

544 L 42: une personne mélancolique qu'est au fond de son lit, on va pas gérer ça de la même  
545 façon. Donc elle, c'était ça. Je me suis dit bon, il est un peu en milieu de stage, on va  
546 pouvoir commencer et je me suis dit que d'emblée j'allais lui demander d'essayer de créer  
547 une relation avec cette patiente là (petite inspiration). Alors on, nous, à la différence du  
548 fonctionnel, les élèves n'ont pas leurs patients. Quand ils gèrent un groupe, ils le gèrent  
549 jamais seuls. Et euh...il se trouve que faisant cours à l'école je suis bien placée pour savoir  
550 que y en a qui se retrouvent dans cette situation là. Nous on ne le fait JAMAIS. Alors je  
551 sais pas si c'est parce qu'on est des mères poules finies ou si c'est parce que on a peur qu'y  
552 sachent pas se débrouiller, mais en tout cas, quand ils gèrent les groupes on, c'est très, très  
553 rare qu'on les laisse euh...Non, ça ne se fait pas. Et, éventuellement, avant quand on avait  
554 deux stagiaires en même temps, maintenant on ne peut plus, quand on avait deux stagiaires  
555 en même temps, on leur demandait de monter un dispositif et de le mettre en place, et de se  
556 débrouiller avec ! Donc euh, mais je pense que, y me semble me rappeler qu'on était là  
557 aussi. On ne les lâche pas facilement. (Longue inspiration) Donc euh silence...redonne-  
558 moi ta question, j'ai tendance à partir un peu

559 143: euh, comment tu as fait cette (incompréhensible) pour entrer dans une relation/

560 L 43: effectivement, je lui ai demandé d'aller voir Madame H., et de tenter de, euh de  
561 proposer de venir en ergo. Parce que normalement on laisse le choix au patient,  
562 (inspiration) mais certains patients, on se rend compte qu'on va pas pouvoir leur laisser le  
563 choix. Parce qu'effectivement donc, soit on va vers l'individuel ou vers l'atelier  
564 découverte, et dans ce cas là, c'est nous qui nous adaptons. C'est pas le patient qui choisit  
565 dans quel cadre il va évoluer et qui laisse, pour qui on va laisser émerger des processus et

566 après on voit un petit peu ce qui se passe, c'est les patients pour qui y faut savoir déjà créer  
567 une relation avant de parler de médiation hein. C'est des, les gens viennent là, ils sont  
568 assis, ils écoutent de la musique, ils font RIEN. J'en ai une en ce moment, simplement elle  
569 est là dans la salle (inspiration) donc on est pas encore dans la médiation. Et donc à la  
570 deuxième fois quand euh il est revenu et qu'il m'a dit qu'elle ne voulait pas venir, donc là  
571 on a pris le temps. J'ai dit bon écoute qu'est-ce que tu fais ? Alors il a déjà essayé de s'en  
572 sortir en disant ben « faudrait voir avec le psychiatre pour qu'il lui dise de venir ». J'ai dit  
573 bon, non c'est pas une notion de Loi, de prescription qui va prévaloir. C'est autre chose,  
574 c'est plus dans la relation. (Inspiration) Je lui dis « qu'est-ce que tu pourrais faire ? » Donc  
575 je lui ai demandé qu'est-ce que tu pourrais faire pour faire que cette patiente-là vienne ? Ce  
576 qui était quand même après tout notre objectif puisqu'on avait une prescription pour faire  
577 de la thérapie avec elle. Donc là il s'est rendu compte ben qu'il pourrait simplement rester  
578 un peu dans sa chambre. Silence... tout en sachant que c'est l'espace de la personne, donc  
579 y faut pas y rester trop ni essayer de faire de la thérapie dans l'espace de la chambre. C'est  
580 juste un temps où on reste dans l'espace de la personne pour justement l'amener ailleurs  
581 (inspiration) puis lui manifester de l'intérêt et puis lui dire , pas qu'on l'attend en séance  
582 mais qu'elle a de l'importance pour nous. Et je lui dis si tu te contente d'aller sur le pas de  
583 la porte lui demander si elle veut venir. Alors déjà je lui ai demandé comment il avait  
584 demandé. (Inspiration) Alors la première fois il a demandé « est-ce que vous voulez  
585 venir ? » Alors ça, c'est pas la chose à faire Rires ! Ça marche pas. C'est, je lui dis  
586 « comment tu peux faire ? ». Donc, là il a réfléchi et y m'a dit je peux affirmer, affirmer  
587 que je viens la chercher. Ben voilà, là t'es déjà plus dans une démarche...elle aura peut être  
588 plus de mal à dire « non ». Mais peut être, plus de mal à dire non, alors que si tu lui laisses  
589 le choix à ce moment là pour des gens qui sont pas impliqués ben y viendront pas. Donc  
590 euh voilà. Donc euh la fois suivante, il y est retourné, il s'est assis il a discuté avec elle, de  
591 ses centres d'intérêts, etc. (inspiration) et il lui a parlé de la séance. Donc ça veut dire qu'il  
592 a fallu considérer qu'il fallait y aller dix minutes avant et pas juste deux minutes avant la  
593 séance pour revenir animer, préparer un petit peu. Je lui ai expliqué qu'on pouvait aussi  
594 rendre des visites thérapeutiques. C'est-à-dire, passer voir la patiente, lui dire « tiens, y a  
595 une séance demain » ou « tiens je vous ai pas vue à la séance avant », dans le sens où la  
596 séance se prépare avant euh pour que le patient la mentalise, y pense, et qu'il sache qu'on  
597 l'attend. (Inspiration) Et après ben ça a fonctionné. Donc effectivement il s'est rendu  
598 compte que le fait de manifester de l'intérêt à la patiente et pas simplement en tant que  
599 patiente, pas simplement en tant que personne qui doivent être dans la salle et faire quelque  
600 chose, c'est cela qui a fait venir la personne. Voilà, elle a pas plus fait, elle a mis quelques  
601 séances, elle a regardé les autres, elle a, elle a potassé les règles du jeu, elle a pris un  
602 bouquin, écouté de la musique, elle a commencé à parler avec les autres. Et petit à petit,  
603 elle s'est intégrée. (Inspiration) Et là, il a, il a mesuré effectivement que...là le lien  
604 thérapeutique c'est pas seulement parce qu'un psychiatre a dit vous devez aller à la séance  
605 que le lien se crée. Donc on a...mais ça a été effectivement par le travail de discussion,  
606 hein après, d'analyse de ce qui c'était passé.

607 1 44: ok

608 L 44: voilà.

609 145: bien je crois qu'on va arrêter là. Je te remercie beaucoup !

610

611

- 1 s1 : donc, par rapport à l'évaluation, est-ce que toi, tu penses déjà à une situation particulière  
2 que tu aurais envie de raconter ?
- 3 S1 : silence, alors...y en a tellement !
- 4 s2 : oui, y en a tellement
- 5 S2 : (hésitation), euh, peut être pas, il faut que je parle des troisièmes années, hum, silence...
- 6 s3 : alors tu hésiterais, y en a tellement, et tu hésites entre quoi et quoi ?
- 7 S3 : j'hésite sur une situation euh assez dramatique d'une étudiante qui s'est retrouvée en  
8 troisième année
- 9 s4 : oui
- 10 S4 : à ne pas présenter le D.E... en... à ne pas pouvoir présenter le D.E parce que ses deux  
11 stages de troisième année n'ont pas été validés.
- 12 s5: oui
- 13 S5 : et donc elle a présenté pas le D.E, elle a refait un stage en septembre-octobre. Et à  
14 nouveau, non validé !
- 15 s6 : d'accord
- 16 S6: et si tu veux la question pour moi, si tu veux, c'est comment arriver en troisième année et  
17 finalement, te retrouver confronté, mais là y a une problématique personnelle qui s'ajoute,  
18 enfin qui s'ajoute...Y a systématiquement ça dans chaque situation quand même.
- 19 s7 : oui
- 20 S7 : mais là c'est monté un petit peu crescendo. C'est ce qui fait que ça, ça a contribué. Mais  
21 tu vois, ça, ça me pose question quand on arrive
- 22 s8 : d'accord
- 23 S8: fin de troisième année, et que finalement si tu veux euh ...qu'est-ce qui se passe pour que  
24 cette personne soit passée entre les mailles du filet ?
- 25 s9: ok. Alors, apparemment, ça a l'air important cette situation. Pour toi.
- 26 S9 : oui
- 27 s10 : C'est quelque chose qui te pose question. Alors, est-ce que dans cette situation là, y a un  
28 moment que tu as vécu avec cette étudiante, un moment que tu aurais envie de décrire  
29 particulièrement ?
- 30 S10 : alors, euh, moi je suis arrivée y a pas très longtemps à l'école.
- 31 s11 : ouais
- 32 S11: donc, si tu veux, elle, je l'ai rencontrée dans son cadre de troisième année.
- 33 s12: d'accord
- 34 S12 : la dernière année
- 35 s13: oui
- 36 S13 : et sur les non validations de stage de troisième année en fait
- 37 s14 : oui

38 S14 : hein, inspiration, et où si tu veux, sur le stage, le premier stage non validé, euhhhhh,  
39 pour moi on est passé à côté. On l'a entendu, elle nous a mis en avant, si tu veux, ses  
40 difficultés personnelles, sa souffrance personnelle

41 s15: ouais

42 S15 : du coup, si tu veux, on est passé à côté, justement, enfin, enfin, pour les troisièmes  
43 années on n'appelle pas ça les compétences,

44 s16: hum

45 S16 : mais en tout cas, de ce qui se jouait pour elle, dans les stages, au niveau professionnel  
46 aussi.

47 s17: d'accord

48 S17 : tu comprends ce que je veux dire ?

49 s18: euh, oui, d'abord tu dis « on », « on s'est retrouvé », c'est qui « on » ?

50 S18 : alors c'est, effectivement... bon, je vais dire « je » ! Rire

51 s19: tu peux dire brouhaha là tu as dit « on » parce que c'était peut être

52 S19 : c'était effectivement... quand on est allé la rencontrer en septembre-octobre, on y est  
53 allée avec M.

54 s20: d'accord. Donc là c'était ...oui ?

55 S20 : toutes les deux

56 s21 : d'accord

57 S21 : mais, mais si tu veux, se pose toujours la question euh silence... pour moi, en troisième  
58 année qu'est-ce qui fait que, en même temps les stages en troisième année ont une exigence  
59 plus importante...

60 s22 : oui

61 S22 : les terrains de stage. En deuxième année, si tu veux, ils valident en disant « bon, c'était  
62 un cas mais finalement il a encore du temps ! ».

63 s23: oui

64 S23 : il a encore du temps pour acquérir, il a encore du temps pour mûrir, il a encore du  
65 temps. Et finalement, on se rend compte qu'en troisième année ça casse. Ça passe pas, y a  
66 plus le temps ! Y a plus le temps, sauf que, si tu veux, tou, tou, toute ma réflexion c'est  
67 comment, nous, on pourrait faire, et peut être que y a pas de solution parce que y a aussi  
68 l'évolution de la personne, euh, pour que justement y, y, y, y ait pas cette, que cette sanction  
69 arrive en troisième année. Peut être que y a pas de solution finalement. Enfin, pas de solution  
70 dans le sens où on ne peut pas, on est obligé de faire avec l'évolution de la personne. Et même  
71 si tu soulignes les problèmes, tant que c'est validé, c'est validé.

72 s24: (petit) oui

73 S24 : (petit) tu vois. On fait abstraction du problème on va dire. Parce que on voit quand  
74 même que c'est validé. Là j'ai repris sur une étudiante qui n'a pas été, qui repasse son D.E là,  
75 qui n'a pas été reçue en Juin. Elle l'a pas eu en Septembre et on reprend avec S. tout son  
76 accompagnement. Et on se rend compte qu'en troisième année, elle avait beaucoup de « C ».

77 s25: oui

78 S25 : son stage a été validé avec beaucoup de C, et un B.

- 79 s26: d'accord
- 80 S26 : et les deux stages troisième année on été validés avec beaucoup de C et un B. Sauf que,  
81 si tu veux, tout ce qu'on lui a renvoyé, elle l'a pas entendu. Elle l'entend maintenant parce  
82 qu'il y a non validation. Elle a p, elle a pas eu son DE.
- 83 s27: ah d'accord. Là tu parles d'une autre personne ?
- 84 S27 : d'une autre personne.
- 85 s28 : ok
- 86 S28 : voilà.
- 87 Brouhaha
- 88 s29: alors, de quelle personne tu as envie de parler ? Euh, et par exemple, voilà, de quelle  
89 personne t'as envie de parler, et dans une situation... repense à un moment particulier que tu  
90 as vécu avec une de ces étudiantes et peut-être une situation où tu penses que tu as réussi à  
91 faire quelque chose ? Malgré ce contexte qui a l'air un peu désespérant dans ce que tu  
92 racontes, où c'est euh voilà c'est trop tard ou ça arrive trop tard, toi tu les rencontres à un  
93 moment où c'est peut-être trop tard, mais n'empêche, tu les as rencontrées, et est-ce que tu  
94 peux repenser à une rencontre que tu as eue avec une de ces étudiantes et où tu penses qu'il  
95 s'est passé quelque chose , que tu as réussi à faire ?
- 96 S29 : silence... ben oui on va dire que pour celle qui euh n'a pas pu passer le D.E pour ses  
97 stages non validés.
- 98 s30 : oui
- 99 S30 : et on a, y a eu un entretien avec elle sur le stage qui n'allait à nouveau pas être validé.
- 100 s31: alors ?
- 101 S31 : on est allé se déplacer
- 102 s32 : alors ?
- 103 S32 : alors elle fait ses stages de troisième année, non validés, pas présentable au D.E !
- 104 s33 : oui
- 105 S33 : elle doit revalider ses stages, donc elle refait septembre-octobre cette année.
- 106 s34: d'accord
- 107 S34 : à nouveau face... le stage en septembre nous appelle en disant « y a un très gros souci ».
- 108 s35: oui
- 109 S35 : on se déplace/
- 110 s36: alors le stage vous appelle ?
- 111 S36 : le stage nous appelle.
- 112 s37: appelle qui ? Qui répond ?
- 113 S37 : silence... c'est moi qui réponds.
- 114 s38: donc le stage t'appelle.
- 115 S38 : le stage m'appelle.
- 116 s39: qu'est-ce qu'y te dise ?

117 S39 : en me disant qu'il y a un très gros problème avec cette étudiante. Et que se pose la  
118 question de la validation de ce stage.  
119 s40: d'accord  
120 S40 : silence...  
121 s41: alors du coup, toi elle te dit qu'il y a un gros problème avec cette étudiante qui pose  
122 question pour la validation, et toi qu'est-ce que tu réponds, qu'est-ce que tu fais ?  
123 S41 : euh, euh, euhhhhhhhhhhh silence... on, je leur propose à ce que l'étudiante m'appelle.  
124 s42: oui  
125 S42 : de toute façon, c'était en accord, il savait que l'étudiante allait m'appeler et je vois avec  
126 elle se qui se passe. En larme au téléphone, et tout !  
127 s43: alors « je vois avec elle se qui se passe » : qu'est-ce que tu fais pour voir avec elle ?  
128 S43 : ben parce qu'elle pleure beaucoup ...  
129 s44: alors en fait c'est toi qui l'appelle ou c'est l'étudiante ?  
130 S44 : c'est elle qui m'appelle  
131 s45 : elle, elle t'appelle  
132 S45 : oui euhhhhhh donc en larme  
133 s46: oui  
134 S46 : se rendant compte que effectivement, que les ergo lui disent que y a des situations  
135 professionnelles dans lesquelles, des situations avec les patients, ça ne va pas !  
136 s47: ouais  
137 S47 : et euhhhhhhhhhhh et donc...là je rappelle les ergo en accord avec l'étudiante, et je  
138 propose qu'on se déplace et qu'on fasse un entretien avec les ergos et l'étudiante.  
139 s48 : d'accord  
140 S48 : et on y va avec M., on y va à deux.  
141 s49: et qu'est ce qui te fais toi, demander à M., pourquoi à deux ? Qu'est-ce qui fait que vous  
142 y aller à deux ? Et pas toute seule. Tu aurais pu y aller seule ?  
143 S49 : oui, j'aurais pu y aller seule.  
144 s50: tu y as pensé ?  
145 S50 : oui j'y ai pensé. Moi j'arrive dans l'institution  
146 s51: oui  
147 S51 : c'était une personne que L. connaissait un peu mieux que moi, puisque moi j'arrive  
148 s52: ouiais  
149 S52 : et euhhhhhhhhhhh... et en même temps, c'était une situation très délicate parce qu'elle  
150 était quand même face à trois échecs !  
151 s53: oui  
152 S53 : avec une problématique personnelle très, très lourde, de plus en plus lourde et  
153 euhhhhhhhhhhh on s'est dit à deux c'est parfois plus facile.  
154 s54: non, tu t'es dit

155 S54 : je me suis dit  
156 s55: oui qu'est-ce que tu t'es dit ?  
157 S55 : même pas ça !  
158 s56: oui je suppose (rires)  
159 S56 : je me suis dit, M. m'a dit « est-ce que tu veux qu'on y aille à deux ? J'ai dit « pourquoi  
160 pas ». Voilà !  
161 s57: d'accord  
162 S57 : mais j'aurais pu y aller toute seule à vrai dire régler la situation. C'est vrai qu'à deux  
163 c'est plus confortable.  
164 s58: ok, d'accord, ça s'est passé comme ça  
165 S58 : oui  
166 s59: et plus confortable ?  
167 S59 : plus confortable par rapport à...moi j'avais quand même une bonne relation avec cette  
168 étudiante...c'est-à-dire qu'elle venait quand même beaucoup me voir quand y avait des  
169 situations, quand on reprend un stage non validé, on rediscute on en avait, on, je, on, je lui  
170 avait conseillé de faire une thérapie.  
171 s60 : oui  
172 S60 : parce que les problèmes qui étaient abordés, on pouvait l'accompagner mais il y avait  
173 une limite dans notre accompagnement. Ca s'était d'un ressort d'un travail personnel, et ça,  
174 elle pouvait pas échapper à ce travail là.  
175 s61: ouais  
176 S61 : donc elle l'a entendu, sauf qu'à l'époque elle n'a rien fait, pendant toute l'année.  
177 Normal...euh euh et donc là on y est allé etttttttt on savait pas comment allait se passer  
178 l'entretien. On s'est dit on laisse dire l'étudiante et en fonction, parce que la question sur le  
179 trajet, c'est qu'est-ce qu'on va dire, qu'est-ce qu'on va faire ? La question... et on a dit on  
180 laisse faire ! et on voit. On va laisser parler l'étudiante...laisser parler les ergothérapeutes, et  
181 on va voir ce qui se passe. Et on verra comment on va intervenir là dedans. Et, en fait  
182 l'étudiante X. elle s'est euh, d'emblée on a parlé, on l'a laissé parler sur les difficultés qu'elle  
183 rencontrait/  
184 s62 : en fait quand vous vous êtes arrivés sur le lieu de stage, comment ça s'est passé, vous  
185 avez été accueillies par qui ?  
186 S62 : on a attendu les ergothérapeutes, qui sont allés chercher A. tout de suite, et on est allé  
187 dans une petite salle.  
188 s63: d'accord.  
189 S63 : toutes les cinq, parce qu'il y avait deux ergo, l'étudiante et nous deux.  
190 s64 d'accord. Et c'était comment la salle ? Vous étiez installées comment ?  
191 S64 : Alors c'était une salle pas très confortable, mais on s'est installées, on a mis les chaises  
192 dans un petit coin, pour être en rond.  
193 s65 : d'accord. Et vous étiez installées comment en rond ?  
194 S65 : alors, nous on était euh ...alors on...nous on était là, c'était très particulier, l'étudiante  
195 là, et les deux ergos étaient là. Une ergo à coté et...

196 s66: d'accord. Alors, comment ça se passe ? Vous vous installées, qui prend la parole ? Et qui  
197 dit quoi ?

198 S66 : silence... et bien euh je prends la parole. Et je dis, voilà, A. vous savez pourquoi on est  
199 là, visiblement y a une difficulté sur le stage et on est là pour en parler tous ensemble. Et  
200 donc...en lui disant « qu'est-ce que vous, où vous en êtes là, qu'est-ce qui se passe ? Est-ce  
201 que vous pouvez en parler ? ». Donc elle nous a parlé de ce que effectivement avaient renvoyé  
202 les ergothérapeutes, ces situations où elles trouvaient, que c'était pas du tout professionnel ,  
203 manque de connaissance théorique, une inadaptation et une difficulté parce que c'était , en fait  
204 l'étudiante qui nous dit « en fait je me rends compte que quand je suis face à un patient qui a  
205 une difficulté pour faire une tâche, je ne peux pas penser en même temps et trouver une  
206 solution en même temps. C'est-à-dire qu'elle demande au patient, en situation concrète, elle a  
207 besoin de se poser, de réfléchir, et ensuite elle va trouver des solutions. Donc dans des  
208 situations concrètes comme ça où le patient ne comprenait pas ce qui se passait, c'est-à-dire  
209 qu'elle ne peut pas faire deux choses en même temps. Et c'est très difficile pour elle. Et en  
210 nous disant qu'effectivement, toutes les prises en charge qu'elle faisait ici, elle avait le choix  
211 de faire tout un travail de préparation avant...quand elle devait faire un jeu, elle savait que le  
212 lendemain elle devait préparer un jeu avec un patient, jouer avec un patient, elle devait passer  
213 deux heures chez elle à essayer de jouer avec ce jeu , de voir toutes les possibilités, de voir  
214 tout, toutes les difficultés que le patient allait rencontrer pour pouvoir trouver une solution. Et  
215 bien sûr, elle est arrivée à dire que c'est pas possible d'imaginer toutes les difficultés dans  
216 lesquelles le patient peut se trouver. Et du coup cette confrontation en directe avec elle et avec  
217 le patient est très difficile.

218 s67: d'accord. Et elle a réussi à dire ça. Qu'est-ce que tu as dit, qu'est-ce qui l'a amenée à  
219 pouvoir reconnaître ça ?

220 S67 : on a repris ce que les, avec M. on a repris, et les ergothérapeutes étaient plutôt dans  
221 cette position à écouter

222 s68: d'accord

223 S68 : là, on a repris ce qui avait été dit au téléphone. ...par les ergothérapeutes et, et, et, et en  
224 disant mais qu'est-ce que vous pensez des difficultés qu'ont soulevées les ergothérapeutes ?  
225 Et donc c'est comme ça qu'on les a abordés. C'est quelqu'un qui avait fait un grand travail  
226 d'introspection sur elle, parce que elle y était confrontée depuis un an aux stages et non  
227 validation.

228 s69: Parce que tu disais donc que t'avais, tu lui avais conseillé de faire un suivi, elle l'a fait ?

229 S69 : non

230 s70: donc ce travail d'introspection comment elle l'a fait ? C'est toi qui l'as accompagnée ?

231 S70 : ben c'est-à-dire, on a beaucoup parlé, et en plus c'est une situation où /

232 s71: on ?

233 S71 : je l'ai beaucoup accompagnée.

234 s72: et accompagnée ?

235 S72 : ici à l'institut. C'est-à-dire sur les difficultés qu'elle rencontrait, qu'est-ce qu'elle  
236 rencontrait comme difficultés, qu'elle-mette des mots sur les difficultés qu'elle rencontrait.

237 s73 : d'accord. A chaque fois tu lui as permis, tu lui as donné des rendez vous ?



238 S73: et sur les stages non validés, j'ai repris toutes les situations que les ergothérapeutes  
239 m'avaient parlé, avec, après, elle était revenue, elle avait des stages en province, je pouvais  
240 pas me déplacer

241 s74: oui

242 S74 : quand elle est revenue je lui ai dit voilà, elle était au courant de tout ce qui avait été dit,  
243 tout était euhhhhh transparent. Parce que moi je lui disais ce que m'avaient dit les  
244 ergothérapeutes, elle était au courant.

245 s75: d'accord

246 S75 : les ergos m'ont dit, ce que je vous dis elle le sait. Je lui en ai parlé. Voilà. Donc on  
247 reprenait les situations qui avaient été euh

248 s76: d'accord. Donc voilà, tout ce travail d'introspection elle l'a fait donc, cette réunion, là où  
249 vous étiez toutes les cinq, à ce moment là elle est capable de faire un travail

250 S76 : elle est capable de dire, de reconnaître les difficultés dans lesquelles elle est avec les  
251 patients dans ce contexte là, dans ce stage.

252 s77: d'accord. Voilà

253 S77 : et elle est arrivé à le dire qu'elle était effectivement –en fait elle est dyslexique-

254 s78: oui

255 S78 : et donc elle est arrivé à dire que, elle a tenu toute sa scolarité, et que là où ça demandait  
256 une heure aux étudiants, elle, ça lui demandait au minimum deux heures, qu'elle était épuisée  
257 physiquement et psychologiquement

258 s79: oui

259 S79 : et toute cette énergie qu'elle devait dépenser, et que ça faisait un moment qu'elle se  
260 posait la question de qu'est-ce qu, qu'est-ce, qu'est-ce qu'elle, si elle allait continuer  
261 l'ergothérapie !!

262 s80: et ça, elle l'a dit le jour où vous étiez toutes les cinq ?

263 S80 : ouais

264 s81: c'est, voilà, alors elle dit ça et

265 s81 : et c'est à ce moment là où j'ai rebondi. En disant qu'effectivement je comprenais qu'elle  
266 soit fatiguée. Elle était épuisée physiquement, en pleurant bien sûr mais physiquement très  
267 fatiguée. Les week-ends et les soirées elle dormait tout le temps tellement elle était épuisée. Et  
268 donc on, en disant, j'entendais qu'elle était très fatiguée et j'entendais qu'elle euh qu'elle euh  
269 qu'elle pouvait se poser des questions par rapport à ça. Parce que la difficulté pour elle, c'est  
270 que... elle euh, euh là on se retrouvait, on, euh, enfin elle allait se retrouver devant un  
271 troisième échec !

272 s82: oui

273 S82 : trois stages non validés et que ça signifiait qu'elle devait encore refaire ses quatre mois  
274 de stage dans l'année. Septembre-octobre et là elle, ses quatre mois de stage plus le mémoire

275 s83: oui

276 S83 : qu'elle avait travaillé. Et vu son état d'épuisement psychique...physique, moi je lui ai  
277 suggéré de faire une pause.

278 s84: oui

279 S84 : parce que là, l'école lui coûtait de l'argent, et qu'effectivement elle était dans un, dans  
280 une euh..., une espèce de boucle où elle s'en sortait pas et qu'elle, à ce moment elle a soulevé  
281 la question en disant « vous m'aviez conseillé effectivement de faire un travail et je crois que  
282 j'en ai besoin ». Et donc je lui dis que effectivement, moi, ce que je lui conseillais c'est de  
283 faire, de se mettre à distance de l'ergothérapie, de se reposer, là... Alors les ergos lui on dit on  
284 s85: ah oui ça tu l'as dit euh à la réunion à cinq  
285 S85 : ouais. Et en lui disant, les ergos disant « mais si tu veux finir le stage, tu peux le finir  
286 avec nous ». C'est-à-dire que là on était à mi-stage  
287 s86: oui  
288 S86 : on était à cinq semaines et il lui en manquait trois pour faire les huit semaines.  
289 (Inspiration). Elle a dit « ben moi si les ergos veulent bien m'accueillir je veux bien finir le  
290 stage. Mais après, je fais une pause ». Donc, je lui dis la décision c'est pas nous qu'allons la  
291 prendre, mais les ergothérapeutes avec toi, tu vois. Donc, les ergos ont dit « si tu veux  
292 continuer on veut bien t'accompagner sur ce stage, y a pas de soucis pour nous »  
293 s87: hum, hum  
294 S87 : Bon. Moi je trouvais que c'était pas très judicieux, parce qu'elle allait encore se  
295 confronter à un non ...un stage non validé  
296 s88: ouais  
297 S88 : et en fait finalement, on est resté sur cette situation là, de stage où elle finissait son  
298 stage.  
299 s89: et là la réunion se termine sur ?  
300 S89 : la réunion se termine. Alors non, sur le stage on a dit ok on laisse, si elle veut, les ergos  
301 vont l'accompagner, on lui laisse finir le stage. Mais en fait, une semaine après, elle  
302 m'appelle, elle me dit « Sophie, j'arrête le stage ! ».  
303 s90: d'accord  
304 S90 : et je lui ai dit qu'effectivement, elle m'a dit « me retrouver avec une confrontation d'un  
305 stage non validé, avec la sanction non-validé, je ne peux pas, c'est trop dur pour moi. Donc je  
306 préfère m'arrêter avant ». Je lui ai dit qu'effectivement je pouvais entendre ça.  
307 s91: d'accord  
308 S91 : donc le stage a été suspendu mais du coup ...suspendu ça veut pas dire non-validé.  
309 s92: oui, c'est différent  
310 S92 : c'est différent, et du coup pour elle, c'était plus facile.  
311 s93: ouais par rapport à ça  
312 S93 : donc, on continue à discuter ensemble et euh...  
313 s94: à cinq ?  
314 S94 : à cinq ! Parce que les ergos m'avaient dit qu'ils lui avaient conseillé aussi de faire une  
315 thérapie. Donc si tu veux, tous les stages qu'elle était avant le lui avait conseillé, donc  
316 là...moi je...alors...Après je me pose la question « alors est-ce que tout doit se dire ici devant  
317 les ergos qui accompagnent ou est-ce que ça doit être à trois avec M. et A. et moi ? ».  
318 s95: ouais

- 319 S95 : moi je...enfin...si tu veux...après c'est la manière dont tu es dans la relation et la  
320 manière que tu peux dire.
- 321 s96: ouais
- 322 S96 : moi je trouve qu'on peut tout dire dans une relation
- 323 s97: oui
- 324 S97 : ça dépend comment on l'amène. Et si tu veux A. elle a pu entendre ça, elle a pu aborder  
325 des, des choses.
- 326 s98: d'après toi qu'est-ce qui dans ta manière de l'accompagner, dans ton, ton, dans comment  
327 tu as dit, lui a permis de pouvoir dire ça ? dans le groupe à cinq, enfin je veux dire
- 328 S98 : ben euhhhhhhhhhhh
- 329 s99: quand tu dis c'est dans la manière, on peut tout dire c'est dans la manière, d'après toi,  
330 comment tu définirais ça « c'est dans la manière » ?
- 331 S99 : ben moi, c'est, c'est, si tu veux, la manière, enfin, comment je me place par rapport aux  
332 étudiants ou comme je pouvais aussi me placer en tant qu'ergo, c'est dans une authenticité.
- 333 s100: ouais
- 334 S100 : tu vois, et quand les étudiants, d'ailleurs elle m'a téléphoné là pour donner de ses  
335 nouvelles !
- 336 s101: ouais
- 337 S101 : tu vois, et avant, avant, elle a fait sa lettre, elle est venue me voir pour faire sa lettre en  
338 disant qu'elle suspendait l'école, elle m'a remerciée.
- 339 s102: ouais
- 340 S102 : si tu veux, donc tout l'accompagnement que j'avais fait avec elle, et en disant qu'elle  
341 était effectivement contente même si c'était triste, si tu veux, de faire ce choix là pour  
342 l'instant mais elle était contente que ça se fasse.
- 343 s103: ouais
- 344 S103 : tu vois ?
- 345 s104: d'accord.
- 346 S104 : en fait elle m'a dit qu'elle était soulagée ! ...tu vois.
- 347 s105: ouais
- 348 S105 : et donc ça si tu veux après euh c'est dans ta manière d'être, dans ce que tu es et les  
349 valeurs que tu véhicules. C'est dans le travail que j'ai fait aussi.
- 350 s106: alors j'allais dire d'après toi du coup avec tout ce que tu as raconté là, qu'est-ce que tu  
351 as réussi à faire, quel mot tu mettrais sur ta réussite ? (elle prend un air de doute) tu as réussi à  
352 faire quelque chose là ! Et tu dirais tu as réussi quoi ?
- 353 S106 : long silence... ben moi j'ai réussi à ce que cette jeune fille accepte si tu veux qu'à, à, à,  
354 accepte que quelque chose de très douloureux est à l'intérieur d'elle, qu'elle accepte ...de de  
355 euh d'arrêter de se battre où elle dépense toute son énergie.
- 356 s107 : oui
- 357 S107 : et dans quelque chose de stérile puisque euh enfin, même pas stérile puisqu' elle se  
358 retrouve confrontée qu'à des échecs, des situations d'échecs. Et pren, accepter en disant je fais

359 une pause, je vais faire une thérapie parce que j'en ai besoin, alors elle me dit, elle me dit « S.  
360 je vais pas rester dans mon lit ! ». Mais je vous demande pas de rester dans votre lit. Ce que  
361 je vous propose là, c'est que déjà vous avez besoin de vous reposer ! Donc reposez vous,  
362 rechargez vos batteries, faites ce que vous avez envie qui vous fait du bien.

363 s108: oui

364 S108 : tu vois ? Effectivement, vous avez besoin de faire une thérapie. Et effectivement je  
365 vous conseille, je vous demande pas de rester dans votre lit mais de trouver un petit boulot qui  
366 va vous rapporter de l'argent. Parce qu'elle nous a, elle nous a dit lors de cet entretien qu'elle  
367 était très fière d'elle parce que pour la première fois elle avait pu travailler à H..., elle était  
368 capable de passer des commandes, d'entendre la commande et de taper sur euh...

369 s109: deux choses en même temps...

370 S109 : deux choses en même temps. Et que c'était une grande victoire pour elle.

371 s110: d'accord

372 S110 : donc je lui dis « trouvez un boulot », effectivement, pour euh, parce que là j'avais deux  
373 soucis. L'école lui coûte de l'argent,

374 s111: ouais

375 S111 : et que je sais que c'est difficile financièrement pour les parents d'assumer,

376 s112: ouiais

377 S112 : et en même temps, silence... et en même temps elle avait besoin de cette pause là.

378 s113: hum, hum

379 S113 : pour savoir où elle en est. D'ailleurs elle a dit « mais je crains que si j'arrête je ne  
380 reprenne pas ».

381 s114: et qu'est-ce que tu lui as répondu ?

382 S114 : j'ai dit ça tu peux pas le savoir.

383 s115: ouais

384 S115 : à, pour l'instant tu peux pas le savoir. A ce jour J, dans l'état dans lequel tu es, tu peux  
385 le dire « peut être que je reprendrais pas ». Mais je lui dis « là t'en sais rien . Et tu sais pas ce  
386 que tu vas découvrir de toi quand tu vas faire ce travail. Et donc du coup laisse-toi la liberté  
387 possible à ce niveau là ». Silence...

388 s116: ok. Tu l'as accompagnée un peu à des affirmations de choix, à affirmer des/

389 S116 : mais c'est ce qu'elle a amené à l'entretien. J'avais dit à M. « écoute on laisse venir  
390 l'entretien, en fonction de ce qu'elle nous dit, on prend, on, si elle nous tend une perche on la  
391 prend ». Et là elle nous a tendu une perche.

392 s117 : ouais

393 S117 : donc je l'ai prise.

394 s118: d'accord ok euh

395 S118 : et là elle a téléphoné ! C'était super ! J'ai dit « je vous avais envoyé un mail pour les  
396 vœux et demander de vos nouvelles ». Et elle m'a appelé.

397 s119: ouais

398 S119 : en me disant « S. je pense bien reprendre contact avec vous en Juin parce que je veux  
399 bien me réinscrire à l'école ».

400 s120: donc l'accompagnement euh quelque part, c'est toujours de l'accompagnement, euh y a  
401 toujours du lien

402 S120 : ouais y a toujours du lien

403 s121: y a toujours du lien d'accord

404 S121 : elle fait partie des étudiants de l'école ! Même si elle a suspendu !

405 s122: oui. Tout à fait

406 S122 : elle est là quelque part.

407 s123 : ouais, d'accord. Alors par rapport à ce que tu disais au départ, voilà, quelqu'un en  
408 situation d'échec, trois stages non validés, où t'as, t'as, c'était un peu dramatique, et là du  
409 coup t'as, y a le sourire, y a, elle va peut être se relancer, que, quel est ton point de vue par  
410 rapport à cette boucle là ?

411 S123 : silence... je suis quand même très inquiète pour elle.

412 s124 : ouais

413 S124 : je sais pas quel style de travail. Je pense qu'elle fait un travail que son père lui a donné,  
414 très comportemental.

415 s125 : ouais

416 S125 : et sincèrement, je crois pas que c'est de ça qu'elle avait besoin.

417 s126 : ouais

418 S126 : c'est pas un travail comportemental, par rapport à ses troubles, c'est un travail, plus  
419 une dynamique interne.

420 s127 : d'accord

421 S127 : donc euh, je sais pas. Elle m'a dit, elle, elle m'a parlé de ça mais peut être qu'elle s'est  
422 trompée de mot aussi. Je peux pas juger de la qualité de son travail.

423 s128: ouais

424 S128 : si tu veux, dès l'instant où elle me parle de travail comportementaliste, je sais pas si  
425 c'est bon pour elle.

426 s129 : ouais

427 S129 : si c'est ça qui va l'aider à comprendre. Parce qu'elle a quand même des parents qui  
428 sont dans le milieu...

429 s130 : c'est-à-dire dans le milieu ?

430 S130 : paramédical

431 s131: d'accord

432 S131 :...une mère ergo et un père kiné

433 s132 : d'accord

434 S132 : et sa grande appréhension, c'était comment elle allait, parce que elle, elle, elle avait  
435 l'idée d'arrêter, de suspendre, mais elle savait pas comment ses parents qu'avaient payés  
436 pendant trois ans allaient accepter ce, cette proposition là.

- 437 s133: d'accord. Donc vraiment l'accompagnement que tu as fait c'est vraiment un  
438 accompagnement à l'affirmation de soi, à la prise d'autonomie.
- 439 S133 : c'est, j'y ai réfléchi, j'ai pensé à ça en disant que c'était sûrement à mon avis le bon  
440 choix. C'était le moyen pour pas perdre de l'argent au niveau de l'école, euhhhhh de,  
441 effectivement, de se mettre à distance et de bosser sur elle. Tu peux pas être confrontée aux  
442 non validation, non validation et ses échecs, aux échecs et être avec, et travailler sur toi. La  
443 douleur est trop douloureuse et c'est, c'est trop douloureux chaque fois.
- 444 s134 : ouais
- 445 S134 : pour qu'elle puisse faire ce travail de mise à distance, systématiquement elle était
- 446 s135 : oui
- 447 S135 : de toute façon elle était épuisée, physiquement à tous les stages,
- 448 s136 : oui, oui
- 449 S136 : épuisée... y a un stage qu'on avait déjà, c'était fin octobre l'année dernière, on l'avait  
450 déjà suspendu.
- 451 s137 : d'accord
- 452 S137 : silence
- 453 s138: ok oui l'entretien va se terminer et donc euh
- 454 S138 : je sais pas si j'ai répondu à tes questions ?
- 455 s139: qu'est-ce qui a été important là pour toi dans tout ce que tu, dans cet entretien, qu'est ce  
456 qui a été important pour toi ?
- 457 S139 : silence... ben c'est de pouvoir rediscuter cette situation là, qu'on avait, cette situation  
458 là qu'on avait pas trop discutée depuis. Et en fait euh j'ai toujours des doutes sur mon  
459 accompagnement auprès des étudiants, tu te remets toujours en cause...
- 460 s140 : oui
- 461 S140 : et tu te dis bon ben tu vois l'étape, c'est comment va-t-elle revenir à l'école, comment  
462 va-t-elle se positionner, comment on va, nous, se positionner par rapport à elle, par rapport à  
463 ça.
- 464 s141: hum donc l'accompagnement du coup c'est aussi l'anticipation ? Un accompagnement  
465 ça ne se fait pas uniquement quand la personne est là, y a enfin, avant, pendant et après ?
- 466 S141 : oui. La laisser venir, on lui a laissé du temps là, presque six mois, six mois euh là elle  
467 m'a parlé que du travail professionnel qu'elle fait, elle ne m'a pas du tout travaillé, parlé du  
468 travail personnel qu'elle fait. Donc je sais pas où elle en est par rapport à ça.
- 469 s142 : oui
- 470 S142 : tu vois
- 471 s143: d'accord
- 472 S143 : euh silence
- 473 s144: mais tu avais l'air contente d'avoir des nouvelles quand tu as parlé d'elle
- 474 S144 : oui j'étais contente.
- 475 s145: qu'est-ce qui te fait être contente d'avoir de ses nouvelles ?

476 S145 : ben, parce que ça signifie que y a une relation de confiance, parce que elle, elle se  
477 permet d'appeler. Elle s'autorise à appeler et qu'elle ne se sent pas abandonnée par l'institut.  
478 Et en tout cas qu'elle a été suffisamment bien accompagnée.

479 s146: ben voilà

480 S146 : je ne veux pas me vanter « suffisamment bien accompagnée ». Sauf que,  
481 effectivement, elle, elle nous rappelle.

482 s147 : voilà tu as fait un accompagnement qui a permis ça. Voilà c'est ce que tu as réussi à  
483 faire !

484 S147 : oui je crois,(rires) la preuve elle appelle !

485 s148 : d'accord ben ok ben écoute je te remercie parce que euh

486 S148 : alors ça n'a, effectivement eux ils sont ancien programme et donc c'est pas la même  
487 chose des compétences.

488 s149 : ouais

489 S149 : alors j'aurais deux exemples à te donner sur les compétences, tu vois, parce que là y a  
490 d'autres, c'est sûrement pas la même, de quelqu'un que j'accompagne sur l'analyse de  
491 pratique qu'est en deuxième année, premier stage en psy. Ils doivent faire un dossier qui  
492 rentre dans une unité d'intégration et on voit les validations de compétences. Qu'est-ce qu'y  
493 ont acquis sur le lieu de stage. Et le décalage entre ce qu'on lit, entre la validation du stage,  
494 l'appréciation du stage et les éléments de compétences. Et c'est hyper complexe !

495 s150 : d'accord c'est vrai que ça pourrait être l'objet d'un/

496 S150 : parce que l'étudiant retranscrit, si tu veux, l'analyse de pratique ça part d'une situation  
497 de ces, cas, d'une rencontre avec un patient, c'est un peu une étude de cas améliorée mais il  
498 doit en faire une analyse. Et ce qu'il en retranscrit il ne, souvent ils ne retranscrivent que les  
499 faits. Je fais ça, je fais ça. Bon pourquoi comment dans quel but quel importance ça a pour le  
500 patient ça on le sait pas.

501 s151 : ça devrait figurer ?

502 S151 : pour moi ça devrait figurer

503 s152 : bon c'accord. Ça je vais le garder pour moi parce que c'est important quand j'accueille  
504 des stagiaires, y a le faire, y a dire ce qu'on fait

505 S152 : Ouais

506 s153: Y a ce qu'on dit de ce qu'on fait, ce qu'on pense de ce qu'on fait et ce que pense le  
507 patient de ce qui est fait

508 S153 : oui. Alors on leur demande l'analyse et effectivement...ils doivent, c'est tout ce travail  
509 de synthèse qu'ils doivent si tu veux, ils doivent prendre du recul et se questionner.

510 s154 : d'accord

511 S154 : moi ce que je leur dis, vous n'avez sûrement, personne n'a toutes les réponses aux  
512 questions qu'on se pose, mais qu'on se rende compte dans votre futur placement d'ergo que  
513 vous vous êtes posé les bonnes questions. Vous avez bien cerné et les réponses c'est sans,  
514 c'est pas grave si vous les avez pas. Mais il faut que vous vous soyez posé les bonnes  
515 questions autour de cette prise en charge. Parce que tu te rends compte, là y a un dossier c'est  
516 que les faits.

517 s155 : oui

518 S155 : j'ai fait ça, voilà, bon, l'accompagnement mais y a pas d'analyse là-dedans. Et  
519 comment tu peux évaluer à distances des compétences. L'appréciation est très bonne, de  
520 stage.

521 s156 : et vous ça vous suffit pas ?

522 S156 : et ben moi c'est comme ça que tu te poses la question de ceux qui arrive en troisieme  
523 année où ils sont validés, et ils sont passés à travers les mailles du filet. Qu'est-ce qu'ils ont  
524 compris de notre cœur de métier ?...

525 s157 : ouais

526 S157 : et ça c'est, pour moi c'est une grande question. , une grande énigme. Alors  
527 effectivement là aussi c'était un stage de septembre- octobre début de deuxième année. Il a le  
528 temps ! Ce stage en psychiatrie, ils ne doivent faire plus qu'un seul stage en psychiatrie,  
529 certains vont en refaire un autre en troisieme année mais il n'y a plus d'obligation. Donc lui si  
530 il n'en fait qu'un il n'aura que cette représentation là, que ce vécu là. Et comment il va  
531 pouvoir, du coup après c'est que trois stages fonctionnels,

532 s158 : ouais

533 S158 : et comment il va pouvoir intégrer notre cœur de métier sur une prise en charge en  
534 psychiatrie, je suis pas sûre que ça marche. Silence...

535 s159 : d'accord

536 S159 : tu comprends ?

537 s160:ouais silence...

538 S160 : et en même temps on sait bien que le facteur temps euh compte.

539 s161 : De tout l'entretien, l'interview, j'ai l'impression que le temps est important. C'est la  
540 question que tu te posais. Y a le temps à la fois euh le temps trop tard, le temps qu'on se  
541 donne, le temps qu'on a pris, le temps qu'on a pas pris

542 S161 : voilà

543 s162: la question autour du temps et du cœur de métier.

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555



v1 : Alors c'est vrai que je suis intéressée par ton histoire avec l'ergothérapie. Par rapport à ce que je disais, la question sur l'alternance. Les études d'ergothérapie, c'est alternance théorie-pratique. Et j'ai cru comprendre que euh ton parcours aussi avec l'ergothérapie c'était de l'alternance. Tu quittes l'ergothérapie, je crois que tu as fait plein de choses ; tu reviens à l'ergothérapie, enfin c'est ce que j'ai cru comprendre. Et la question de l'orientation, euh donc je me suis posé la question toi comment tu as vécu ton ...on peut dire que quelque part tu as échoué, tu as eu un premier échec.

V1 : oui

v2 : au D.E. Et je me demandais comment tu l'avais vécu et quelle était ta position par rapport à ça. Et donc par rapport à mon mémoire « Echec, altérité et transformation réflexive », je suis en train de me dire, finalement, la question que je te pose ce matin c'est euh « Comment tu as transformé, cet échec, ce premier échec du diplôme d'ergothérapie ? »

V2 : silence...ouah oh c'est complet ...sourires ouais euh donc euh je sais pas par où commencer...il y a beaucoup de chose euh...à dire !

v3 : Est-ce que tu peux commencer alors...comment tu es venue d'abord à l'ergothérapie ?

V3 : d'abord ? D'accord ! Alors j'ai commencé par euh ...donc là c'est mon parcours que tu...j'ai commencé par euh par faire des concours de psychomotricité euh à la sortie du Bac. En candidat libre, pour essayer. Et puis euh...j'ai fait...en fait, « psychomotricité » c'était venu avec un test de personnalité que j'avais fait dans une maison d'orientation et euh, et donc je me suis inscrite à ces concours et puis l'année d'après je me suis inscrit en formation ...silence...en...école préparatoire au concours de psychomotricité. Et euh y m'ont, y m'ont dit que en général, enfin vu le taux de réussite, qu'il valait mieux s'inscrire à plusieurs concours. Ils m'ont proposé kiné je voulais pas, ça m'intéressait pas du tout. Et puis, ils m'ont proposé « ergothérapie » et du coup là je me suis dit...j'ai commencé à réfléchir, à me renseigner sur ce que c'était, à faire un petit stage et c'est vrai que j'ai trouvé ça très intéressant. Donc je me suis dit « pourquoi pas ? », et puis donc j'ai passé euh neuf concours ! Quatre en ergothérapie et cinq en psychomotricité. Et puis à la fin des neufs concours, j'ai eu celui de Gien ! Silence... donc euh du coup euh...J'étais pas déçue de ne pas avoir mon concours de psychomotricité ! Parce que en me renseignant je me suis dit « c'est pas mal aussi ! ». Et puis voilà comment j'en suis arrivée à...revenir en ergothérapie.

v4 : D'accord. Donc, on est dans le début du parcours. Tu as dit que la kiné ça t'intéressait pas. Est-ce que tu peux dire pourquoi ça t'intéressait pas ?

V4 : ce qui m'a attiré euh... en fait ce qui m'attirait pas dans la kinésithérapie c'était...Euh ouais, moi j'avais une vision euh comme quoi on enchainait les patients et puis qu'y avait peu d'humanité et puis en fait je me suis totalement trompée ! Parce que j'ai des collègues qui sont très humaines mais euh y'avait aussi euh l'impression de faire tout le temps la même chose et euh ce qui m'a attiré dans le côté de l'ergothérapie c'est le côté créatif qu'on ne retrouve pas en kinésithérapie.

v5 : d'accord

V5 : donc ouais je ...ouais tout ce qui est un peu manuel, créatif c'est ça qui m'a attiré vraiment.

v6 : ok euh donc tu arrives à l'école de Gien...il me semble que donc tu as changé d'institut ?

V6 : alors j'ai fait... euh oui j'ai fait deux ans à Gien, et puis euh enfin Gien, j'ai passé des concours pour me donner une chance de plus et je voulais vraiment pas être sur Gien et c'était vraiment pas...j'aime pas la ville et en plus c'était loin de chez moi. Donc euh en route, en

46 cours de route euh j'ai demandé à changer d'école. Sachant que la directrice m'avait conseillé  
47 un redoublement puisque j'étais en...j'étais un peu en difficulté au niveau de certaines  
48 matières donc elle m'avait dit...que j'avais le choix, je pouvais redoubler ou passer, parce que  
49 j'étais quand même dans le niveau pour passer mais j'étais limite. Et pis moi je lui ai dit « ben  
50 est-ce que c'est possible que je redouble en passant sur une autre école ? ». Du coup j'ai saisi  
51 la perche pour essayer de me rapprocher un peu de chez moi (rires) et puis de m'éloigner un  
52 peu de Gien. Et euh donc ça s'est fait très vite, parce que à ce moment là je commençais un  
53 stage avec l'école de Gien sur Sully. Donc ça tombait pile poile pour entrer dans l'école de  
54 Sully, parce qu'ils m'ont acceptée parce que j'avais un stage déjà là-bas. Comme c'est dur là-  
55 bas de trouver des stages euh pour leurs élèves. Comme eux y font/alors Gien on fait deux  
56 mois quelque part et après on fait deux mois à Gien. Et à Sully on fait le matin en stage et  
57 l'après midi en cours. Donc du coup y faut vraiment être dans le coin. Voilà !

58 v7 : d'accord. Donc d'avoir le stage sur Sully ça t'a aidé //

59 V7 : ça m'a permis de pouvoir aller sur l'école de Sully.

60 v8 : D'accord.

61 V8 : silence...après, silence... euh y avait certains modules qui se passent en première année  
62 à Gien, certains modules qui se passent en deuxième voire troisième année à Sully. C'est pas  
63 le même ordre de euh pour les passer les modules et...puis y a des techniques différentes  
64 aussi, des approches différentes et euh donc moi j'avais un module, que j'avais validé à Gien  
65 qu'on m'a obligé à repasser à Sully, sans passer les cours à Sully. Parce que les cours se  
66 passaient en première année. Et le module, enfin, les interrogations étaient en deuxième  
67 année, début de deuxième année. Et du coup j'avais pas eu les cours et j'ai vraiment galéré  
68 hein par rapport à cette obligation pour un module que j'avais, en plus, même si l'approche  
69 était différente euh

70 v9 : ouais et ça n'était pas valable

71 V9 : ça n'a pas compté. Ca n'était pas valable, le directeur n'a rien voulu  
72 entendre...silence...et puis j'ai...j'ai eu un très bon accueil à l'école de Sully avec mes  
73 camarades de promo et un très mauvais accueil de la part de la direction qui...qui ne m'a pas  
74 reçu quand elle le devait, qui ne m'a pas accompagnée ....silence

75 v10 : d'accord

76 V10 : avec des rendez vous où j'étais présente mais pas la direction !

77 v11 : le mot est lâché « accompagnée ». Euh, tu as/qu'est-ce que tu attendais toi comme  
78 accompagnement ? Ca veut dire quoi pour toi ce mot ?

79 V11 : euh, déjà qu'on présente les choses, qu'on présente peut être l'école, les lieux. Parce  
80 que je suis arrivée, l'école est intégrée à la faculté. Je suis arrivée dans une immense Fac sans  
81 connaître les locaux, sans connaître mes camarades de promo qui se connaissaient déjà entre  
82 eux euh...donc euh j'ai eu de la chance de tomber sur une promo très soudée, très  
83 sympathique qui m'a accueillie à bras ouvert et qu'ont très bien compris les difficultés dans  
84 lesquelles je pouvais être, sans que j'ai à leur demander. Mais euh, oui, j'attendais qu'on me  
85 présente la promo, qu'on me présente les lieux, que j'arrive pas comme un cheveu sur la  
86 soupe. Euh, la promo avait entendu parler qu'y avait quelqu'un qu'allait venir ; mais y  
87 savaient pas qui ni quand ! Voilà donc euh ouais je... ; ouais une présentation et peut-être euh  
88 venir avec moi le premier jour pour me présenter ...parce que c'est pas évident de débarquer  
89 comme ça dans une classe, tu connais personne et puis euh —« bon ben bonjour, je suis la  
90 nouvelle élève ! » rires Bon ! Je l'ai fait mais ça a pas été évident ; en plus, je suis arrivée euh

- 91 légèrement en retard parce que je connaissais pas les lieux, je me suis perdue euh ...donc euh  
92 Voilà, ça a été très très très difficile (sourire) silence
- 93 v12 : ok. Euh Et donc du coup, tu passes ton diplôme avec euh Sully
- 94 V12 : et du coup j'ai passé mon diplôme avec l'école de Sully
- 95 v13 : ouais
- 96 V13 : euh
- 97 v14 : ouais et donc comment ça s'est passé et le fait que/
- 98 V14 : J'ai passé mon diplôme en deux temps. Parce que quand j'ai passé mon mémoire,  
99 j'avais eu des névralgies faciales et avec euh...suite à mes névralgies, enfin pendant que j'ai  
100 eu mes névralgies, j'ai pas pu passer les entretiens, aller interviewer les gens que j'avais  
101 prévus. Et j'avais personne à interviewer sur place donc fallait que je me déplace et je pouvais  
102 pas prendre ma voiture. Du coup, j'ai remis à plus tard tous les entretiens. On m'a pas autorisé  
103 à m'absenter de stage pour aller passer mes entretiens. Euh donc je pense que l'école de Sully  
104 me mettait plus de bâton dans les roues que de m'aider.
- 105 v15 : ouais
- 106 V 15: on ne m'a pas autorisée à passer mes entretiens parce que fallait pas que je loupe même  
107 une journée de stage. Et euh donc j'ai pas pu rendre mon mémoire à temps puisque les  
108 entretiens étaient pas passés et que les personnes étaient pas disponibles tout de suite après  
109 euh il faut du temps aussi ! Y en a qu'étaient en vacances, euh...j'avais trouvé peu de  
110 personnes dans le domaine que je faisais mon mémoire, donc c'était difficile aussi de trouver  
111 euh enfin c'était difficile de donner mon mémoire avec une seule interview euh enfin...pour  
112 moi c'était pas concevable. Silence... et donc du coup, j'ai passé mes entretiens l'été donc j'ai  
113 pas pu passer le mémoire. La Direction m'a dit euh « tu passes pas le mémoire, tu passes  
114 qu'en septembre, donc du coup tu passes pas la MSP, Mise en situation professionnelle, et  
115 donc euh du coup j'ai dit bon ben je me concentre sur mon mémoire et je travaillerais ma  
116 MSP pour Septembre euh et deux jours avant la MSP y a le directeur qui m'appelle en me  
117 disant euh « donc vous passez la MSP hein, euh, RIRES silence ...enfin voilà !
- 118 v 16 : Donc tu l'as passé en juin finalement ?
- 119 V16 : en juin finalement. Vent de panique parce que deux jours pour se préparer...une MSP à  
120 laquelle euh enfin même si on s'y prépare tout au long des études euh
- 121 v17 : oui, il y a un entraînement quand même,
- 122 V17 : y a un entraînement quand même et puis des révisions euh parce que y des choses euh  
123 quand on...quand on fait pas en stage, quand on pratique pas, y a des choses si on les révise  
124 pas constamment, on oublie hein.
- 125 v18 : ouais
- 126 V18 euh donc euh et puis y a des domaines dans lesquels j'avais pas fait de stage donc fallait  
127 vraiment que je révise.
- 128 v19 : mais tu savais où ça allait être la MSP ? Il te pré/Brouhaha
- 129 V19 : euh non, à Sully, euh, à Gien ils savent très longtemps à l'avance, je crois qu'ils savent  
130 un mois à l'avance, trois semaines à l'avance ! Et à Sully, on sait la veille pour le lendemain  
131 matin huit heures !
- 132 v20 : ok

133 V20 : on sait la veille l'horaire de passage et le lieu de passage. Ce qui simplifie pas les  
134 choses non plus.

135 v21 : donc de toute façon c'est pareil pour tout le monde, en fait ?

136 V21 : c'est pareil pour tout le monde à Sully ouais. Tout le monde est de ce côté là sur le  
137 même euh Donc pour moi je...j'ai eu de la chance de tomber sur un jury sympa quand même.  
138 Et puis, ils m'ont mis « neuf », fallait avoir « dix ».

139 v22 : ouais

140 V22 : j'ai été bonne pour repasser en septembre. Mais de toute façon en septembre je devais  
141 aussi repasser le mémoire. Même si ça m'aurait...rires...ça m'aurait euh soulagé d'un stress  
142 euh supplémentaire...

143 v23 : et euh t'avait « neuf », ils t'ont expliqué pourquoi ?

144 V23 : ouais, je pense qu'ils ont été très compréhensifs, très patients avec moi... rires... parce  
145 que j'étais en panique totale ...que j'ai pas compris... ouais enfin...je suis tombée sur un cas  
146 simple et du coup ça m'a paniquée vraiment de tomber sur un cas trop simple ! Que je me suis  
147 dit tout le long « qu'est-ce que je vais faire ? » et puis euh... et puis en même temps euh  
148 j'avais jamais fait de stage avec des personnes qu'avaient eu un problème d'épaule. Et je suis  
149 tombée sur une épaule. Euh j'avais un petit peu du mal au niveau anatomique par rapport à  
150 l'épaule, et euh du coup ben ...enfin, je comprends pas qu'ils m'aient...enfin je pense qu'ils  
151 ont été très, très sympathiques pour me mettre un « neuf », parce que moi personnellement je  
152 me serais peut-être mis « quatre » ou euh..

153 v24 : ok

154 V24 : voilà.

155 v25 : et du coup t'as...cette note là ça te permettait plus de soutenir ton mémoire en  
156 septembre ? Ou si /

157 V25 : ça m'a encouragé même si je me suis dit « quand même ils ont été vraiment sympa ».

158 v26 : d'accord.

159 V26 : enfin...après, peut-être qu'ils ont trouvé que j'avais dit des choses, certaines choses  
160 pertinentes hein, euh, mais, euh...ouais je...ils m'ont peut-être mis « neuf » en se disant peut-  
161 être qu'elle sera rattrapée euh après euh quand ils se réunissent, tous les jurys euh

162 v27 : oui, oui oui

163 V27 : voilà, je pense que c'était dans cet optique là qu'ils m'ont mis « neuf » mais je pense  
164 pas le mériter sourire

165 v28 : d'accord, ok. Et donc tu travailles ton mémoire tout l'été ?

166 V28 : je travaille mon mémoire et ma MSP tout l'été, et c'est vrai que j'avais prévu de  
167 travailler l'été que j'ai mon mémoire ou pas , enfin que j'ai ma MSP ou pas , à la base. Et du  
168 coup, je me suis dit non, si je fais à la fois un petit boulot et puis à la fois euh je vais trop me  
169 disperser et je vais pas y arriver. J'ai planché tout le long et ...

170 v29: parce que tu avais prévu de travailler en même temps ?

171 V29: oui !

172 V30 : financièrement ?

173 V30 : oui, voilà ! Ouais parce que c'était très dur financièrement quand même. Et puis  
174 euh...donc euh...c'est... arrive septembre,...euh, j'étais pas contente du tout de la finition de

175 mon mémoire (rire) j'ai, et puis par contre je me sentais un peu plus prête à la MSP...et euh,  
176 en fait la MSP selon les lieux où on passe, les dossiers sont pas les mêmes. Donc y a des fois,  
177 on va arriver, on va avoir un patient, on va pouvoir rencontrer le patient et puis on va avoir  
178 quinze pages du dossier du patient. Et puis y a des fois on va arriver, on va avoir deux lignes  
179 sur le patient et puis juste une rencontre avec le patient et puis débrouille toi avec ça ! Donc  
180 euh....contrairement au mois de juin où j'avais eu un dossier bien plein euh du coup j'avais  
181 paniqué aussi par rapport à la, l'épaisseur du dossier et puis euh me dire « oulala euh ça, va  
182 falloir que je cible vraiment, je m'étais entraînée à ça et je suis arrivée avec deux lignes sur le  
183 patient (rires). Et là je suis tombée sur un patient aphasique. Donc (rires) j'ai eu des difficultés  
184 euh à comprendre. J'ai, enfin du coup là par contre j'ai pas perdu mon...mon sang froid quoi.  
185 Je me suis pas mise à paniquer, à pleurer, j'ai enchaîné. Je suis allée euh j'ai essayer d'en dire  
186 au maximum sur ce que je pensais de ce patient, de sa rééducation, de faire des hypothèses  
187 quand j'avais pas beaucoup d'éléments. Et puis que lui arrivait pas à me répondre et je sais  
188 pas si la compréhension était toute là...Là, j'ai eu encore « neuf » à cette épreuve (rires) !  
189 alors euh en plus je suis arrivée, ils m'ont pas mise à l'aise, le jury ! Ils ont pas été cool (rires  
190 et soubresauts). Je suis arrivée, ils m'ont dit « ah ben y te reste euh que vingt minutes parce  
191 que tes camarades ont dépassé le temps, il te reste même un petit peu moins, enfin à midi pile  
192 on arrête ! » silence...Et puis y avait quelqu'un qui soupirait tout le temps, alors (rires) c'était  
193 un peu difficile mais quand même...mais enfin , ça a été...pour moi dans cet échec là y avait  
194 une victoire quand même parce que je me suis pas laissée déstabiliser par les soupirs du jury,  
195 par le temps qui du coup était plus court que prévu.

196 v31 : ouais, ouais, ouais !

197 V31 : ouais donc euh finalement je savais que pour moi le temps c'était euh un challenge  
198 (rire) et euh et la panique aussi ! Du coup j'avais réussi à gérer mon stress et j'avais pas eu  
199 mon diplôme parce que j'avais eu « neuf » encore, mais j'ai eu, par contre j'ai eu mon  
200 mémoire, et euh pour moi ça a été un vrai challenge que j'avais réussi, même si j'avais pas  
201 mon diplôme.

202 v32 : d'accord.

203 V32 : après donc, suite à cet échec, l'école m'a dit donc maintenant faut plus que tu comptes  
204 sur l'école. Maintenant si tu veux tu le repasses en candidat libre mais compte plus sur nous.  
205 De toute façon dès le début j'avais pas...pu compter sur eux !

206 v33 : l'accompagnement en fait

207 V33 : il était pas à la base jusqu'au bout...euh y a eu un moment où j'étais en difficulté. J'en  
208 ai parlé au directeur au cours de mes années que j'ai faite à Sully qui m'a dit mais euh tu t'es  
209 trompée de ...il faudrait revoir ton orientation, tu es pas faites pour être ergothérapeute !

210 v34 : d'accord...

211 V34 : euh il a dit ça aussi à une copine de promo qui finalement s'est retrouvée deuxième au  
212 diplôme. Et il est allé la féliciter en lui disant « tu es faite pour ça ! Félicitation ! Je l'ai  
213 toujours su... ». Alors qu'il lui avait posé la même question qu'à moi.

214 v35 : Et est-ce qu'il t'a expliqué aussi...qu'est-ce qu'il t'a dit ...est-ce que tu te souviens ou  
215 pas ?

216 Brouhaha

217 V35 : non euh il se justifiait par le fait que j'ai des difficultés, j'ai des difficultés donc  
218 brouhaha j'ai des difficultés donc je suis pas faite pour ça et c'est tout. Si tu te trouves en  
219 difficulté dans tel ou tel domaine t'es pas faites pour ça !

- 220 v36 : d'accord ! Et c'est quel domaine où tu étais en difficulté ?
- 221 V36 : la neuro...la neurologie ouais, ouais. Et puis euh....ben ...C'était euh
- 222 v37 : et toi ? Tu sentais que tu étais faite pour ça ?
- 223 V37 : moi ? De toute façon, je me suis battue pour faire ça, dès le départ, donc euh
- 224 v38 : ok.
- 225 V38 : donc euh...donc euh pour moi y avait pas de doute, et une fois que j'ai eu le
- 226 diplôme...au début y avait un peu de doute quand même avant que j'ai le concours où euh
- 227 enfin j'hésitais avec psychomotricité et c'était...je me suis dit que j'irais là où j'aurais le
- 228 concours quoi ! Et puis euh une fois que j'étais dedans, enfin pour moi y avait pas de doute, je
- 229 voulais faire ça et euh...
- 230 v39 : qu'est-ce qui te ...qu'est-ce qui t'a confirmé ça ? A quel moment ? C'est le/
- 231 V39 : Les stages, les relations avec les patients euh ouais quand je voyais que des fois avec
- 232 des choses qui me semblaient pourtant simples on pouvait aider la personne dans sa vie
- 233 quotidienne, ça, ça a été euh pour moi ça a été révélateur ! C'était ça que je voulais faire et
- 234 euh, je voulais pas entendre parler d'autre chose !
- 235 v40 : d'accord.
- 236 V40 : donc au final dans mon échec en septembre euh ça a été quand même un échec parce
- 237 que là je me suis dit j'ai plus l'école, j'ai plus...Là, une seule passation si je loupe j'ai plus
- 238 rien !
- 239 v41 : oui
- 240 V41 : alors que je me suis battue depuis quatre ans pour ça.
- 241 v42 : ouais
- 242 V42 : ça a été...
- 243 v 43: tu as dû te sentir seule quand même !
- 244 V43: je me suis sentie très seule... pendant toute l'année... enfin, dans mon malheur, j'ai eu la
- 245 chance d'avoir un camarade de promo qui avait loupé, qui repassait lui aussi en candidat libre
- 246 et qui lui n'avait jamais redoublé et pour lui l'école lui avait répondu la même chose.
- 247 v44 : d'accord.
- 248 V44 : qu'il n'a pas validé le module donc... par contre lui, l'école lui avait quand même
- 249 accordé de faire des stages durant son année pour préparer en candidat libre le diplôme, chose
- 250 qu'à moi ils ont refusé. Ils voulaient pas me faire de convention de stage,
- 251 v 45: sans explication ou il a eu explication ?
- 252 V 45: je faisais plus partie de l'école pour eux, c'est tout.
- 253 v46 : d'accord... ok. Et alors donc septembre pas de diplôme, qu'est-ce que tu fais ? T'as
- 254 l'idée par contre, ça c'est sûr/
- 255 V46 : ouais Brouhaha ça c'est sûr je repasse en candidat libre. Même s'il y a eu des bas, des
- 256 hauts, des moments où je voulais tout abandonner, où euh/
- 257 v47 : ok. Alors comment ça c'est passé l'année ?
- 258 V47 : silence...Alors j'ai commencé par chercher du travail. Donc euh j'ai trouvé euh j'ai fait
- 259 des petites missions intérimaires. Après, j'ai trouvé un, des petites missions en grande surface.

260 Et après euh cette grande surface, enfin, c'était en intérimaire au départ. Et puis cette grande  
261 surface m'a rappelé petit à petit, pour me proposer des contrats qui s'augmentaient en temps.  
262 J'ai fait à peu près tous les postes ! J'ai aussi bien été en boulangerie qu'en librairie euh dans  
263 le rayon hifi aussi euh ... j'ai fait le rayon « traiteur » rires

264 v 48: ok

265 V 48: j'ai un peu tout fait. Et euh c'est vrai que pendant toute la journée pendant que je  
266 travaillais je pensais que, qu'à mon diplôme...enfin je me récitais des cours que j'avais révisé  
267 la veille au soir enfin...

268 v 49: d'accord. Ah oui, donc tu travaillais la journée et en même temps le soir tu continuais /

269 V49 : ben ouais, donc j'avais /

270 v 50: seule à te motiver ?

271 V 50: j'avais pas le choix, si je voulais mon diplôme, c'était euh ...c'était ça où...

272 v 51: d'accord. Et personne pour contrôler dans l'année où tu en étais euh

273 V51 : personne non euh

274 v 52 : pas de contact avec le ... tu parlais d'une personne qui/

275 V52 : voilà ! Justement, j'ai eu des contacts avec lui. On a, on a pu se voir une fois pour  
276 réviser ensemble...euh je l'ai senti beaucoup plus à l'aise que moi...puis lui il avait un  
277 ...enfin moi j'avais un petit problème de confiance en moi euh en négatif

278 v 53: ouais

279 V 53: et lui il avait un peu le problème inverse ! Parce que à chaque fois il croyait avoir réussi  
280 euh ... quand il est passé à euh à la première épreuve au mois de juin, il avait dû avoir  
281 « cinq » et au mois de septembre il a eu « trois ». Et à chaque fois il croyait avoir réussi et il  
282 était tout fier de lui, et euh... donc du coup euh cette révision avec lui, ça m'a un peu  
283 déprimée quoi, je me suis dis, puis après je me suis dit « rappelle toi au diplôme, il croyait  
284 aussi tout savoir et puis finalement ... donc euh du coup on s'est euh on n'a pas re-réviser  
285 ensemble, mais on s'appelait régulièrement. On se demandait « est-ce que t'as pensé à réviser  
286 ça, à réviser ça, est-ce que t'as pensé à regarder ça » et euh finalement, on s'encourageait les  
287 deux un peu comme ça.

288 v 54 : d'accord.

289 V54 : on a eu quelques contacts avec des élèves qui étaient encore à l'école. Puisqu'il était  
290 sur Sully donc ça a aidé. Et euh du coup à chaque fois qu'il avait de nouvelles informations, il  
291 m'appelait pour euh... donc vraiment c'était euh il était vraiment super ! Sourire .C'était  
292 vraiment une aide. Et puis lui en même temps chaque qu'aussi il m'appelait. Et puis euh du  
293 coup, du coup on se confortait mutuellement

294 v 55: d'accord.

295 V 55: Et puis je pense que en même temps j'ai fais une rencontre qui m'a beaucoup aidée  
296 aussi.

297 v 56: ok !

298 V56 : un soutien ! (Sourire.) J'ai trouvé du soutien supplémentaire. Ca m'a permis aussi de  
299 reprendre plus confiance en moi et puis d'être, d'aller jusqu'au bout dans les moments à la fin  
300 où...parce que finalement c'est à la fin que c'est le plus difficile souvent. Tu passes des  
301 épreuves comme ça où t'as envie de tout lâcher, de ...

- 302 v 57: ah oui, oui, oui, t'es passée par des moments comme ça de doute...de lâcher pourquoi ?  
303 V57 : en me disant « de toute façon ben je travaille pour rien ».
- 304 v 58: ouais
- 305 V58:bon voilà, je vais pas y arriver et...et puis y avait ma famille qui était bien présente qui  
306 ...à chaque fois mes parents qui, financièrement quand même on laissé pas mal d'argent dans  
307 cette histoire.
- 308 v 59: ouais
- 309 V 59: ils me disaient « non, tu vas pas lâcher maintenant !».
- 310 v 60: ben ouais
- 311 V 60: et j'ai tenu c'était aussi un peu pour eux, pour euh voilà, qu'y aient pas financé un  
312 diplôme que finalement j'abandonnais euh ...enfin je pouvais pas leur faire ça, d'abandonner  
313 en cours de route aussi /
- 314 v 61: d'accord. Et du coup alors, tu repasses quoi ? la MSP/  
315 V 61: juste la MSP.
- 316 v 62: juste la MSP.
- 317 V 62: ouais, mon diplôme a été validé.
- 318 v 63: d'accord.
- 319 V63 : juste la MSP. Là c'est pareil, je le sais la veille, donc je retourne au même endroit que  
320 au mois de juin ! (rires). Bon, je connaissais le jury ! (rires)
- 321 v 64: ouais (rires)
- 322 Brouhaha
- 323 V 64: et là enfin (incompréhensible) j'ai pu sortir tout ce que je savais. Donc je suis pas  
324 tombée sur une épaule, mais j'ai tout sorti ce que je savais au niveau de l'anatomie, au niveau  
325 de la pathologie, au niveau de l'histoire de la personne, de ma prise en charge que je ferais  
326 avec ce patient là, à cours terme, moyen terme et long terme, enfin j'étais beaucoup plus sûre  
327 de moi et puis, et puis je le voulais tellement que je me suis dit « je peux pas craquer  
328 maintenant » euh .
- 329 v 65: ouais. Donc tout autre état d'esprit. Euh, d'après toi qu, que, qu'est-ce, c'était quoi la  
330 différence d'état d'esprit ? Et comment tu l'as/
- 331 V 65: Ben déjà là c'était ma dernière chance, donc j'avais pas le choix, fallait que je réussisse.  
332 Je pouvais pas craquer au dernier moment parce que...parce que j'avais bossé toute l'année  
333 pour ça et c'était pas le moment de paniquer ! J'ai paniqué, avant hein, je suis allée pleurer un  
334 coup avant, après. Mais pendant, j'ai réussi à contenir tout ça !
- 335 v 66: ouais
- 336 V 66: et puis euh à montrer que je savais des choses, que ...parce que je pense aussi que  
337 j'étais là pour me prouver à moi que je pouvais le faire, pour mes parents, pour mes proches.  
338 Et puis pour prouver au jury que si j'étais arrivée jusque là c'était pas pour rien. Pas pour rien  
339 (incompréhensible) la suite et euh qu'en juin. Ben déjà qu'au départ ben je passais la MSP  
340 donc je suis arrivée euh paniquée parce que j'étais pas prête parce que j'avais pas les  
341 connaissances
- 342 v 67: ouais



343 V 67: et puis euh, et puis euh en septembre, j'étais tracassée par le mémoire aussi en même  
344 temps

345 v 68: ouais parce que en même temps c'est beaucoup

346 V 68: on passait les deux dans la même journée ! Le matin la MSP, l'après midi le mémoire

347 v 69: ouais

348 V 69: ça faisait beaucoup sur une seule journée,

349 v 70: oui

350 V 70: et puis au mois de juin j'étais pas contente de mon mémoire non plus. D'ailleurs j'ai pu  
351 ...on a échangé beaucoup avec le jury. Ca a duré euh...je...j'avais...en fait au mémoire j'ai  
352 pris conscience que le jury il était pas que là pour noter. Il était là aussi pour comprendre là où  
353 on veut en venir. Et euh, je pense que ça m'a aidé au mois de juin de comprendre ça.

354 v 71: ouais

355 V 71: parce que quand je me suis retrouvée face au jury de la MSP...c'était pas le même jury  
356 mais euh ça a été une discussion ! Un échange vraiment entre professionnel. Là je me suis  
357 sentie vraiment plus du côté professionnel et j'étais plus du côté de l'étudiante euh silence

358 v 72: d'accord.

359 V 72: voilà. J'étais plus à montrer, ben voilà, j'ai étudié ça, j'ai cherché ça, j'ai montré que  
360 ça, et puis je...enfin, j'étais pas encore professionnelle mais...

361 v 73: et qu'est-ce qui a permis ça, ce passage comme ça ?

362 V 73: silence euh je pense que euh le mémoire on travaille quand même sur deux ans !

363 v 74: oui

364 V 74: euh on rencontre des professionnels, petit à petit y a des choses qui s'affinent, y a des  
365 choses qui changent. Euh notre hypothèse peut changer. La problématique aussi. Et euh...et ça  
366 aide à se construire un ...à se construire, à se sentir plus professionnel, parce que on est moins  
367 passif dans l'apprentissage, on est moins à « j'apprends » parce que...on remarque ça parce  
368 que on est aussi passionné par le mémoire qu'on fait ! Finalement. Et euh du coup, passionné  
369 par ce mémoire on va de recherche en recherche. On se place plus à la place de  
370 l'étudiant...parce que finalement on a des choses aussi à apprendre aux professionnels qu'on  
371 va interroger, parce que on a rencontré aussi d'autres professionnels, on a rencontré des  
372 choses en stages qui les intéressent aussi. Et du coup c'est plus du partage !

373 v 75: d'accord

374 V75 : et du coup je trouve, c'est ...c'est dommage qu'on passe pas le mémoire avant la MSP.  
375 Enfin maintenant je crois y a plus de MSP au diplôme. Donc y a plus de problèmes pour les  
376 étudiants actuels mais ouais je trouvais que c'était dommage ça.

377 v 76: d'accord

378 V 76: parce que du coup, je me suis pas sentie jugée en fait pendant que je passais l'oral du  
379 mémoire. Je me sentais plus, ouais j'avais plus l'impression de pouvoir...parler comme  
380 parfois on s'interrogeait avec les camarades de promo, on se disait tiens « toi t'as pas  
381 remarqué ça ? » et puis « comment là tu ferais avec ce patient » euh voilà c'était plus un  
382 échange entre professionnels. Et puis on se posait des questions et puis on voyait où on  
383 pouvait arriver au final. Parce que j'avais l'impression qu'eux aussi étaient dans la recherche

384 de ma démarche. Et puis euh qui euh qui s'interrogeaient, qui essayaient d'aller avec moi pour  
385 voir où on pouvait arriver ensemble.

386 v 77: ok

387 V77: ça c'était riche.

388 v 78: d'accord. Ok. Donc, tu t'es pas trompée d'orientation euh

389 V78 : non

390 v 79: l'accompagnement par contre j'ai l'impression que tu t'es débrouillée toute seule

391 V 79: ouais

392 v 80: c'est toi qu'a cherché/

393 V 80: ça a été un combat brouhaha j'ai vraiment l'impression d'avoir été dans un combat.

394 v 81: ouais

395 V 81: silence ...euh et puis euh livrée, c'est vrai que, la différence entre les deux écoles c'est  
396 que Gien c'est une petite école, on est tous dans les même locaux, on a la direction qui est  
397 dans les même locaux aussi et qui est disponible. Enfin, c'est vraiment le mode « école ». On  
398 se retrouve un peu comme dans une classe de collèges ! (Rires) ou /

399 v 82: ouais c'est vrai !

400 V 82: voilà ! Et alors que à Sully, c'est le mode plus « FAC » où on se retrouve dans une  
401 immense faculté, ça GROUILLE de monde ! Euh la... et l'équipe est pas là tout le temps pour  
402 nous cocooner. Alors qu'à Gien la directrice était très...très observatrice et dès qu'elle voyait  
403 qu'il y avait un élève qui allait pas, elle l'appelait, elle essayait de lui parler, de le convoquer  
404 dans le bureau euh ... Moi elle savait très bien que je me plaisais pas sur Gien, elle avait tout  
405 de suite vu. Elle avait remarqué ça.

406 v 83: ouais

407 V 83: on avait parlé ensemble. C'est pour ça je pense qu'elle a accepté que je quitte l'école.  
408 Mais elle m'avait prévenue. Elle m'avait dit « je te laisse quitter l'école, mais par contre, il  
409 faut que tu saches que ça va être difficile pour toi ! » silence ... comme elle dit, c'est pas le  
410 même mode d'école, euh j'étais tellement mal, avec tellement d'oppression sur Gien que/

411 v 84: de toute façon c'était /

412 V 84: je l'écoutais sans vraiment l'écouter. Que j'avais pas les notions des difficultés face  
413 auxquelles j'allais me retrouver.

414 v 85: ouais

415 V85 : et que, finalement, j'ai regretté de pas avoir ... Rires

416 v 86: pas avoir quoi ?

417 V 86: pas avoir ce petit « confort » d'être en école euh... de pouvoir avoir une direction à  
418 l'écoute, qu'on pouvait solliciter presque quand on voulait. Des fois c'était pas le bon  
419 moment mais bon on arrivait toujours à la voir dans la semaine. Alors que là ça pouvait  
420 attendre des mois parfois !euh pour pouvoir voir le directeur !

421 v 87: à quelques fois au niveau de l'autonomie je trouve que dis donc euh enfin le passage par  
422 Sully, c'est une mise en valeur de ta capacité à être autonome !

423 V87: hum mais ça a été une grande souffrance aussi

- 424 v 88: ouais
- 425 V 88: parce que ouais, des pleurs, des regrets d'avoir quitté cette école. Des cours qui  
426 sautaient qu'étaient pas remplacés alors que voilà...ou des fois on avait des cours de kiné au  
427 lieu des cours d'ergo ! C'était un peu euh un peu fouillis dans c't'école. Rire
- 428 v 89: d'accord
- 429 V 89: je me suis pas encore réconciliée avec ! (Rires !!) Je sais que ça a changé de direction  
430 mais je me suis pas réconciliée avec l'école ! (Rires !!)
- 431 v 90: et ça serait quoi par exemple de te réconcilier avec l'école ?
- 432 V90 : silence...peut-être avoir une meilleure opinion de l'école ...
- 433 v 91: et qu'est-ce qui ferait que ça changerait ou euh/
- 434 V 91: peut-être...peut-être que le fait d'avoir un stagiaire ou une stagiaire qui se sente bien  
435 dans cette école ! Silence...
- 436 v 92 : ouais...d'ailleurs, du coup j'aurais peut-être une question... euh est-ce que ça euh toute  
437 ton expérience là euh... déjà est-ce que t'aurais dans l'idée de recevoir un stagiaire un jour ?
- 438 V 92: oui !
- 439 v 93: c'est quelque chose que tu aimerais ?
- 440 V 93: j'aimerais bien !
- 441 v 94: et du coup, ce que tu as appris, est-ce que ça aurait un impact sur ta façon  
442 d'accompagner un étudiant ? Est-ce que tu aurais déjà pensé à comment tu accompagnerais  
443 euh un étudiant ?
- 444 V 94: je dois dire que j'y ai pas beaucoup réfléchi non ...long silence
- 445 v 95: alors qu'est-ce qui fait que tu as envie, enfin,
- 446 V 95: vas-y, vas-y
- 447 v 96: mince, j'aurais dû te laisser réfléchir un petit peu ! Qu'est-ce qui fait que tu as envie  
448 d'accueillir un étudiant ...déjà?
- 449 V 96: oui de... silence... de pouvoir partager des connaissances, parce que qu'on soit  
450 professionnel ou étudiant, l'un comme l'autre, de toute façon on a des choses à s'apporter.  
451 Parce que l'étudiant y va apprendre aussi de nouvelles pratiques, plus actuelles. Même si je  
452 suis novice! (Rires) ça fait que deux ans que je suis sortie de l'école donc euh. Mais euh  
453 l'étudiant, il est plus dans le vent ; enfin, il sait ce qu'il se fait tout de suite. Et puis il a peut-  
454 être des questions qui permettent de se remettre en question quelques fois, des choses qu'on  
455 ne verrait pas...et puis nous, on a une pratique aussi à lui apprendre. Euh c'est que quand on  
456 est en stage on est quand même euh...on est quand même ménagé par rapport à plein de  
457 choses. Et puis euh on se rend pas compte parfois des problèmes qu'il peut y avoir euh au  
458 niveau financier, au niveau direction, euh la hiérarchie, tout ça. On s'en rend moins compte  
459 quand on est étudiant. Et quand on arrive et que, on se rend compte qu'on a pas posé telle  
460 question qu'aurait pu nous servir ou euh...et je pense que du coup là-dessus, je pourrais peut-  
461 être les amener à se poser les questions, pour pas qu'ils passent à côté de certaines choses. Je  
462 pourrais pas TOUT leur apporter mais une partie.
- 463 v 97: ouais
- 464 V97 : silence...comme je me suis retrouvée aussi en création de poste...je m'étais pas  
465 spécialement posé la question avant, sur la démarche d'une création de poste -parce que je

466 pense qu'il y a quand même une démarche à avoir- si euh si on veut bien s'intégrer dans  
467 l'équipe puis aussi pour arriver à, à, à, à, à comprendre l'équipe tout en faisant qu'elle nous  
468 comprenne aussi.

469 v 98: ouuiii !

470 V98 : ça c'est difficile en création de poste, je trouve.

471 v 99: s'intégrer...oui, voilà, comprendre où on arrive...

472 V 99: hum

473 v 100: et euh/

474 V 100: parce que, en fait, on veut aller trop dans le vif du sujet sans, sans prendre le temps de  
475 se poser, de regarder d'observer. Et euh finalement on se rend compte que si on prend un  
476 temps d'observation, pour regarder comment l'équipe fonctionne euh, qu'est ce qui va,  
477 qu'est-ce qui va pas, ce qui pourrait/qu'est-ce que nous on pourrait leur apporter aussi, si on  
478 prend pas ce temps là, on passe à côté de quelque chose. Et moi, je suis passée à côté de ce  
479 quelque chose...Je voulais aller trop vite...et je pense qu'on a tendance à vouloir aller trop  
480 vite, à aller tout de suite dans la rééducation et que c'est là aussi qu'on peut avoir une  
481 meilleure approche du patient, pour apprendre euh à écouter le patient. Parce que quand on a  
482 appris à écouter une équipe, on a appris aussi à écouter euh...un patient !...

483 v 101: d'accord

484 V 101: et je pense que...ouais, on apprend plus à se poser, à prendre le temps. Même si on en  
485 manque ! (Rire)...Mais si on veut faire les choses correctement, parfois il vaut mieux pas aller  
486 trop vite et puis euh

487 v 102: ouais euh, on manque de temps et prendre le temps, est-ce que c'est le même temps ?  
488 Enfin je sais pas si ma question est claire...

489 V102: non ! c'est pas le même temps.

490 v 103: alors, est-ce que tu pourrais/

491 V 103: parce que des fois si, même si...par exemple parfois on manque de temps par rapport  
492 au nombre de personne qu'on va prendre en charge. Des fois, est-ce que prendre moins de  
493 personnes à la fois et puis d'autres personnes qu'on puisse voir plus longtemps, d'autres  
494 qu'on puisse voir un petit peu plus tard et se permettre d'observer, pendant ce temps, parce  
495 qu'on peut observer plusieurs personnes qu'y a en même temps , et se permettre d'observer,  
496 de regarder, ça permet d'avancer plus vite après... Finalement, des fois prendre son temps  
497 c'est un gain de temps au final euh ...sur notre prise en charge.

498 v 104: d'accord

499 V 104: je vois les choses comme ça. Rire

500 v 105: je pense que je vais garder cette phrase euh dans la retranscription euh du mémoire, le  
501 titre de ton interview ce pourrait être ça « prendre son temps ».

502 V 105: ouais

503 v 106: « est un gain de temps »

504 V 106: oui !

505 v 107: j'aime beaucoup ça. Euh j'avais quand même encore une question...enfin ça  
506 ramènerait au stage. La question de l'évaluation, est-ce que tu as des souvenirs aussi sur la  
507 façon dont tu as été évaluée euh et est-ce que tu aurais quelque chose à en dire ?

508 V 107: euh...alors...euh, l'évaluation selon le lieu de stage ne se fait pas de la même façon.

509 v 108 oui ?

510 V108 : euh pff euh...Y a un stage par exemple où euh, euh où euh j'ai souvent été livrée à  
511 moi-même donc euh on m'a dit euh on m'a donné une liste de patient et tu prendras en  
512 charge tel patient. Mais y avait jamais personne pour m'accompagner. Regarder ce que je  
513 faisais puis me dire si c'était bien ou si c'était pas bien. Et puis pour euh...oui ! Pour euh  
514 peut-être me guider aussi, pour me dire ouais ah ben voilà, avec ce patient tu pourrais aussi  
515 faire ça ou euh... et puis m'apprendre aussi à observer, à regarder. Et puis euh à la fin du  
516 stage euh on m'a dit « ben voilà ! Y a ça qui va pas, y a ça qui va pas, ça c'est bon, ça c'est  
517 bon, ça, ça va pas. ». Mais on me l'a pas dit au milieu du stage, on a pas pris le temps de faire  
518 une évaluation de mi-stage, alors que normalement c'est obligé. Donc on a mis au pif ! Y a  
519 même des trucs euh « oh ben ça on va mettre que tu le savais pas au début comme ça, ça fera  
520 une évolution » euh ...

521 v 109: d'accord !

522 V 109: rire

523 v 110: un peu du bidouillage.

524 V110 : voilà ! C'était carrément du bidouillage !

525 v 111: d'accord

526 V 111: et puis y a eu d'autres stages où euh vraiment on a pris le temps, où euh dès que je  
527 faisais...enfin sans être sur mon dos, on regardait de loin ce que je faisais, et puis après on me  
528 demandait « alors qu'est-ce que tu as pensé avec ce patient, qu'est-ce qui s'est passé ? ». Et là  
529 j'ai pu me dire ah mais ouais j'avais pas pensé à ça mais maintenant qu'on me pose la  
530 question...Et du coup, là ça m'a permis de développer une démarche un peu  
531 d'interrogation...de me dire euh ben, là j'ai bidouillé le fauteuil mais j'ai pas regardé  
532 comment j'avais installé le patient pendant ce temps là. Voilà, des choses si on te le fait pas  
533 remarquer, quand t'es dans l'action tu le remarques pas. C'est en prenant du recul qu'on  
534 remarque les choses.

535 v 112: ouais

536 V 112: silence... Et puis là on a fait une évaluation de mi-stage, que j'ai pu améliorer en fin  
537 de stage. Et puis à la fin, on a pris le temps de me dire bon ben voilà ce que tu as encore à  
538 améliorer.

539 v 113: d'accord

540 V 113: mais ils sont rares ces stages ! Rire

541 v 114: et du coup, je suis entrain de penser euh aussi le stage où ça bidouillait un petit peu, où  
542 on t'a dit « ça, ça va pas, ça, ça va pas », est-ce que toi, au fond de toi, tu t'es dit, bon  
543 d'accord il me dit ça mais j'ai appris ça, j'ai appris ça et /

544 V 114: j'ai pas eu l'impression d'avoir appris grand-chose.

545 v 115: d'accord.

546 V 115: parce que... euh, oui j'ai fais des recherches par moi-même pour euh certains patients.  
547 Parce que on avait pas le temps non plus de répondre à mes questions

548 v 116: ouais

- 549 V 116: euh... on m'a dit à un moment qu'on allait pas me valider le stage, sans me dire  
550 pourquoi ! ?!
- 551 v 117: ouiii
- 552 V 117: euh du coup je me suis remise encore plus dans mes cours et c'était pas forcément ce  
553 qu'il fallait faire !...
- 554 v 118: ce qu'il fallait faire, c'était quoi ?
- 555 V 118: ben, c'était plus être dans la pratique et regarder comment, peut-être, l'ergothérapeute  
556 faisait. Pour pouvoir apprendre ensuite à refaire derrière. Et euh, que dans les cours on a pas  
557 tout !
- 558 v 119: ouais
- 559 V 119 : trop collée à nos cours et ce qui se passe. Finalement le stage il nous sert pas à nous  
560 coller à notre cours ! Au contraire ça sert à mettre du lien avec nos cours et... et euh enfin ce  
561 stage je l'ai pas euh d'ailleurs j'ai gardé aucun contact. J'avais pas envie d'en garder et j'ai  
562 pas de souvenirs euh... j'ai pas de vraiment bons souvenirs quoi. Y a des patients qui à la fin  
563 du stage qui m'ont dit « merci pour tout ce que vous nous avez apporté ». Donc je suppose  
564 que j'ai fait quand même des choses bien ! Mais moi, j'ai pas vraiment l'impression d'avoir  
565 appris dans ce stage.
- 566 v 120: d'accord.
- 567 V 120: c'était une perte de temps... enfin une perte de... ouais de temps, puisque j'étais là pour  
568 apprendre et finalement...
- 569 v 121: ok !
- 570 V 121: je suis repartie avec les même interrogations avec lesquelles j'étais venue... Donc, ça  
571 j'en ai parlé avec des collègues de promos qui, enfin des fois on s'appelait pendant qu'on était  
572 en stage, donc on se disait « oh ben tiens tu peux faire ça ! moi, j'ai vu ça » euh... Et puis des  
573 fois finalement c'était plus avec les collègues de promo qu'on apprenait que d'être en stage  
574 (rire)... ce qui est dommage !
- 575 v 122: d'accord... silence ok euh alors voilà pour finir alors, qu'est ce que tu dirais sur ton  
576 histoire entre euh le, la psychomotricité et maintenant tu es professionnelle ergothérapeute ?
- 577 V 122: silence... que j'ai aucun regret ! (rire) malgré un long combat, beaucoup de  
578 souffrance... que maintenant j'ai le métier qui me plaît et que je me fais plaisir à... à  
579 accompagner mes petits patients. (Rire)
- 580 v 123: ok
- 581 V 123: et j'ai toujours envie d'aller plus loin en recherche, en... j'aurais, je suis toujours en  
582 recherche de nouvelles pratiques, de nouvelles euh, savoir-faire euh pour mieux faire. (Rire).  
583 Je pense que ça m'a apporté aussi, j'étais déjà euh... enfin, j'aimais bien faire bien les choses,  
584 et ça m'a apporté encore plus euh la quête de la perfection. (Rire). Même si ça n'existe pas,  
585 j'ai toujours envie d'arriver mieux, de savoir le faire/
- 586 v 124: et en même temps, enfin je sais pas si ça a un lien mais je repense à ta difficulté en  
587 neurologie et là quand même tu me parlais d'une formation euh...
- 588 V124 : intégration neuro- sensorielle !
- 589 v 125: alors euh

590 V125 : ouais, mais l'approche était aussi euh très différente ! C'était euh l'ergothérapeute, qui  
591 travaille maintenant aux Etats-Unis, aux Etats-Unis, ils ont quand même une approche  
592 différente de la notre, ils sont plus au goût du jour que nous on est. Et puis finalement je me  
593 demande...on parle souvent des Etats-Unis euh en mal et finalement je me dis ils ont peut-être  
594 plus d'humanité que nous. Euh, parce qu'ils ont des approches tellement plus humaines que  
595 celles qu'on apprend ici...j'ai fait un stage au Québec, ça m'a aussi appris ça que, enfin je  
596 trouve. J'ai fais mon stage en enfant au Québec et puis après j'ai fais mon stage en enfant en  
597 France. Ça a été euh... quand j'ai fais mon stage en enfant euh ça a été difficile pour moi  
598 de...silence...ouais de voir les pratiques qu'on avait. J'avais envie de proposer d'autres  
599 choses mais dès que je proposais euh des choses que j'avais vu au Québec, on me répondait  
600 « mais de toute façon là t'es pas au Québec on n'a pas les mêmes moyens et non c'est comme  
601 ça qu'il faut faire ! ». Donc des fois on a l'esprit un peu trop fermé euh... Et j'ai peur aussi  
602 des fois de perdre euh cette ouverture d'esprit euh en restant longtemps réellement là. Rire. Et  
603 j'espère que je continuerais à garder ça ! Rire

604 v 126: d'accord ok bien, ben écoute je te remercie !

605 V 126: j'espère que j'ai répondu à toutes tes questions ...

Transcription	Séquence	Thématique	Catégories
<p><i>l8: est-ce que vous discutez avec l'étudiant et vous discutez de quoi ? Est-ce que vous vérifiez qu'il a compris quelque chose ou pas ? Comment ça /</i></p> <p>L 8: alors généralement on...on...après chaque accueil ou après chaque groupe on fait un post-groupe, ou un débriefing, après. Et donc c'est à ce moment là qu'on explique. Ben voilà si j'ai dit ça c'est pour telle et telle raison, si j'ai fait ça c'est pour telle et telle raison. Dans un premier temps on essaye d'explicitement comment on fonctionne et ensuite on, on, on demande à l'étudiant de se mettre en situation euh réelle. Et à ce moment là on essaye d'analyser ce qui s'est passé.</p>	<p>« après chaque accueil ou après chaque groupe on fait un post-groupe, ou un débriefing »</p> <p>« Dans un premier temps on essaye d'explicitement comment on fonctionne et ensuite on, on, on demande à l'étudiant de se mettre en situation euh réelle. Et à ce moment là on essaye d'analyser ce qui s'est passé. »</p>	<p>Temps d'analyse de pratique</p> <p>Explicitation des motivations - mise en situation réelle - analyse de la situation</p> <p>acquisition des procédures</p>	<p>Démarche d'accompagnement <i>Evaluation ???</i></p> <p>Pratique réflexive</p> <p>Démarche d'accompagnement</p> <p>Relation d'accompagnement auto-hétéro-co-éco formation</p> <p>Evaluation formatrice</p>
<i>l9: ouais d'accord. Et donc à la /l'étudiant est en</i>	Items qu'on va reprendre	Compétence attendue	Evaluation



<p><i>situation réelle et à la fin de la séance ?</i></p> <p>L 9: alors si c'est la fin d'un accueil on reprend. Alors nous les items qu'on va reprendre c'est euh...est-ce que la personne...comment la personne était dans la communication. On attend du stagiaire qu'il soit déjà dans une relation d'écoute ouverte, d'accueil dans tous les sens du terme. Et ce qu'on essaye de voir après c'est si il ou elle a perçu si la personne avait envie de parler ou pas euh s'il a pas par exemple forcé ou insisté à poser des questions –parfois on est amené à le faire mais bon ...hein !- donc voir si c'est pas trop intrusif et puis si euh il a su effectivement poser les bonnes questions. Mais ce qui se passe souvent c'est que on, on procède parfois souvent, en parlant je me rends compte de ça, on procède un peu par « imitation ». C'est-à-dire qu'on fait d'une certaine façon et on attend que le stagiaire ben...reproduise un peu notre façon de faire, en tout cas pour l'accueil ! L'animation, maintenant</p>	<p>On attend du stagiaire qu'il soit déjà dans une relation d'écoute ouverte</p> <p>qu'on essaye de voir après c'est si il ou elle a perçu si la personne avait envie de parler ou pas euh s'il a pas par exemple forcé</p> <p>en parlant je me rends compte de ça, on procède un peu par « imitation ». C'est-à-dire qu'on fait d'une certaine façon et on attend que le stagiaire ben...reproduise un peu notre façon de faire en tout cas pour l'accueil</p>	<p>explicitée</p> <p>Explicitation de la pratique de l'étudiant</p> <p>Conscientisation des actions</p> <p>Apprentissage par imitation</p> <p>Transmission de savoirs faire</p> <p>Attente d'une reproduction d'un savoir faire</p>	<p>Evaluation formatrice</p> <p>Modalité d'accompagnement adaptée aux étudiants et activités</p> <p>Acquisition des procédures</p>
---	---	---	--

<p>pour l'animation des ateliers c'est un petit peu plus délicat parce que nous on a des ateliers, par exemple la relaxation, y a aucun stagiaire qui est capable d'animer, ils ne connaissent pas. Donc y vont être soit en situation d'observation ou apprentissage. En peinture-couleur et matière, faut déjà qu'il soit présent. Alors présent sans créer, c'est déjà pas évident pour eux parce que c'est...c'est pas être en place de thérapeute et pas être en place de patient non plus –c'est une place intermédiaire- et ensuite y vont préparer une séance avec mes collègues en écriture, parce que en couleur et matière y a rien à préparer, c'est non-directif, et puis que seulement ensuite y vont alors éventuellement...alors, animer une séance en écriture ( toux) donc après y a débriefing avec ma collègue. Et en couleur et matière c'est animer un temps de parole. Mais ça veut dire pour des élèves en troisième année encore à la rigueur on peut le demander. Mais de seconde année euh c'est pas toujours évident. La dynamique de groupe y z'ont</p>	<p>... par exemple la relaxation, y a aucun stagiaire qui est capable d'animer, ils ne connaissent pas. Donc y vont être soit en situation d'observation ou apprentissage.</p> <p>En peinture-couleur et matière, faut déjà qu'il soit présent. Alors présent sans créer</p> <p>Et en couleur et matière c'est animer un temps de parole. Mais ça veut dire pour des</p>	<p>Observer et apprendre avant d'agir</p> <p>Etre présent</p> <p>Le stagiaire dans un entredeux</p>	<p>Démarche d'accompagnement</p> <p>Place de l'étudiant</p>
--	--	---	---

<p>pas de cours, y connaissent pas. Donc animer un groupe, là on s'appuie vraiment sur les capacités personnelles du stagiaire. C'est pour ça que les capacités relationnelles et les capacités d'animation c'est vraiment aussi une question de feeling... parce que on se rend compte que euh, là par exemple je te parlais tout à l'heure d'un élève que...à qui j'ai refait passer une évaluation et qui était en deuxième année euh...les cours de psy il a rien compris ! Il a pas compris. Donc effectivement, je lui ai demandé une espèce de, euh, euh, voilà ! Qu'est-ce qu'il a retenu sur la position de l'ergothérapeute en psy. Il a été incapable de me dire quoique ce soit. Donc après j'ai, avec des questions, lui poser des questions, plus précises et lui donner des euh des choix, par exemple « dans telle situation tu f'rais ça ou ça ? » et là ça allait. Il pouvait / mais y n'avait pas du tout capté l'esprit global de ce qu'on faisait en psychiatrie et à quoi ça pouvait nous mener. LUI il fallait vraiment que je l'aide/alors lui, je lui ai</p>	<p>élèves en troisième année encore à la rigueur on peut le demander. Mais de seconde année</p> <p>La dynamique de groupe y z'ont pas de cours...Donc animer un groupe, là on s'appuie vraiment sur les capacités personnelles du stagiaire.</p> <p>C'est pour ça que les capacités relationnelles et les capacités d'animation c'est vraiment aussi une question de feeling</p> <p>j'ai refait passer une évaluation et qui était en</p>	<p>Reconnaître les compétences personnelles de l'étudiant</p> <p>Confiance sur les capacités informelles de l'étudiant</p>	<p>Temporalité et responsabilité dans l'accompagnement</p> <p>Formation informelle</p> <p>Le kaïros dans l'accompagnement</p>
---	---	--	---

<p>mis... ben je lui ai quand même mis 10 en lui disant ben qu'effectivement moi j'ai considéré euh que ça valait pas vraiment 10 mais que je lui mettais quand même la moyenne parce qu'effectivement je considère qu'en psy y a vraiment un état d'esprit qui n'est pas le même que la , que la...que le fonctionnel , c'est pour ça qu'on a parfois du mal à mettre les feuilles de notes, les anciennes. Maintenant c'est différent. Les nouvelles je pense que ça va plus nous aider, on avait du mal parce que euh c'est pas / y a pas une chronologie comme ça à respecter ...donc effectivement, en lui posant les questions il savait réagir mais il n'arrivait pas lui à voir une image d'ensemble, y avait pas A B C D E F G à appliquer comme d'habitude.</p>	<p>deuxième année... y n'avait pas du tout capté l'esprit global de ce qu'on faisait en psychiatrie et à quoi ça pouvait nous mener</p> <p>ça valait pas vraiment 10 mais que je lui mettais quand même la moyenne parce qu'effectivement je considère qu'en psy y a vraiment un état d'esprit qui n'est pas le même ...que le fonctionnel</p> <p>en lui posant les questions il savait réagir mais il n'arrivait pas lui à voir une image d'ensemble,</p>	<p>Absence de critères</p> <p>Vision globale d'une pratique et mise en sens d'une pratique</p> <p>Difficulté de noter sans critères à se référer</p>	<p>Cœur de métier</p> <p>Evaluation sommative</p>
---	--	--	---

		<p>Absence de base d'orientation</p> <p>Réussir pour comprendre</p>	<p>Modalité d'accompagnement</p>
<p><i>l13: d'accord brouhaha donc là c'était du côté théorie, et du coup, tu t'es rendue compte qu'il n'y avait pas de lien de fait brouhaha</i></p> <p>L 13: alors, le soucis c'est qu'en plus les élèves/celui-là n'avait pas fait de stage : non seulement il avait pas fait de stage, il avait pas l'état d'esprit « psy » du tout, et...bon, au niveau du travail , là je ne sais pas -s'il en avait fourni ou</p>	<p>non seulement il avait pas fait de stage, il avait pas l'état d'esprit « psy »</p> <p>quand on a des problèmes avec un stagiaire on téléphone à l'école on en discute et on se rend compte</p>	<p>Pratique et le sens de la pratique</p> <p>Cadre de référence interne et externe</p> <p>Autonomie expérientielle</p>	<p>Eco et autoformation</p>

<p>pas- parce que bon, un petit peu délicat à savoir mais je pense qu'il avait pas/ c'est délicat parce que bon ...euh, effectivement c'est la question qu'on se pose euh nous , comme en psychiatrie on est un petit secteur de tout le fonctionnel , parfois moi je suis gênée de / parce que je me dis qu'y sont euh.. ;on va prendre des renseignements à l'école euh quand on a des problèmes avec un stagiaire on téléphone à l'école on en discute et on se rend compte que c'est euh le fait d'être en relation avec la personne euh par exemple en non-directivité ou ici dans l'atelier découverte où les élèves sont amenés à....ben y a pas , on n'organise pas assez , qu'est-ce que le patient à envie de faire, on laisse un peu flotter ou on va vers lui ou on attend qu'il fasse ou au contraire on incite (grande inspiration) euh ben, c'est vraiment la capacité de , d'avoir/être de l'élève qui est mise en route. Donc si on se retrouve avec des gens qui sont un peu timide, un peu euh voilà, la dernière fois on en a eu un il était roulé en boule, y a même</p>	<p>on organise pas assez ... on laisse un peu flotter ou on va vers lui ou on attend qu'il fasse ou au contraire on incite ... c'est vraiment la capacité de , d'avoir/être de l'élève qui est mise en route.</p> <p>« capacité d'être de l'élève...il était roulé en boule...Donc, on a repris avec lui après parce qu'il s'est rendu compte, donc la fois d'après il a essayé d'être un peu plus ouvert »</p>	<p>Absence de critères d'évaluation</p> <p>Déclic</p> <p>Mise en mot</p> <p>Changement</p>	<p>Autoformation</p>
---	---	--	----------------------

<p>une dame qui m'a dit « ben y doit être sacrément myope vot' stagiaire parce que (rires). Donc on a repris avec lui après parce qu'il s'en est rendu compte, donc la fois d'après il a essayé un peu... d'être un peu plus ouvert, mais ça c'est son attitude à lui/</p>			<p>Evaluation formatrice</p>
<p><i>l14: mais donc alors est-ce que tu peux te re-imaginer cette situation avec le stagiaire et qu, com, qu'est-ce, qu'est-ce que tu lui as dit ?</i></p> <p>L 14: alors sur le moment, brouhaha comme c'était une dame âgée ben il était roulé en boule, pour faire son dessin parce qu'effectivement il y avait pas trop de monde dans cet atelier là. Et comme c'est un atelier découverte oùuuuuuu on prend des gens qui sont vraiment en grande difficulté, qui ne peuvent pas être en groupe-ils peuvent pas tenir longtemps en groupe- donc c'est vraiment notre capacité une heure et si il tiennent</p>	<p>« on prend des gens qui sont vraiment en grande difficulté, ... donc c'est vraiment notre capacité à savoir ce dont le patient à besoin, donc à être à l'écoute, à être présent et à attendre que ça vienne aussi de la personne ou savoir à quel moment on va essayer un petit peu de proposer quelque chose ou tout simplement de dire quelque chose ou partager avec le</p>	<p>Capacité à Etre présent</p> <p>Médiation cognitive</p>	<p>Posture d'accompagnement intégrative</p>

<p>pas l'heure ben c'est notre capacité à savoir ce dont le patient à besoin, donc à être à l'écoute, à être présent et à attendre que ça vienne aussi de la personne ou savoir à quel moment on va essayer un petit peu de proposer quelque chose ou tout simplement de dire quelque chose ou partager avec le patient et lui, ce jour-là, ben malheureusement il y avait qu'une seule petite mamie et euh âgée, et donc je le sentais un peu dans l'inactivité puisque c'était à moi qu'elle s'adressait le plus, c'était en début de stage , donc il avait effectivement pas encor-parce que à un moment donné je sens en cours de stage le fait de passer la main je vais aller m'asseoir ou je vais ranger l'atelier ou je vais faire quelque chose un peu plus à distance pour laisser la place à l'élève. Parce que c'est pas évident, les patients s'adressent à nous les professionnels et pas les élèves. Et là, il était donc en train de dessiner donc –généralement dans cet atelier là nous on évite que les/ bon, les élèves participent, par</p>	<p>patient »</p> <p>« à un moment donné je sens en cours de stage le fait de passer la main je vais aller m'asseoir ou je vais ranger l'atelier ou je vais faire quelque chose un peu plus à distance pour laisser la place à l'élève. »</p> <p>« nous ici, on demande aux élèves de pas faire des choses projectives et personnelles »</p>	<p>Savoir disparaître</p>	<p>Ethique de l'accompagnement</p> <p>Ethique</p>
--	---	---------------------------	---



<p>exemple en relaxation, euh et en écriture et couleur matière ils participent pas. C'est vraiment des choses projectives...découverte c'est pas pareil, j'ai des, j'ai des mandalas, des dessins à colorier, voilà, un peu plus simple (inspiration) de l'origami, il était en train , -il devait être en train de colorier un mandala- parce que nous ici, on demande aux élèves de pas faire des choses projectives et personnelles hein ...hum...de pas se mettre en danger EUX personnellement et puis ne pas euh se mettre dans la situation du patient. On propose de créer quelque chose mais à coté. Donc là il était en train de colorier un mandala, et donc effectivement ben dans un premier temps quand la patiente elle dit ça euh...ben je lui dit « qu'est-ce qui vous fait penser ça ? » ben elle me dit « il est roulé en boule ! » donc là il a immédiatement réagit en changeant d'attitude et on a repris ensuite. Donc quand la séance a été terminée euh on a parlé, et je lui ai demandé euh « comment tu te sentais effectivement dans cette situation là,</p>	<p>« de pas se mettre en danger EUX personnellement et puis ne pas euh se mettre dans la situation du patient. »</p> <p>«</p> <p>quand la patiente elle dit ça euh...ben je lui dit « qu'est-ce qui vous fait penser ça ? » ben elle me dit « il est roulé en boule ! » donc là il a immédiatement réagit en changeant d'attitude »</p> <p>« Donc quand la séance a été terminée euh on a parlé, et je lui ai demandé euh « comment tu te sentais effectivement dans cette</p>	<p>Souci et soin de l'étudiant</p> <p>Respect de la place</p> <p>Mise en mot qui provoque le changement</p>	<p>d'accompagnement ou posture</p> <p>Accompagnement autonomisant</p>
---	--	---	---

<p>qu'est-ce qui faisait qu'il s'était un peu « absenté » de la séance et il a, il a convenu bon, c'était un sportif, un actif ben déjà à la relaxation il avait un peu de mal parce que c'était « ne rien faire » et qu'il ne connaissait pas, (inspiration) donc euh on a souvent la surprise des stagiaires par rapport au « non faire »,c'est-à-dire être présent, être réceptif euh et savoir agir, interagir, ré agir, entrer en relation si nécessaire, quand on sent que c'est possible, que la porte est ouverte, par le patient (inspiration), il me dit qu'il avait beaucoup de mal avec ça, avec le « rien faire ».</p>	<p>situation là »</p> <p>« il avait un peu de mal parce que c'était « ne rien faire »</p> <p>« non faire »,c'est-à-dire être présent, être réceptif euh et savoir agir, interagir, ré agir, entrer en relation si nécessaire »</p>	<p>Réflexion sur la situation dans une démarche réflexive</p> <p>Temps de verbalisation</p> <p>Conscientisation de l'action</p> <p>Autonomie invisible</p>	<p>Evaluation formatrice</p> <p>Autoévaluation</p> <p>Posture</p>
---	--	--	---

		Etre présent	d'accompagnement  Accompagnement intégratif
<p><i>l 15: et du coup, comment ça s'est passé après ?donc tu lui renvois ça /</i></p> <p>L 15: il explique pourquoi. Généralement ça, ça suffit. Parce que effectivement, une analyse d'une situation euh...généralement suffit à ce que la personne, l'élève, la séance suivante, parfois j'en ai qui restent dans leur défaut relationnel entre guillemets et puis il suffit que je les regarde ou ils s'en rendent compte, c'est un peu aussi un travail d'introspection sur soi euh au niveau de la position de thérapeute qu'on leur propose. (Grande inspiration) Donc du coup nous l'évaluation ...on/elle est extrêmement subjective c'est pour ça qu'on avait beaucoup de mal à entrer dans cet euh (inspiration) dans cette feuille de</p>	<p>une analyse d'une situation ...généralement suffit à ce que ... l'élève, la séance suivante... et puis il suffit que je les regarde ou ils s'en rendent compte,</p> <p>c'est un peu aussi un travail d'introspection sur soi au niveau de la position de thérapeute qu'on leur propose</p> <p>Donc du coup nous l'évaluation...est</p>	<p>Retour réflexif conduit au changement</p> <p>Médiation cognitive</p>	<p>Evaluation</p> <p>Posture d'accompagnement</p> <p>Autoformation</p>

l'école d'ergo. (Toux)	extrêmement subjective c'est pour ça qu'on avait beaucoup de mal à entrer dans ... cette feuille de l'école d'ergo.	Evaluation lié à l'individu et non au fait	Evaluation formatrice
<p><i>l17: ...euh ...du coup vous aviez des termes quand même pour définir cette évaluation subjective, quelque part ?</i></p> <p>L 17: on avait jamais fait la démarche de les poser. Donc si tu veux on va, on va par exemple en parler entre nous – à un moment donné on débrieфе aussi entre nous- euh... « ben moi j'trouve que il ou elle est inactif », « moi je le trouve en retrait, donc il a du mal à parler des patients », « il a du mal à prendre la parole en synthèse », euh « c'est pas évident, elle comprend rien, il comprend rien » ou alors euh « elle est très fine, elle analyse bien, elle observe</p>	<p>On débrieфе déjà généralement entre nous sur ...des critères qu'on n'avait jamais écrits.</p> <p>C'est vrai que c'est des critères relationnels principalement</p> <p>pour nous c'est principalement trouver la bonne place, la juste distance thérapeutique et le respect, la</p>	<p>Débriefing entre pairs</p> <p>Critères relationnels</p> <p>Critères liés à la compétence</p>	<p>Co-évaluation</p> <p>Evaluation</p> <p>Ethique de</p>

<p>bien ». On débriefe déjà généralement entre nous sur ces critères là. Mais c'est des critères qu'on n'avait jamais écrit. C'est vrai que c'est des critères relationnels principalement (inspiration), capacité à entrer en relation, capacité à repérer les liens entre les personnes dans l'équipe, capacité à se positionner comme thérapeute. Donc si tu veux, on les aide vraiment à hum...c'est surtout la place, je pense que pour nous c'est principalement trouver la bonne place, la juste distance thérapeutique et le respect, la non-intrusion on insiste vraiment sur ça et ...puis progressivement euh on va effectivement, d'une certaine façon nous retirer, nous de la place d'ergothérapeute pour que eux puisse investir cette place là. Mais c'est clair que pour eux on sent bien qu'au début ils sont en position intermédiaire. Y en a qui ne la quitte pas. Y en a qui arrive jamais à prendre une/ alors c'est souvent les deuxièmes années qui n'arrivent jamais à prendre une position, je dirais plus...plus thérapeutique, plus à distance, plus</p>	<p>non-intrusion</p> <p>puis progressivement euh on va effectivement, d'une certaine façon nous retirer, nous de la place d'ergothérapeute pour que eux puisse investir cette place là.</p> <p>c'est clair que pour eux on sent bien qu'au début ils sont en position intermédiaire</p> <p>c'est souvent les deuxièmes années qui n'arrivent jamais à prendre une position, je dirais plus...plus thérapeutique,</p>	<p>« être en relation »</p> <p>Laisser la place</p> <p>Savoir disparaître</p> <p>Le temps dans la formation</p> <p>Regard prescriptif sur une</p>	<p>l'évaluation</p> <p>Emancipation accompagnée</p> <p>Ethique de l'accompagnement</p> <p>Evaluation</p>
---	--	---	--

active. Alors nous on leur donne les critères, alors bon, on tutoie pas, ils parlent pas d'eux, y a des critères comme ça hum...qui sont incontournables.	plus à distance, plus active.  nous on leur donne les critères...qui sont incontournables.	étape de formation qui ne tient pas compte de l'individu  Evaluateur expert Base d'orientation	Evaluation   Evaluation formatrice
<i>l18: oui</i>  L 18: Après, on, on, nous adaptons aussi vraiment à la, la, à l'élève hein. On sent que/	Après, ... nous adaptons aussi vraiment à ... à l'élève	Ajustement en fonction de l'élève	Posture Accompagnement  Evaluation formatrice
<i>l19: j'allais te poser la question parce que des fois y comprend rien mais qu'est-ce qu'y comprend quand même ?</i>	Donc on essaye de repartir de ce qu'il comprend	Point de référence dans l'acquisition des compétences  Appropriation des critères	Evaluation accompagnée

<p>L 19: ben oui. Donc on essaye de repartir de ce qu'il comprend et puis de voir un peu ...euh, de voir un petit peu là où on peut les emmener (inspiration rapide) c'est surtout , d'une certaine façon, les post-groupes nous permettent à nous quand on parle- que ce soit d'un temps d'accueil ou d'un temps de groupe- nous permettent à nous de clarifier un petit peu euh ce qu'on fait. D'expliquer ce qu'on fait. Parce que, habituellement, on le note dans le dossier, c'est très court. On va noter trois, quatre lignes. On sait très bien, on sait pertinemment que les dossiers sont pas forcément LUS euh... et... par nos collègues puisqu'on va en réunion de synthèse toutes les deux semaines donc les psychiatres y z' ont pas besoin de lire nos trucs, donc c'est bref, bon ben voilà. Et on...hum....donc au bout d'un moment c'est nous qui écrivons, au bout d'un moment on laisse l'élève écrire et puis on regarde les notes qu'il a</p>	<p>de voir un petit peu là où on peut les emmener</p> <p>d'une certaine façon, les post-groupes nous permettent à nous ... de clarifier un petit peu euh ce qu'on fait</p> <p>Parce que, habituellement, on le note dans le dossier, c'est très court... on sait pertinemment que les dossiers sont pas forcément LUS... puisqu'on va en réunion de</p>	<p>par l'étudiant</p> <p>Adaptation du dispositif de l'accompagnement</p> <p>Clarifier l'agir</p> <p>Conscientisation des actions</p> <p>Assurer la traçabilité des éléments dans le dossier</p>	
---	---	--	--

<p>pris. On voit si effectivement il a observé le cas de la séance. A savoir si la personne s'est engagée ou pas euh si elle a pu parler d'elle ou pas...et puis on très centré aussi sur la notion d'espace personnel : si la personne respecte l'espace personnel des autres, si la personne respecte son propre espace personnel, un espace personnel protégé, confidentiel...</p>	<p>synthèse</p> <p>c'est nous qui écrivons, au bout d'un moment on laisse l'élève écrire et puis on regarde les notes qu'il a pris. On voit si effectivement il a observé le cas de la séance.</p>	<p>Confiance et responsabilisation de l'étudiant</p> <p>Trace de l'observation</p> <p>Vérifier l'intégration des critères</p>	<p>Evaluation formatrice</p>
<p><i>l20: et à quoi vous voyez qu'il respecte, qu'est-ce qui fait que tu peux dire que l'étudiant respecte son espace personnel et l'espace du/</i></p> <p>L 20: (inspiration) alors l'espace du patient ben c'est ne pas être trop intrusif dans le sens de la question, et du regard. Par exemple, bon en</p>	<p>assez rapidement l'étudiant sent qu'y faut pas avoir les yeux braqués sur les patients.</p> <p>C'est des choses qu'on dit au départ.</p>	<p>Appropriation des critères</p> <p>Transparence dans la relation et les critères sont donnés</p>	<p>Autoformation</p> <p>Accompagnement</p>



<p>relaxation ça se pose pas, puisque voilà je veux dire que l'élève y participe, moi j'y participe, je montre en partie mais je participe aussi, donc on est pas dans le regard. Par exemple quand les gens sont allongés et euh en relaxation, la plupart du temps, de temps en temps je suis assise mais la plupart du temps je suis allongée aussi, sur le coté pour pouvoir jeter un œil, mais assez rapidement l'étudiant sent qu'y faut pas avoir les yeux braqués sur les patients. Et c'est encore plus fort en « couleur et matière » où là effectivement euh si tu vas te mettre à coté de quelqu'un qui est en train de créer, si t'es à cinquante centimètres, l'autre y va se sentir intrusé. Donc, effectivement, mais ça euh on le dit quand même. C'est des choses qu'on dit au départ. Donc après, le, la problématique d'intrusion d'un élève chez le patient (inspiration) euh ce produit quand même assez rarement, ça va être dans l'atelier découverte qu'on va voir si il sait approcher du patient ou pas, hein, si il sait entrer en relation ou</p>			
--	--	--	--

<p>pas. C'est vrai qu'après, une fois qu'on les a bien briefé sur le fait qu'il voulait respecter l'espace (rire), on a, plutôt on s'est rendu compte après qu'il fallait qu'on fasse attention à ça parce que/ Par exemple, là y en a dans des présentations qui nous disaient « faut pas faire intrusion, faut pas faire intrusion !! » bon, ça nous renvoie aussi ce que nous on donne comme information. A la première présentation, généralement, hum d'un, d'un dossier, généralement on sait ce qu'on a donné à cet élève là. Parce que la dernière fois, y en a un qui nous a parlé de la contenance du cadre, on s'est regardées après toutes les trois, on s'est dit « ben là j'pense on a, enfin, alors, après on sait pas si ça vient de nous ou si ça vient de l'élève et de ce qu'y nous renvoyait qui à fait qu'on a dû insister sur cette notion là , généralement au premier dossier on sait ce qu'on lui a transmis (rire) parce que c'est ça qu'y vient nous ramener.</p>	<p>« Faut pas faire intrusion »</p> <p>après on sait pas si ça vient de nous ou si ça vient de l'élève et de ce qu'y nous renvoyait</p>	<p>Répétition d'un discours sans réappropriation des critères</p> <p>Réciprocité et la part de chacun dans</p>	<p>Evaluation accompagnée</p>
--	---	--	-------------------------------

	<p>qui à fait qu'on a dû insister sur cette notion là</p> <p>généralement au premier dossier on sait ce qu'on lui a transmis (rire) parce que c'est ça qu'y vient nous ramener.</p>	Rendre ce qui a été transmis	<p>Evaluation sommative</p> <p>Co-évaluation</p>
<p><i>l 21: hum</i></p> <p>L 21: mais c'est vrai qu'en terme d'intrusion on a,</p>	<p>les nouveaux portfolios ...a nous a obligé ... à définir nos compétences. Et puis ensuite à définir comment on allait</p>	<p>Conscientisation</p> <p>Appropriation des critères proposés dans le portfolio</p>	<p>Autoévaluation du professionnel</p>

<p>c'est...ben c'est la distance thérapeutique. Donc là après euh ...on s'est rendu compte nous en travaillant justement avec les...les nouveaux portfolios et puis ce que /ça nous a obligé effectivement ces portfolios là à définir nos compétences. Et puis ensuite à définir comment on allait évaluer ces compétences là. Donc ça, ça nous a vraiment aidé à, à, à poser des mots hein des évaluations qu'on ne faisait pas ou qu'on faisait de façon fictive. (Forte inspiration). A mon avis on a, on a eu la surprise de retomber sur des items ou des critères qu'on faisait déjà aussi subjectivement. Et ...</p>	<p>évaluer ces compétences là.</p> <p>Donc ça, ça nous a vraiment aidé ... à poser des mots ... des évaluations qu'on ne faisait pas ou qu'on faisait de façon fictive.</p> <p>on a eu la surprise de retomber sur des items ou des critères qu'on faisait déjà aussi subjectivement.</p>	<p>par les professionnels</p> <p>Appropriation des critères</p> <p>Conscientisation de l'action</p> <p>Surprise de l'adéquation entre expérience et évaluation des compétences</p>	<p>Formaliser sa pratique</p>
<p><i>l23: ouais je t'en prie.</i></p> <p>L 23: donc on a travaillé/on a trouvé qu'on avait</p>	<p>« donc à partir de septembre ... on a défini ces compétences ... pour le</p>	<p>Analyse de pratique</p>	<p>Evaluation</p>

<p>euh ... (Feuilleter les documents) qu'on entrerait dans cinq compétences euh... (Feuilleter les documents) et puis donc à partir de septembre avec (incompréhensible) donc on a défini ces compétences pour le, pour le portfolio (forte inspiration). Entre parenthèse et pour la petite histoire, on avait la compétence deux « concevoir et conduire un projet d'intervention ET d'aménagement à domicile » comme on avait le « aménagement à domicile » on avait zappé ! Et puis c'est en allant là, à cette réunion pédagogique, on s'est rendue compte que la compétence « un » et la compétence « deux » c'était quand même la base de l'ergothérapie RIRES !!! Et qu'on avait zappé ça! Et en fait, on s'est rendu compte après coup –mais c'est pas pour rien- parce que élaborer une situation et élaborer un diagnostic ça nous avait déjà posé problème ces compétences là parce que nous on a mis en « diagnostic » plutôt « indication-contre indication ». Parce qu'on a beaucoup de mal,</p>	<p>portfolio »</p> <p>« « concevoir et conduire un projet d'intervention ET d'aménagement à domicile » comme on avait le « aménagement à domicile » on avait zappé »</p> <p>« c'était quand même la base de l'ergothérapie »</p> <p>« élaborer une situation et élaborer un diagnostic ça</p>	<p>Difficulté de définir des compétences</p> <p>Prise de conscience en situation dialogique</p> <p>Difficulté d'élaborer un</p>	<p>Conscientisation</p>
---	---	---	-------------------------

<p>nous, avec cette définition là. Identifier les besoins et les attentes ça on le faisait mais tout ce qui était justement de l'évaluation on le fait pas. On s'est rendu compte qu'on le faisait pas euh au sens euh d'un papier, d'une évaluation objective. Alors, à mon avis, on a des critères d'évaluation – forcément- mais, ils ne sont pas écrits. Je sais pas si c'est nous qu'avons un blocage, qui voulons pas évaluer le patient / parce qu'effectivement ce modèle, tu sais, /</p>	<p>nous avait déjà posé problème ces compétences là »</p> <p>« on a mis en « diagnostic » plutôt « indication-contre indication ».</p> <p>« on a des critères d'évaluation –forcement- mais, ils ne sont pas écrits. Je sais pas si c'est nous qu'avons un blocage»</p>	<p>diagnostique et de définir ses critères d'évaluation</p> <p>Paradoxe de l'évaluation</p> <p>Critères d'évaluation non formulé</p>	<p>Evaluation sommative</p>

<p><i>l25: d'accord</i></p> <p>L25 : et donc euh le modèle d'évaluation avec euh...J'arrive même pas à retenir...handicap et déficience ET je sais plus quoi, ça nous pose souci parce que nous quand on fait ça avec un patient dépressif/ c'est souvent une anecdote que je donne aux élèves en cours, vous faites ça avec un dépressif y ...court se suicider après, parce que vous évaluez que ce qui ne va pas. Donc pour nous ça nous posait souci. Donc on avait zappé ça (inspiration) et la « concevoir et conduire un projet d'intervention », « concevoir et conduire » nous on s'est rendu compte qu'effectivement, quand on a travaillé comme ça au ministère sur l'élaboration de ces compétences là -d'ailleurs moi j'étais plutôt dans la compétence trois- on s'est rendu compte ici que euh...nous on se positionne comme je te disais tout à l'heure, y a une prescription , nous on offre des cadres et on laisse le choix au patient. Donc, « conduire un</p>	<p>« vous faites ça avec un dépressif y ...court se suicider après, parce que vous évaluez que ce qui ne va pas. »</p> <p>« nous on se positionne comme ... y a une prescription , nous on offre des cadres et on laisse le choix au patient. Donc, « conduire un projet d'intervention » on y arrive pas. »</p>	<p>Evaluation de ce qui ne va pas</p> <p>Gestion des erreurs sans renforcement du positif</p> <p>Paradoxe réel et prescrit</p> <p>Difficulté à critérisé le travail réel</p>	<p>Ethique de l'évaluation</p> <p>Base d'orientation</p>
--	--	--	--

projet d'intervention » on y arrive pas.			
<p><i>l 26: ouais</i></p> <p>L 26: c'est pas comme ça qu'on fonctionne. Donc si tu veux, va-t'en après expliquer à l'élève que « conduire un projet d'intervention » pour nous c'est « laisser le patient découvrir les choses et voir tout les processus qui émerge », c'est extrêmement difficile. Parce qu'effectivement c'est beaucoup plus intuitif et subjectif que ce qui est habituellement proposé aux élèves. Donc, on a finit quand même par trouver quelque, quelques items et puis bon on a la compétence trois, six et neuf. Alors on s'est surtout bien reconnu dans la six parce que c'était « conduire une relation » donc ça, ça allait bien, (inspiration) et puis l'organisation et la coopération entre les différents acteurs. Donc après on a (tourne une page) on a pris ça (tourne une page) euh...les critères</p>	<p>« va-t'en après expliquer à l'élève que « conduire un projet d'intervention » pour nous c'est « laisser le patient découvrir les choses et voir tout les processus qui émerge »</p> <p>« c'est beaucoup plus intuitif et subjectif que ce qui est habituellement proposé aux élèves »</p> <p>on s'est surtout bien reconnu dans la six</p> <p>C'est ce qui équivaut à cette</p>	<p>Difficile d'expliquer la guidance</p> <p>Pas de conscientisation de l'action</p> <p>Opposition entre intuitif et cognitif</p> <p>Réappropriation de critères</p>	<p>Posture d'accompagnement</p> <p>Autoévaluation</p> <p>Evaluation formatrice</p>



<p>d'évaluation que l'école a donné. Alors bon, après ce qui était intéressant à voir aussi, c'est que quand on a travaillé ça, donc, pour faire une fiche de milieu de stage et de fin de stage donc, c'est ce qui équivaut à ça sauf qu'on se l'est réapproprié- (inspiration). C'est ce qui équivaut à cette fiche qu'on ne s'était pas réappropriée –on avait jamais fait l'effort- donc là, parce que l'école a, change et parce qu'on passe en universitaire, ben on a fait l'effort, effectivement de concrétiser quelque chose. (Raclement de gorge) Donc on a, on a repris ce /ça a été extrêmement difficile parce que pour certaines d'entre nous c'était du japonais quoi ! Parce qu'effectivement le, les termes, les terminologies/alors, on dit « ah, c'est les fonctionnels, nous c'est la psy, c'est pas pareil. ». C'est pas vrai. Je pense, on avait du mal à entrer dans, dans un langage euh...euh...plus qualitatif au sens de l'évaluation qu'on avait toujours refusé. Je pense que, y a quelque chose qui nous dérange dans l'évaluation de l'autre, au sens de la</p>	<p>fiche qu'on ne s'était pas réappropriée –on avait jamais fait l'effort- donc là, parce que l'école a, change et parce qu'on passe en universitaire, ben on a fait l'effort, effectivement de concrétiser quelque chose.</p> <p>c'est les fonctionnels, nous c'est la psy, c'est pas pareil</p> <p>Je pense, on avait du mal à entrer dans, dans un langage euh...euh...plus qualitatif au sens de l'évaluation qu'on avait toujours refusé.</p>	<p>Changement de paradigme force le changement personnel</p> <p>Critères des compétences</p>	
---	--	--	--

<p>valeur. Tu vois, c'est à dire, que on n'évalue pas le patient parce que on a peur de le dévaloriser et du coup, ben l'évaluation du stagiaire ça nous a posé, on s'en était pas trop préoccupé parce que on laissait les choses se faire aussi, effectivement, que ce qu'on fait avec le patient. Donc du coup, ça nous a amené plus à ce que le stagiaire fasse comme nous, tu vois, qu'il soit un peu comme nous et qu'il nous imite ! Le mettre un peu dans le moule, plutôt que d'évaluer euh d'avoir des critères d'évaluation euh plus euh un peu qualitatif et quantitatif et ciblé et identique pour tous. On s'adaptait je pense aussi vraiment à l'élève qui lui aussi s'adaptait à nous, hein. C'est-à-dire à savoir, qu'à mon avis je pense qu'on évalue plus ses capacités relationnelles avec le patient et d'adaptation euh (silence) ouais presque d'imitation. Et là justement à l'école, on s'est rendu compte, que y z'attendait de nous du coup, non pas qu'il fasse comme nous, qu'y z'ai un savoir faire, un savoir être identique aux nôtres</p>	<p>Je pense que, y a quelque chose qui nous dérange dans l'évaluation de l'autre, au sens de la valeur</p> <p>on n'évalue pas le patient parce que on a peur de le dévaloriser et du coup, ben l'évaluation du stagiaire ça nous a posé, on s'en était pas trop préoccupé parce que on laissait les choses se faire aussi, effectivement, que ce qu'on fait avec le patient.</p> <p>« laisser les choses se faire...</p> <p>Donc du coup, ça nous a</p>	<p>Evaluation qualitative difficile</p> <p>Peur de l'évaluation et jugement de valeur</p> <p>Lien entre approche conceptuelle du patient et celle de l'étudiant</p>	<p>Représentation de l'évaluation</p>
--	---	---	---------------------------------------

<p>et qu'y s'adaptent euh aux habitudes du service, mais d'identifier ce qu'est l'habitude du service et ce qu'est la compétence euh... réelle d'un ergothérapeute. Comme on peut pas toujours, mais par exemple ici euh l'autonomie, on fait aucun bilan d'autonomie parce que nous on nous a demandé de faire de la thérapie médiatisée, dès le départ du service. (Inspiration) L'habitude a été prise que ce soit les infirmiers qui s'occupent de ce qui était de l'autonomie. Et j'ai parfois certains stagiaires en réunion de synthèse qui arrivent et qu'entendent dire qu'il est autonome, il se tourne vers nous, on n'ouvre pas la bouche et c'est les infirmiers qui répondent. Donc là c'est, les élèves sont très surpris. Ils ne savent pas que c'est une habitude du service. Donc, après on les reprend, on explique à l'élève ben pourquoi, parce que c'est le terrain des infirmiers parce que nous comme on fait de la thérapie médiatisée à distance ben on peut pas aller dans la chambre du patient. Donc on a des explications euh mais c'est lié au</p>	<p>amené plus à ce que le stagiaire fasse comme nous, tu vois, qu'il soit un peu comme nous et qu'il nous imite</p> <p>Le mettre un peu dans le moule, plutôt que d'évaluer</p> <p>justement à l'école, ... y z'attendait de nous ..., non pas ... qu'y z'ai un savoir faire, un savoir être identique aux nôtres et qu'y s'adaptent euh aux habitudes du service, mais d'identifier ce qu'est l'habitude du service et ce qu'est la compétence ... réelle d'un ergothérapeute.</p>	<p>Ne pas évaluer empêche la créativité</p> <p>Imitation</p> <p>Risque de formatage en l'absence de l'évaluation</p> <p>Les objectifs sont fixés par</p>	<p>Sens de l'évaluation</p>
---	---	--	-----------------------------

<p>terrain. Et du coup, c'est intéressant d'avoir ces critères d'évaluation qui sont venus de l'école lié à l'univer/ enfin du fait que ce soit un cursus universitaire, parce que là maintenant, on peut dire « ça on fait pas ». On a retenu certaines euh on en a enlevé certaines parce que on s'est rendu compte qu'on les utilisait pas. (Confus)</p>	<p>Donc on a des explications euh mais c'est lié au terrain. Et du coup, c'est intéressant d'avoir ces critères d'évaluation qui sont venus de l'école lié à l'univer/ enfin du fait que ce soit un cursus universitaire, parce que là maintenant, on peut dire « ça on fait pas ». On a retenu certaines euh on en a enlevé certaines parce que on s'est rendu compte qu'on les utilisait pas.</p>	<p>l'étudiant</p> <p>Critérisation qui organise les compétences et l'orientation du choix de stage par l'étudiant</p> <p>Se référer à un cadre (critères d'évaluation)</p>	<p>Evaluation formatrice</p>
---	---	--	------------------------------

		permet de trouver sa place et de définir des objectifs de travail précis	
<p><i>l31: d'accord !</i></p> <p>L 31: (forte inspiration) : Et c'est vrai que cette clarification là nous , ça nous a (inspiration), ça nous a vraiment aidé à , à nous, à nous poser des questions sur ce qu'on faisait parce ce que nous on évalue, alors on a beaucoup bricolé sur euh</p>	<p>cette clarification là nous , ça nous a (inspiration), ça nous a vraiment aidé à , à nous, à nous poser des questions sur ce qu'on faisait</p>	<p>Référentiel accompagne la réflexivité sur les pratiques</p> <p>La créativité dans l'évaluation</p>	<p>Ethique de l'évaluation</p>

<p>(inspiration) parce qu'y mettent « non pratiqué », « non acquis » « acquis maîtrisé » alors là brouhaha discuté pendant des heures sur ça justement , alors visiblement à l'école pour eux « maîtriser » c'est quasiment jamais, c'est les fins de troisième année , sur certains points de détail mais faut pas mettre ça partout ! (inspiration). Et nous, on a rajouté pour le milieu de stage « à améliorer ».</p>	<p>à l'école pour eux « maîtriser » c'est quasiment jamais, c'est les fins de troisième année , sur certains points de détail mais faut pas mettre ça partout</p> <p>on a rajouté pour le milieu de stage « à améliorer ».</p>	<p>Définition d'une compétence</p> <p>Une compétence n'est jamais maîtrisée</p> <p>Gestion des erreurs</p>	
<p><i>l37: mais, qu, par exemple qu'est-ce qui ...euh vous fait dire que une communication non verbale est adaptée ou pas adaptée?</i></p> <p>L37 : eh ben, l'exemple que je te citais tout à l'heure, l'élève qu'est roulé en boule alors qu'il y</p>	<p>l'élève qu'est roulé en boule alors qu'il y a un patient à coté de lui, ça c'est pas adapté parce qu'effectivement il envoie pas un signal d'ouverture au patient.</p>	<p>Critère d'observation</p> <p>Acquisition des procédures</p>	<p>Evaluation</p>

<p>a un patient à coté de lui, ça c'est pas adapté parce qu'effectivement il envoie pas un signal d'ouverture au patient. Donc, après quand on reprend avec l'élève, je vais lui dire bon eh ben voilà, t'es simplement assis, alors, le problème c'est la capacité à être du stagiaire, parce que si c'est effectivement quelqu'un d'introverti, plus je vieillis plus je peux regarder les élèves comme étant potentiellement un, un...mes enfants ! Effectivement, ben j'me dis ça doit pas être si évident que ça euh de capter que si t'es assis euh si t'as les bras ouverts, si t'as les yeux grand ouverts et que t'es à coté de la personne, que tu regardes de temps en temps et que de temps en temps tu regardes ailleurs pour pas être trop dans l'observation, ben c'est pas évident ! Parce que t'envois des signaux non verbaux qui sont difficile à cataloguer, qui sont difficile à sentir, donc en fait d'une certaine façon, on repère aussi, là où est l'élève, et comment on va l'aider à évoluer. Tout en ne faisant pas euh, euh...c'est là</p>	<p>le problème c'est la capacité à être du stagiaire</p> <p>Effectivement, ben j'me dis ça doit pas être si évident que ça euh de capter que si t'es assis euh si t'as les bras ouverts, si t'as les yeux grand ouverts et que t'es à coté de la personne, que tu regardes de temps en temps et que de temps en temps tu regardes ailleurs pour pas être trop dans l'observation,</p> <p>Parce que t'envois des signaux non verbaux qui sont difficile à cataloguer, qui sont difficile à sentir</p>	<p>Empathie</p> <p>Réflexivité</p>	<p>Autoformation</p>
---	--	------------------------------------	----------------------

<p>la difficulté, c'est qu'après quand on est en...post-groupe faut pas que ça se transforme en supervision. Voilà. Parce que l'élève il a pas à parler de ses soucis personnels, euh...il a pas à parler de ce qui ne va pas, ni en groupe ni même à nous, même si parfois à nous ça peut déborder. Parce qu'effectivement y a certaines situations où on les sent en difficulté, où on les sent... voilà, très touchés, très émus par quelque chose, donc effectivement, là on peut reprendre. Et si y nous parle de quelque chose de personnel, ben voilà, on va souligner que ben c'est important de le déposer quelque part, etc. mais on ne va pas trop travailler sur ça. (Grande inspiration)Mais en même temps, ça en fait partie. C'est vrai que ce qui est de l'ordre des discussions après euh ... nous c'est, pour certaines d'entre nous le fait d'avoir maintenant des...des critères identifiés ben c'est une protection aussi. , hein. Protection pour l'élève et pour nous parce que effectivement, tu regardes ça, tu regardes pas autre chose. Parce que</p>	<p>on repère aussi, là où est l'élève, et comment on va l'aider à évoluer.</p> <p>c'est là la difficulté, c'est qu'après quand on est en...post-groupe faut pas que ça se transforme en supervision.</p> <p>quelque chose de personnel, ben voilà, on va souligner que ben c'est important de le déposer quelque part, etc. mais on ne va pas trop travailler sur ça</p>	<p>Critères difficiles</p> <p>Conscience de l'action difficile</p> <p>Comprendre l'étudiant pour adapter l'accompagnement</p> <p>Evaluation du cheminement de l'étudiant dans ses compétences et pas dans son savoir-être</p>	<p>Ecoformation</p> <p>Accompagnement centré sur l'élève</p> <p>Ethique de l'accompagnement</p>
--	--	---	---



<p>parfois, après certains groupes, euh...on limite quelque fois aussi le temps. Euh...ça va pas être plus d'une demi-heure, hein. Et pis on reste centré sur les patients, on a, l'objectif c'est quand même de remplir les dossiers, même si c'est un objectif complètement factice parce que on met trois lignes et c'est pas ça qu'est le plus important. D'ailleurs nous on s'est rendu compte que c'est souvent quand on a des élèves - parce que c'est difficile l'encadrement, c'est lourd, ça prend du temps- et c'est souvent plus riche quand on encadre des élèves et qu'on fait le post-groupe après quand on discute, parce que on est obligé justement d'expliciter ce qui s'est passé. Alors que nous, quand on prend le dossier on va se dire euh ...moi pour les élèves j'ai été obl, par exemple en relaxation de faire une feuille avec les critères qui, que j'évalue, (inspiration) intuitivement et puis euh...etc. et de le définir une bonne fois pour toute pour que l'élève puisse d'abord le lire et puis après s'en détacher. C'est</p>	<p>d'avoir maintenant des...des critères identifiés ...protection pour l'élève et pour nous</p> <p>l'objectif c'est quand même de remplir les dossiers, même si c'est un objectif complètement factice parce que on met trois lignes et c'est pas ça qu'est le plus important</p> <p>c'est difficile l'encadrement,</p>	<p>Limite entre accompagnement à la formation et travail psychologique</p> <p>Guide pour une guidance</p> <p>Dévalorisation des traçabilités</p>	<p>Ethique de l'accompagnement</p>
--	---	--	------------------------------------

<p>vrai que j'ai fait l'effort pour les stagiaires, parce que pour moi j'avais pas besoin de le faire. (Inspiration) Et donc effectivement, c'est cet effort là qu'on a fait, j pense que ça va nous aider à ,à ,à ,à ,à ,à expliciter un petit peu plus les critères, mais les critères (inspiration) euh je sais pas si c'est , si c'est propre à la psychiatrie ou si c'est propre à notre équipe mais on les a plus intuitivement et on va pas forcément chercher à remplir . Y en a une parmi nous, c'est niet, parce qu'elle remplira pas , c'est niet (frappe les documents sur la table pour les ajuster) elle remplira pas les cases , il n'en est pas question. (Grande inspiration) Donc euh ....mais en même temps, moi je/</p>	<p>c'est lourd, ça prend du temps-</p> <p>et c'est souvent plus riche quand on encadre des élèves et qu'on fait le post-groupe après quand on discute, parce que on est obligé justement d'expliquer ce qui s'est passé.</p> <p>Et donc effectivement, c'est cet effort ... j pense que ça va nous aider à ,... expliciter un petit peu plus les critères,</p> <p>si c'est propre à la psychiatrie ou si c'est propre à notre</p>	<p>Responsabilité de l'encadrement</p> <p>Le temps dans l'accompagnement</p> <p>La présence de l'étudiant force l'autoévaluation</p>	<p>Evaluation formatrice</p> <p>Réciprocité formatrice assumée</p>
---	---	--	--

	<p>équipe mais on les a plus intuitivement et on va pas forcément chercher à remplir .</p>	<p>Mise en mouvement réciproque de l'accompagnement tutoral</p>	
<p><i>l38: elle remplit au moins quelque chose ?</i></p>	<p>certains convenaient pas, on les remplissait pas basta-</p>	<p>Réaction défensive au changement</p>	<p>Limites de l'évaluation normative</p>

<p>L 38: oui, elle remplit le milieu de stage et la fin de stage. Mais si tu veux elle va faire de façon (inspiration). L'école, ce que nous demande l'école, jusqu'à présent t'avais six items –certains convenaient pas, on les remplissait pas basta- là, on a été obligé de reprendre les items qui nous concernait, de les reformuler pour que ça nous concerne, si tu veux quelque part maintenant, tous les items peuvent être effectivement évalués. Ça, ça va nous demander, c'est une contrainte supplémentaire, (inspiration) et en même temps c'est une richesse (tourne une page) parce qu'effectivement du coup euh c'est pas euh « ouahhhh moi j'ai l'impression que ça va à peu près ! ». Si ça se trouve ça aboutira à la même chose après, hein, ça, on pourra jamais le savoir selon qu'on l'utilise ou pas, puisque de toute manière, ça on va l'utiliser pour le milieu de stage et fin de stage (inspiration) mais euh, euh, ...c'est, je ne sais pas si, à mon avis, bon, les avis sont partagés, on risque d'aboutir au même type</p>	<p>on a été obligé de reprendre les items qui nous concernait, de les reformuler pour que ça nous concerne, si tu veux quelque part maintenant, tous les items peuvent être effectivement évalués.</p> <p>c'est une contrainte supplémentaire, et en même temps c'est une richesse</p> <p>si j'ai pu les écrire, je les porte en moi et j'ai pas besoin d'écrire à chaque fois</p> <p>Donc l'élève parfois a besoin d'avoir des, des critères qu'on lui donne avant</p>	<p>Réappropriation des items</p> <p>Au complet</p> <p>Le sens de l'évaluation</p> <p>Paradoxe de l'évaluation et complexité</p> <p>Objectiver le subjectif</p>	<p>Motivation pour évaluer</p> <p>Evaluation formatrice</p> <p>Mise en sens de l'accompagnement grâce à l'évaluation</p> <p>Autoformation</p>
---	---	--	---

<p>d'évaluation que la subjectivité. Mais ça aura au moins eu le mérite, c'est comme ce que j'avais fait en relaxation, à un moment donné je me suis dit « bon ben je vais quand même essayer de voir quels items j'évalue, j'ai utilisé ça, allez six mois, j'ai regardé, etc. » et puis maintenant la fiche je la donne aux élèves et je ne la lis plus, parce qu'effectivement c'est des items euh...si j'ai pu les écrire, je les porte en moi et j'ai pas besoin d'écrire à chaque fois euh (petite inspiration) alors euh le com, je vais regarder le comportement, je regarde le lien corps/esprit, ceci, cela. Moi com, j'ai, le dossier je me dis « ben, aujourd'hui, je me souviens de ce qui s'est passé pis je me dis bon ben, il a pas beaucoup parlé, il a pas conscience du lien corps/esprit et puis euh là, le discours est centré sur la plainte tu vois bon. Alors qu'avant, je, si je vais par exemple, la parole je vais mettre quantité, qualité, le discours est centré sur quoi etc. je cochais ou je mettais à côté. Là je vais directement à ce qui s'est passé. (Inspiration).</p>	<p>ça dépendait d'une démarche personnelle. C'est-à-dire que mes collègues n'ont, n'ont pas forcément fait cette démarche là, tu vois, de mettre les critères que les élèves doivent évaluer.</p>	Réflexivité	Auto évaluation
		Appropriation	Autoformation expérientielle
		Base d'orientation	Cadre de référence en formation
		Pré requis à la formation	Motivation dans l'évaluation
		Changement s'inscrit dans une démarche personnelle	Ethique

Donc l'élève parfois a besoin d'avoir des, des critères qu'on lui donne avant, (inspiration) mais c'est, ça, ça dépendait d'une démarche personnelle. C'est-à-dire que mes collègues n'ont, n'ont pas forcément fait cette démarche là, tu vois, de mettre les critères que les élèves doivent évaluer. Donc après, ben c'est ...silence			
<p><i>l40: hum</i></p> <p>L 40: je, je lui avais proposé, demandé à un moment donné de créer du lien avec une patiente qui ne voulait pas venir : donc d'aller la chercher. Alors, la première fois, il est revenu, y m'a dit « ben, elle veut pas venir ! ». Bon, on était en groupe, voilà je me suis dit bon ok. Une deuxième fois je l'ai envoyé, il est revenu, « ben elle ne veut</p>	<p>je lui avais proposé, ... à un moment donné de créer du lien avec une patiente qui ne voulait pas venir</p> <p>on était en groupe, voilà je me suis dit bon</p> <p>« bon ben écoute, qu'est-ce</p>	<p>Passer la main</p> <p>Objectif</p> <p>Médiation cognitive</p> <p>Pas de remise en cause devant les patients</p>	<p>Posture d'accompagnement</p> <p>Ethique</p>

pas venir ! ». Je lui dis « bon ben écoute, qu'est-ce que tu fais ? »	que tu fais ? »	Temps de verbalisation pour planification de l'action	
<p><i>l 41: quand tu lui as dit, que tu l'as renvoyé, comment ça s'est passé ce/</i></p> <p>L 41: alors, je lui ai demandé, je lui ai dit « ben voilà, y a une prescription pour Madame H. euh elle ne va pas venir spontanément, hein –on en avait entendu parler en réunion de synthèse, il nous avait été dit qu'il fallait la stimuler – (ralentissement dans le débit verbal) alors ça, c'est quelque chose de délicat en psy, parce que nous on va plutôt « proposer » que « stimuler » et y faut, justement on a mis ça dans, dans, dans nos critères, une stimulation (inspiration) je sais même pas si on a utilisé le mot stimulation (cherche dans les pages) on a mis incitation je sais plus exactement en tout cas c'était quelque chose pour dire «que y fallait euh ...Proposer.</p>	<p>on en avait entendu parler en réunion de synthèse, il nous avait été dit qu'il fallait la stimuler</p> <p>dans, dans nos critères...on a mis ...incitation à la stimulation respectueuse.</p>	<p>Prescription donne l'objectif de travail en coopération</p> <p>Réappropriation de critères</p>	<p>Co accompagnement</p> <p>Médiation cognitive</p>

<p>Voilà ! (trouve dans son document) incitation à la stimulation respectueuse. Parce qu'effectivement on ne voulait pas que ce soit, euh bon on le fait avec certains patients, patient psychopathe ou une jeune fille anorexique qui transgresse, eh ben « vous devez venir point ! ».</p>	<p>on le fait avec certains patients, patient psychopathe ou une jeune fille anorexique qui transgresse, eh ben « vous devez venir point ! ».</p>	<p>Adaptation du dispositif d'accompagnement</p>	<p>Evaluation formative</p>
<p><i>l42: hum</i></p> <p>L 42: une personne mélancolique qu'est au fond de son lit, on va pas gérer ça de la même façon. Donc elle, c'était ça. Je me suis dit bon, il est un peu en milieu de stage, on va pouvoir commencer et je me suis dit que d'emblée j'allais lui demander d'essayer de créer une relation avec cette patiente là (petite inspiration). Alors on, nous, à la différence du fonctionnel, les élèves n'ont pas leurs patients. Quand ils gèrent un groupe, ils le gèrent jamais seuls. Et euh...il se</p>	<p>une personne mélancolique qu'est au fond de son lit, on va pas gérer ça de la même façon</p> <p>Je me suis dit bon, il est un peu en milieu de stage, on va pouvoir commencer</p> <p>nous, à la différence du fonctionnel, les élèves n'ont</p>	<p>Gestion des situations en fonction du contexte</p> <p>Réflexivité</p>	<p>Compétences en situation</p>



<p>trouve que faisant cours à l'école je suis bien placée pour savoir que y en a qui se retrouvent dans cette situation là. Nous on ne le fait JAMAIS. Alors je sais pas si c'est parce qu'on est des mères poules finies ou si c'est parce que on a peur qu'y sachent pas se débrouiller, mais en tout cas, quand ils gèrent les groupes on, c'est très, très rare qu'on les laisse euh...Non, ça ne se fait pas. Et, éventuellement, avant quand on avait deux stagiaires en même temps, maintenant on ne peut plus, quand on avait deux stagiaires en même temps, on leur demandait de monter un dispositif et de le mettre en place, et de se débrouiller avec ! Donc euh, mais je pense que, y me semble me rappeler qu'on était là aussi. On ne les lâche pas facilement. (Longue inspiration) Donc euh silence...redonne-moi ta question, j'ai tendance à partir un peu</p>	<p>pas leurs patients.</p> <p>Quand ils gèrent un groupe, ils le gèrent jamais seuls.</p> <p>Alors je sais pas si c'est parce qu'on est des mères poules finies ou si c'est parce que on a peur qu'y sachent pas se débrouiller</p> <p>On ne les lâche pas facilement.</p>	<p>Accompagnement singulier</p> <p>Contrôle sur l'activité du stagiaire</p> <p>Souci et soin de l'étudiant</p> <p>Lâcher prise, laisser la place</p> <p>Laisser la place à l'autre</p> <p>Le seuil dans l'accompagnement</p>	<p>Autonomie dans l'accompagnement</p> <p>Posture d'accompagnement</p> <p>Ethique</p>
<p>l43: euh, comment tu as fait cette</p>	<p>je lui ai demandé d'aller voir Madame H., et de tenter de,</p>	<p>Guide</p>	<p>Accompagnement autonomisant, à</p>

<p><i>(incompréhensible) pour entrer dans une relation/</i></p> <p>L 43: effectivement, je lui ai demandé d'aller voir Madame H., et de tenter de, euh de proposer de venir en ergo. Parce que normalement on laisse le choix au patient, (inspiration) mais certains patients, on se rend compte qu'on va pas pouvoir leur laisser le choix. Parce qu'effectivement donc, soit on va vers l'individuel ou vers l'atelier découverte, et dans ce cas là, c'est nous qui nous adaptons. C'est pas le patient qui choisit dans quel cadre il va évoluer et qui laisse, pour qui on va laisser émerger des processus et après on voit un petit peu ce qui se passe, c'est les patients pour qui y faut savoir déjà créer une relation avant de parler de médiation hein. C'est des, les gens viennent là, ils sont assis, ils écoutent de la musique, ils font RIEN. J'en ai une en ce moment, simplement elle est là dans la salle (inspiration) donc on est pas encore dans la médiation. Et donc à la deuxième fois quand euh il est revenu et qu'il</p>	<p>euh de proposer de venir en ergo.</p> <p>normalement on laisse le choix au patient, (inspiration) mais certains patients, on se rend compte qu'on va pas pouvoir leur laisser le choix.</p> <p>C'est pas le patient qui choisit dans quel cadre il va évoluer ... pour qui on va laisser émerger des processus</p> <p>c'est les patients pour qui y faut savoir déjà créer une relation avant de parler de médiation</p>	<p>Evaluation diagnostique</p> <p>Adaptation du cadre au patient</p> <p>Etape dans l'accompagnement du</p>	<p>l'autoformation</p> <p>Médiation cognitive</p> <p>Posture d'accompagnement</p> <p>Posture</p>
--	---	--	--

<p>m'a dit qu'elle ne voulait pas venir, donc là on a pris le temps. J'ai dit bon écoute qu'est-ce que tu fais ? Alors il a déjà essayé de s'en sortir en disant ben « faudrait voir avec le psychiatre pour qu'il lui dise de venir ». J'ai dit bon, non c'est pas une notion de Loi, de prescription qui va prévaloir. C'est autre chose, c'est plus dans la relation. (Inspiration) Je lui dis « qu'est-ce que tu pourrais faire ? » Donc je lui ai demandé qu'est-ce que tu pourrais faire pour faire que cette patiente-là vienne ? Ce qui était quand même après tout notre objectif puisqu'on avait une prescription pour faire de la thérapie avec elle. Donc là il s'est rendu compte ben qu'il pourrait simplement rester un peu dans sa chambre. Silence... tout en sachant que c'est l'espace de la personne, donc y faut pas y rester trop ni essayer de faire de la thérapie dans l'espace de la chambre. C'est juste un temps où on reste dans l'espace de la personne pour justement l'amener ailleurs (inspiration) puis lui manifester de l'intérêt et puis lui dire , pas</p>	<p>Et donc à la deuxième fois quand euh il est revenu et qu'il m'a dit qu'elle ne voulait pas venir, donc là on a pris le temps.</p> <p>Donc je lui ai demandé qu'est-ce que tu pourrais faire pour faire que cette patiente-là vienne ?</p> <p>Ce qui était quand même après tout notre objectif puisqu'on avait une prescription pour faire de la thérapie avec elle</p> <p>C'est juste un temps où on</p>	<p>patient</p> <p>Prendre le temps de l'accompagnement à la verbalisation</p> <p>Temporalité</p> <p>Guidance dans la construction d'une stratégie</p> <p>Reflexivité</p>	<p>d'accompagnement expertise</p> <p>Accompagnement à la réflexivité</p>
--	--	--	--

<p>qu'on l'attend en séance mais qu'elle a de l'importance pour nous. Et je lui dis si tu te contente d'aller sur le pas de la porte lui demander si elle veut venir. Alors déjà je lui ai demandé comment il avait demandé. (Inspiration) Alors la première fois il a demandé « est-ce que vous voulez venir ? » Alors ça, c'est pas la chose à faire Rires ! Ça marche pas. C'est, je lui dis « comment tu peux faire ? ». Donc, là il a réfléchi et y m'a dit je peux affirmer, affirmer que je viens la chercher. Ben voilà, là t'es déjà plus dans une démarche...elle aura peut être plus de mal à dire « non ». Mais peut être, plus de mal à dire non, alors que si tu lui laisses le choix à ce moment là pour des gens qui sont pas impliqués ben y viendront pas. Donc euh voilà. Donc euh la fois suivante, il y est retourné, il s'est assis il a discuté avec elle, de ses centres d'intérêts, etc. (inspiration) et il lui a parlé de la séance. Donc ça veut dire qu'il a fallu considérer qu'il fallait y aller dix minutes avant et pas juste deux minutes</p>	<p>reste dans l'espace de la personne pour justement l'amener ailleurs ... puis lui manifester de l'intérêt et puis lui dire ...qu'elle a de l'importance pour nous.</p> <p>alors que si tu lui laisses le choix à ce moment là pour des gens qui sont pas impliqués ben y viendront pas.</p> <p>la fois suivante, il y est retourné, il s'est assis il a discuté avec elle, de ses centres d'intérêts, etc. (inspiration) et il lui a parlé de la séance.</p>	<p>En fonction d'objectif critérisé clair</p> <p>Prescription, définit des objectifs</p> <p>Disponibilité pour le patient</p> <p>Etapas dans le travail motivationnel</p> <p>Appropriation des critères</p> <p>Planification</p>	<p>Cadre institutionnel</p> <p>Ethique de l'accompagnement</p> <p>Posture d'accompagnement</p>
--	--	--	--

<p>avant la séance pour revenir animer, préparer un petit peu. Je lui ai expliqué qu'on pouvait aussi rendre des visites thérapeutiques. C'est-à-dire, passer voir la patiente, lui dire « tiens, y a une séance demain » ou « tiens je vous ai pas vue à la séance avant », dans le sens où la séance se prépare avant euh pour que le patient la mentalise, y pense, et qu'il sache qu'on l'attend. (Inspiration) Et après ben ça a fonctionné. Donc effectivement il s'est rendu compte que le fait de manifester de l'intérêt à la patiente et pas simplement en tant que patiente, pas simplement en tant que personne qui doivent être dans la salle et faire quelque chose, c'est cela qui a fait venir la personne. Voilà, elle a pas plus fait, elle a mis quelques séances, elle a regardé les autres, elle a, elle a potassé les règles du jeu, elle a pris un bouquin, écouté de la musique, elle a commencé à parler avec les autres. Et petit à petit, elle s'est intégrée. (Inspiration) Et là, il a, il a mesuré effectivement que...là le lien thérapeutique c'est</p>	<p>Donc ça veut dire qu'il a fallu considérer qu'il fallait y aller dix minutes avant et pas juste deux minutes avant la séance pour revenir animer, préparer un petit peu.</p> <p>Je lui ai expliqué qu'on pouvait aussi rendre des visites thérapeutiques</p> <p>dans le sens où la séance se prépare avant euh pour que le patient la mentalise</p> <p>il s'est rendu compte que le fait de manifester de l'intérêt à la patiente et pas</p>	<p>Construction d'une stratégie explicitée</p>	<p>Evaluation formatrice</p>
---	---	--	------------------------------

<p>pas seulement parce qu'un psychiatre a dit vous devez aller à la séance que le lien se crée. Donc on a...mais ça a été effectivement par le travail de discussion, hein après, d'analyse de ce qui c'était passé.</p>	<p>simplement en tant que patiente, pas simplement en tant que personne qui doivent être dans la salle et faire quelque chose, c'est cela qui a fait venir la personne.</p> <p>il a mesuré effectivement que...là le lien thérapeutique c'est pas seulement parce qu'un psychiatre a dit vous devez aller à la séance que le lien se crée</p> <p>mais ça a été effectivement par le travail de discussion, hein après, d'analyse de ce qui c'était passé.</p>	<p>Autoformation</p>	<p>Autoformation</p> <p>Accompagnement</p>
--	---	----------------------	--

		<p>Prescription pose le cadre de l'accompagnement,</p> <p>Accompagner c'est prendre en compte la personne</p> <p>Co réflexion</p>	<p>Evaluation dans l'accompagnement</p>
--	--	---	---

Transcription	Séquence	Thématique	Catégories
<p>s6 : d'accord</p> <p>S6: et si tu veux la question pour moi, si tu veux, c'est comment arriver en troisième année et finalement, te retrouver confronté, mais là y a une problématique personnelle qui s'ajoute, enfin qui s'ajoute...Y a systématiquement ça dans chaque situation quand même.</p>	<p>« une problématique personnelle qui s'ajoute »</p> <p>« Y a systématiquement ça dans chaque situation quand même. »</p>	<p>Part de la vie personnelle dans le travail de formation : l'auto dans la formation</p>	<p>Complexe auto-hétéro</p> <p>Problématique de l'émancipation</p>
<p>s8 : d'accord</p> <p>S8: fin de troisième année, et que finalement si tu veux euh ...qu'est-ce qui se passe pour que cette personne soit passée entre les mailles du filet ?</p>	<p>« qu'est-ce qui se passe pour que cette personne soit passée entre les mailles du filet ? »</p>	<p>Filet comme contenant-<b>cadre</b></p> <p>Maille comme passage-<b>mesure</b></p>	<p>Complexe accompagnement-évaluation</p>



<p>s14 : oui</p> <p>S14 : hein, inspiration, et où si tu veux, sur le stage, le premier stage non validé, euhhhhh, pour moi on est passé à côté. On l'a entendu, elle nous a mis en avant, si tu veux, ses difficultés personnelles, sa souffrance personnelle</p>	<p>« on est passé à côté »</p> <p>« On l'a entendu »</p> <p>« elle nous a mis en avant...ses difficultés personnelles»</p>	<p>Opportunité ignorée</p> <p>Entendre</p> <p>Verbalisation</p> <p>Mettre en avant le personnel dans le travail</p> <p>Connaissance de soi</p> <p>Relation de confiance</p> <p>Réciprocité</p>	<p>Posture d'accompagnement</p> <p>Complexe auto-hétéro</p> <p>Non prise en compte de l'étudiant dans l'évaluation</p>
<p>s16: hum</p> <p>S16 : mais en tout cas, de ce qui se jouait pour elle, dans les stages, au niveau professionnel aussi.</p>	<p>« de ce qui se jouait pour elle, dans les stages, au niveau professionnel aussi ».</p>	<p>Le stage à l'interface (interstice ?)du professionnel et le personnel</p> <p>Mise en sens de l'expérience du stage</p>	<p>Complexe hétéro-auto</p> <p>Motivation</p> <p>Autoformation</p>
<p>s22 : oui</p>	<p>« ils valident en disant « bon,</p>	<p>Validation malgré des</p>	<p>Evaluation</p>

<p>S22 : les terrains de stage. En deuxième année, si tu veux, ils valident en disant « bon, c'était un cas mais finalement il a encore du temps ! ».</p>	<p>c'était un cas mais finalement il a encore du temps ! »</p>	<p>réserves non critérisées</p> <p>Pari sur l'avenir</p> <p>Temporalité</p>	<p>Ethique de l'accompagnement</p>
<p>s23: oui</p> <p>S23 : il a encore du temps pour acquérir, il a encore du temps pour mûrir, il a encore du temps. Et finalement, on se rend compte qu'en troisième année ça casse. Ça passe pas, y a plus le temps ! Y a plus le temps, sauf que, si tu veux, tou, tou, toute ma réflexion c'est comment, nous, on pourrait faire, et peut être que y a pas de solution parce que y a aussi l'évolution de la personne, euh, pour que justement y, y, y, y ait pas cette, que cette sanction arrive en troisième année. Peut être que y a pas de solution finalement. Enfin, pas de solution dans le sens où on ne peut pas, on est obligé de faire avec l'évolution de la personne.</p>	<p>« il a encore du temps pour acquérir, ... pour mûrir, ... Et finalement, ... ça casse »</p> <p>« toute ma réflexion c'est comment, nous, on pourrait faire... pour que ... y ait pas ... cette sanction ... en troisième année »</p> <p>« Peut être ...pas de solution ... dans le sens où ... on est obligé de faire avec l'évolution de la personne. »</p> <p>« Et même si tu soulignes les</p>	<p>Non prise en compte du vécu de l'étudiant</p> <p>Posture interrogative pour éviter évaluation – sanction : se questionne sur le dispositif de l'évaluation</p> <p>Faire avec le cheminement personnel du stagiaire</p>	<p>Ethique de l'accompagnement</p> <p>Evaluation formative</p>

Et même si tu soulignes les problèmes, tant que c'est validé, c'est validé.	problèmes, tant que c'est validé, c'est validé. »	Risque de l'évaluation sans accompagnement	
s24: (petit) oui  S24 : (petit) tu vois. On fait abstraction du problème on va dire. Parce que on voit quand même que c'est validé. Là j'ai repris sur une étudiante qui n'a pas été, qui repasse son D.E là, qui n'a pas été reçue en Juin. Elle l'a pas eu en Septembre et on reprend avec M. tout son accompagnement. Et on se rend compte qu'en troisième année, elle avait beaucoup de « C ».	« On fait abstraction du problème on va dire. Parce que on voit quand même que c'est validé.»  « on reprend avec M. tout son accompagnement. Et on se rend compte qu'en troisième année, elle avait beaucoup de « C »	Pas de prise en compte du facteur personnel si validation du stage  Personnel dans le travail  Confiance dans l'évaluation du stage  Prise de conscience	Ethique d'accompagnement  Evaluation de l'accompagnement

<p>s26: d'accord</p> <p>S26 : et les deux stages troisième année on été validés avec beaucoup de C et un B. Sauf que, si tu veux, tout ce qu'on lui a renvoyé, elle l'a pas entendu. Elle l'entend maintenant parce qu'il y a non validation. Elle a p, elle a pas eu son DE.</p> <p>S27 : d'une autre personne.</p>	<p>« tout ce qu'on lui a renvoyé, elle l'a pas entendu. Elle l'entend maintenant parce qu'il y a non validation. »</p>	<p>Limite de la relation</p> <p>Impact de la non validation pour une prise de conscience</p> <p>Travail réflexif</p> <p>Absence de critères donc sans réappropriation par l'étudiante</p>	<p>Interactions dans l'accompagnement</p> <p>L'évaluation comme mode d'accompagnement</p> <p>Evaluation formative</p>
<p>s30 : oui</p> <p>S30 : et on a, y a eu un entretien avec elle sur le stage qui n'allait à nouveau pas être validé.</p>	<p>« il y a eu un entretien avec elle sur le stage qui n'allait à nouveau pas être validé ».</p>	<p>Rencontre sur le lieu de stage</p> <p>Coresponsabilité formateur-tuteur</p>	<p>Ethique d'accompagnement</p>
<p>s31: alors ?</p> <p>S31 : on est allé se déplacer</p>	<p>« on est allé se déplacer »</p>	<p>Se déplacer</p>	<p>Dispositif d'accompagnement</p>

s32 : alors ?  S32 : alors elle fait ses stages de troisième année, non validés, pas présentable au D.E !			
s39: qu'est-ce qu'y te dise ?  S39 : en me disant qu'il y a un très gros problème avec cette étudiante. Et que se pose la question de la validation de ce stage.	« très gros problème avec cette étudiante. Et que se pose la question de la validation de ce stage. »	Relation interprofessionnelle  Information du problème <i>(avec l'étudiante et pas avec la situation de stage)</i>  Remise en cause de la validation	éco-hétéro évaluation  Dispositif d'accompagnement pour l'évaluation  Place de l'étudiant dans l'évaluation
s42: oui  S42 : de toute façon, c'était en accord, il savait que l'étudiante allait m'appeler et je vois avec	« c'était en accord, il savait que l'étudiante allait m'appeler »	<b>Transparence</b> de la relation  Chercher à <b>comprendre</b>	Ethique de l'accompagnement  Relation hétéro(Ife)-

elle se qui se passe. En larme au téléphone, et tout !	« je vois avec elle se qui se passe »  « En larme au téléphone »	avec tous les points de vue  Expression <b>d'émotion</b> (dans le non verbal)  Gestion de l'erreur	auto(stagiaire)- éco(tuteur de stage) dans l'évaluation
s47: ouais  S47 : et euhhhhhhhhhhh et donc....là je rappelle les ergo en accord avec l'étudiante, et je propose qu'on se déplace et qu'on fasse un entretien avec les ergos et l'étudiante.	« en accord avec l'étudiante »  « propose ...un entretien avec les ergos et l'étudiante. »	Transparence de la relation  Rencontre dialogique avec tous les intéressés  Réciprocité de la relation et asymétrie des places	Ethique de l'accompagnement  Co- accompagnement vers une évaluation formatrice
s48 : d'accord  S48 : et on y va avec M., on y va à deux.	« on y va à deux »	Co déplacement	Dispositif d'accompagnement
s53: oui	« avec une problématique personnelle ... de plus en plus	Histoire de vie	Accompagner l'accompagnement

S53 : avec une problématique personnelle très, très lourde, de plus en plus lourde et euhhhhhhhhhhhh on s'est dit à deux c'est parfois plus facile.	lourde et ... on s'est dit à deux c'est parfois plus facile. »	Accompagner l'accompagnateur	pour s'émanciper de l'intime
s59: et plus confortable ?  S59 : plus confortable par rapport à...moi j'avais quand même une bonne relation avec cette étudiante...c'est-à-dire qu'elle venait quand même beaucoup me voir quand y avait des situations, quand on reprend un stage non validé, on rediscute on en avait, on, je, on, je lui avais conseillé de faire une thérapie.	« j'avais quand même une bonne relation avec cette étudiante" »  « elle venait quand même beaucoup me voir quand y avait des situations »  « je lui avait conseillé de faire une thérapie. »	Relation de confiance  Autonomie de l'étudiante dans la relation  Conseil du formateur    Autonomie du formateur  Responsabilisation de l'étudiant	Posture d'accompagnement vers l'évaluation formatrice
s60 : oui  S60 : parce que les problèmes qui étaient abordés, on pouvait l'accompagner mais il y	« il y avait une limite dans notre accompagnement. Ça s'était d'un ressort d'un	Complexité de l'individu  Différence d'accompagnement en	Forme de l'accompagnement  Evaluation de

<p>avait une limite dans notre accompagnement. Ça s'était d'un ressort d'un travail personnel, et ça, elle pouvait pas échapper à ce travail là.</p>	<p>travail personnel »</p>	<p>formation et accompagnement au travail personnel</p> <p>Part de responsabilité de l'étudiant</p>	<p>l'accompagnement</p>
<p>s61: ouais</p> <p>S61 : donc elle l'a entendu, sauf qu'à l'époque elle n'a rien fait, pendant toute l'année. Normal...euh euh et donc là on y est allé etttttttt on savait pas comment allait se passer l'entretien. On s'est dit on laisse dire l'étudiante et en fonction, parce que la question sur le trajet, c'est qu'est-ce qu'on va dire, qu'est-ce qu'on va faire ? La question... et on a dit on laisse faire !</p>	<p>« et on a dit on laisse faire ! et on voit. »</p>	<p>Lâcher prise dans la posture d'accompagnement</p> <p>S'adapter à la situation</p> <p>Kairos</p> <p>Confiance</p>	<p>Posture d'accompagnement</p>



et on voit. On va laisser parler l'étudiante...laisser parler les ergothérapeutes, et on va voir ce qui se passe. Et on verra comment on va intervenir là dedans. Et, en fait l'étudiante X. elle s'est euh, d'emblée on a parlé, on l'a laissé parler sur les difficultés qu'elle rencontrait/			
<p>s64 d'accord. Et c'était comment la salle ? Vous étiez installées comment ?</p> <p>S64 : Alors c'était une salle pas très confortable, mais on s'est installées, on a mis les chaises dans un petit coin, pour être en rond.</p>	« c'était une salle pas très confortable, mais on s'est installées, on a mis les chaises dans un petit coin, pour être en rond. »	<p>Evaluation du contexte</p> <p>Construction d'un contexte d'accompagnement favorable</p> <p>L'étudiant pris en compte</p> <p>Aménagement du contexte logistique pour accompagner au mieux</p> <p>Responsabilité partagées auto-hétéro-éco</p>	<p>Dispositif d'accompagnement</p> <p>Evaluation formative</p> <p>Vers une évaluation formatrice</p>

<p>s66: d'accord. Alors, comment ça se passe ? Vous vous installées, qui prend la parole ? Et qui dit quoi ?</p> <p>S66 : silence... et bien euh je prends la parole. Et je dis, voilà, A. vous savez pourquoi on est là, visiblement y a une difficulté sur le stage et on est là pour en parler tous ensemble. Et donc...en lui disant « qu'est-ce que vous, où vous en êtes là, qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que vous pouvez en parler ? ». Donc elle nous a parlé de ce que effectivement avaient renvoyé les ergothérapeutes, ces situations où elles trouvaient, que c'était pas du tout professionnel, manque de connaissance théorique, une inadadaptation et une difficulté parce que c'était , en fait l'étudiante qui nous dit « en fait je me rends compte que quand je suis face à un patient qui a une difficulté pour faire une tâche, je ne</p>	<p>« Et donc...en lui disant « qu'est-ce que vous, où vous en êtes là, qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que vous pouvez en parler ? ».</p> <p>« ce que effectivement avaient renvoyé les ergothérapeutes, ces situations où elles trouvaient, que c'était pas du tout professionnel, manque de connaissance théorique, une inadadaptation »</p> <p>« l'étudiante qui nous dit « en fait je me rends compte que quand je suis face à un patient qui a une difficulté pour faire une tâche, je ne peux pas penser en même temps et</p>	<p>Situation <b>dialogique</b> de la rencontre</p> <p>Invitation à un travail <b>d'autoévaluation</b> à partir de l'évaluation normative des ergothérapeutes</p> <p>Moment <b>d'autoformation</b> de l'étudiante</p>	<p>Accompagnement à l'autoformation</p> <p>Evaluation formatrice</p>

<p>peux pas penser en même temps et trouver une solution en même temps. C'est-à-dire qu'elle demande au patient, en situation concrète, elle a besoin de se poser, de réfléchir, et ensuite elle va trouver des solutions. Donc dans des situations concrètes comme ça où le patient ne comprenait pas ce qui se passait, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas faire deux choses en même temps. Et c'est très difficile pour elle. Et en nous disant qu'effectivement, toutes les prises en charge qu'elle faisait ici, elle avait le choix de faire tout un travail de préparation avant...quand elle devait faire un jeu, elle savait que le lendemain elle devait préparer un jeu avec un patient, jouer avec un patient, elle devait passer deux heures chez elle à essayer de jouer avec ce jeu , de voir toutes les possibilités, de voir tout, toutes les difficultés que le patient allait rencontrer pour pouvoir trouver une solution. Et bien sûr, elle est arrivée à dire que c'est pas possible d'imaginer toutes les difficultés dans lesquelles le patient</p>	<p>trouver une solution en même temps. »</p> <p>« Et bien sûr, elle est arrivée à dire que c'est pas possible d'imaginer toutes les difficultés dans lesquelles le patient peut se trouver. Et du coup cette confrontation en directe avec elle et avec le patient est très difficile. »</p>	<p>Prise de conscience</p>	
---	--	----------------------------	--

peut se trouver. Et du coup cette confrontation en directe avec elle et avec le patient est très difficile.			
<p>s67: d'accord. Et elle a réussi à dire ça. Qu'est-ce que tu as dit, qu'est-ce qui l'a amenée à pouvoir reconnaître ça ?</p> <p>S67 : on a repris ce que les, avec M. on a repris, et les ergothérapeutes étaient plutôt dans cette position à écouter</p>	« on a repris, et les ergothérapeutes étaient plutôt dans cette position à écouter »	<p><b>Posture</b> dynamique : reprendre</p> <p>Posture passive : écoute</p> <p>Asymétrie des places</p> <p>Ife/tuteurs ?</p>	Posture d'accompagnement
<p>s68: d'accord</p> <p>S68 : là, on a repris ce qui avait été dit au téléphone. ...par les ergothérapeutes et, et, et, et en disant mais qu'est-ce que vous pensez des difficultés qu'ont soulevées les</p>	« en disant mais qu'est-ce que vous pensez des difficultés qu'ont soulevées les ergothérapeutes ? »	<p>Inviter à réfléchir sur une situation : <b>Réflexivité</b></p> <p>Situation <b>d'échec</b> qui met</p>	Accompagnement à l'autoévaluation

ergothérapeutes ? Et donc c'est comme ça qu'on les a abordés. C'est quelqu'un qui avait fait un grand travail d'introspection sur elle, parce que elle y était confrontée depuis un an aux stages et non validation.	« C'est quelqu'un qui avait fait un grand travail d'introspection sur elle, parce que elle y était confrontée depuis un an aux stages et non validation. »	<b>au travail</b>	
s72: et accompagnée ?  S72 : ici à l'institut. C'est-à-dire sur les difficultés qu'elle rencontrait, qu'est-ce qu'elle rencontrait comme difficultés, qu'elle-mette des mots sur les difficultés qu'elle rencontrait.	« qu'elle-mette des mots sur les difficultés qu'elle rencontrait. »	Donner du <b>sens</b>  Accompagner à la mise en mot et sens de soi  Accompagner la réflexivité et l'appropriation	Evaluation formatrice
s74: oui	« Parce que moi je lui disais ce que m'avaient dit les	<b>Transparence</b>	Accompagnement

S74 : quand elle est revenue je lui ai dit voilà, elle était au courant de tout ce qui avait été dit, tout était euhhhhh transparent. Parce que moi je lui disais ce que m'avaient dit les ergothérapeutes, elle était au courant.	ergothérapeutes, elle était au courant. »	Responsabilisation	dialogique
s77: d'accord. Voilà  S77 : et elle est arrivé à le dire qu'elle était effectivement –en fait elle est dyslexique-	« elle est arrivé à le dire qu'elle était effectivement – en fait elle est dyslexique »	Mise en sens  Mise à distance  <b>Emancipation</b>	Autoformation  Autoévaluation  Emancipation
s78: oui  S78 : et donc elle est arrivé à dire que, elle a tenu toute sa scolarité, et que là où ça demandait une heure aux étudiants, elle, ça lui demandait au minimum deux heures, qu'elle était épuisée physiquement et psychiquement	« et donc elle est arrivé à dire que ...qu'elle était épuisée physiquement et psychiquement »	<b>Socialisation</b> du personnel dans le cadre d'un accompagnement en confiance qui permet l'expression	Autoévaluation

<p>s79: oui</p> <p>S79 : et toute cette énergie qu'elle devait dépenser, et que ça faisait un moment qu'elle se posait la question de qu'est-ce qu, qu'est-ce, qu'est-ce qu'elle, si elle allait continuer l'ergothérapie !!</p>	<p>« et toute cette énergie qu'elle devait dépenser »</p> <p>« et que ça faisait un moment qu'elle se posait la question ...si elle allait continuer l'ergothérapie !! »</p>	<p>Dépenses d'énergie : <b>investissement</b></p> <p>Remise en cause d'un projet</p> <p>Doutes</p> <p><b>Motivation</b></p>	<p>Autoévaluation entre bénéfices et risques</p>
<p>s81: c'est, voilà, alors elle dit ça et</p> <p>s81 : et c'est à ce moment là où j'ai rebondi. En disant qu'effectivement je comprenais qu'elle soit fatiguée. Elle était épuisée physiquement, en pleurant bien sûr mais physiquement très fatiguée. Les week-ends et les soirées elle dormait tout le temps tellement elle était épuisée. Et donc on, en disant, j'entendais qu'elle était très fatiguée et j'entendais qu'elle euh qu'elle euh qu'elle pouvait se poser des questions par rapport à ça. Parce que la difficulté</p>	<p>« et c'est à ce moment là où j'ai rebondi »</p> <p>« j'entendais qu'elle était très fatiguée et j'entendais qu'elle euh qu'elle euh qu'elle pouvait se poser des questions par rapport à ça. »</p> <p>« Parce que la difficulté pour</p>	<p><b>Événement qui fait déclic</b></p> <p><b>Opportunité</b></p> <p>Entendre l'autre</p> <p>Empathie</p>	<p>Posture d'expertise de l'accompagnateur</p>

pour elle, c'est que... elle euh, euh là on se retrouvait, on, euh, enfin elle allait se retrouver devant un troisième échec !	elle, ... elle allait se retrouver devant un troisième échec ! »	Mise en sens et prise de conscience de la situation problématique	
s82: oui  S82 : trois stages non validés et que ça signifiait qu'elle devait encore refaire ses quatre mois de stage dans l'année. Septembre-octobre et là elle, ses quatre mois de stage plus le mémoire	« trois stages non validés et ...encore refaire ses quatre mois de stage dans l'année. ... plus le mémoire »	Lourdes <b>conséquences</b> en termes de charge de travail  Constat d'échec	Evaluation de la situation
s83: oui  S83 : qu'elle avait travaillé. Et vu son état d'épuisement psychique...physique, moi je lui ai suggéré de faire une pause.	« vu son état d'épuisement ... je lui ai suggéré de faire une pause. »	Suggérer à l'autre  Guide	Posture d'accompagnement



<p>s84: oui</p> <p>S84 : parce que là, l'école lui coûtait de l'argent, et qu'effectivement elle était dans un, dans une euh..., une espèce de boucle où elle s'en sortait pas et qu'elle, à ce moment elle a soulevé la question en disant « vous m'aviez conseillé effectivement de faire un travail et je crois que j'en ai besoin ». Et donc je lui dis que effectivement, moi, ce que je lui conseillais c'est de faire, de se mettre à distance de l'ergothérapie, de se reposer, là...Alors les ergos lui on dit on</p>	<p>« à ce moment elle a soulevé la question en disant « vous m'aviez conseillé effectivement de faire un travail et je crois que j'en ai besoin ». »</p> <p>« Et donc je lui dis que effectivement, ... je lui conseillais c'est de faire, de se mettre à distance de l'ergothérapie, de se reposer»</p>	<p>Réappropriation d'un discours antérieur</p> <p>Conseiller l'autre</p> <p>Expertise</p> <p>Réciprocité dans la relation</p>	<p>Du réflexif à l'intégratif</p> <p>Moment d'autoformation vers l'émancipation accompagnée</p> <p>Posture d'accompagnement entre expertise et tenir conseil</p>
<p>s85: ah oui ça tu l'as dit euh à la réunion à cinq</p> <p>S85 : ouais. Et en lui disant, les ergos disant « mais si tu veux finir le stage, tu peux le finir avec nous ». C'est-à-dire que là on était à mi-stage</p>	<p>« mais si tu veux finir le stage, tu peux le finir avec nous » »</p>	<p>Maintien du lien d'accompagnement</p> <p>Motivation</p> <p>Ce n'est plus la personne</p>	<p>Accompagnement</p>

		qui est remise en cause	
<p>s86: oui</p> <p>S86 : on était à cinq semaines et il lui en manquait trois pour faire les huit semaines. (Inspiration). Elle a dit « ben moi si les ergos veulent bien m'accueillir je veux bien finir le stage. Mais après, je fais une pause ». Donc, je lui dis la décision c'est pas nous qu'allons la prendre, mais les ergothérapeutes avec toi, tu vois. Donc, les ergos ont dit « si tu veux continuer on veut bien t'accompagner sur ce stage, y a pas de soucis pour nous »</p>	<p>« si les ergos veulent bien m'accueillir je veux bien finir le stage. Mais après, je fais une pause ».</p> <p>« la décision c'est pas nous qu'allons la prendre, mais les ergothérapeutes avec toi »</p> <p>« les ergos ont dit « si tu veux continuer on veut bien t'accompagner sur ce stage, y a pas de soucis pour nous »</p>	<p><b>Affirmation de soi</b> dans un projet co-construit</p> <p>Planification de l'action</p> <p>Responsabilisation des tuteurs de stages</p> <p>Co-validation du maintien du lien d'accompagnement</p>	<p>Stratégie d'accompagnement</p> <p>Evaluation formatrice</p> <p>Travail en <b>co-accompagnement</b></p>
<p>s87: hum, hum</p> <p>S87 : Bon. Moi je trouvais que c'était pas très judicieux, parce qu'elle allait encore se confronter à un non ...un stage non validé</p>	<p>« je trouvais que c'était pas très judicieux, parce qu'elle allait encore se confronter à un non ...un stage non validé »</p>	<p>Evaluation de la situation</p> <p>Réflexivité</p>	<p>Evaluation du contexte</p>

<p>s88: ouais</p> <p>S88 : et en fait finalement, on est resté sur cette situation là, de stage où elle finissait son stage.</p>	<p>« finalement, on est resté sur cette situation là, de stage où elle finissait son stage »</p>	<p>Prise de décision</p> <p>Acceptation d'un consensus</p> <p>Pas de changement dans la continuité,</p>	<p>Absence de construction d'une stratégie</p>
<p>s89: et là la réunion se termine sur ?</p> <p>S89 : la réunion se termine. Alors non, sur le stage on a dit ok on laisse, si elle veut, les ergos vont l'accompagner, on lui laisse finir le stage. Mais en fait, une semaine après, elle m'appelle, elle me dit « Sophie, j'arrête le stage ! ».</p>	<p>« en fait, une semaine après, elle m'appelle, elle me dit « Sophie, j'arrête le stage » »</p>	<p>Réflexivité</p> <p>Prise de décision</p> <p>Emancipation et affirmation de soi</p>	<p>L'interstice qui fait médiation à l'autoformation</p> <p>Autoévaluation vers l'émancipation</p>
<p>s90: d'accord</p> <p>S90 : et je lui ai dit qu'effectivement, elle m'a dit « me retrouver avec une confrontation d'un stage non validé, avec la sanction non-validé, je ne peux pas, c'est trop dur pour moi. Donc je préfère m'arrêter avant ». Je lui ai dit</p>	<p>« me retrouver avec une confrontation d'un stage non validé, avec la sanction non-validé, je ne peux pas, c'est trop dur pour moi. Donc je préfère m'arrêter avant ».</p>	<p>Analyse de la situation</p> <p>Affirmation de soi</p> <p>Prise de position</p>	<p>Autoformation</p>

qu'effectivement je pouvais entendre ça.			
s91: d'accord  S91 : donc le stage a été suspendu mais du coup ...suspendu ça veut pas dire non-validé.	« le stage a été suspendu mais du coup ...suspendu ça veut pas dire non-validé »	Option choisie  Changement de paradigme	Emancipation vis-à-vis du cadre de l'évaluation
s95: ouais  S95 : moi je...enfin...si tu veux...après c'est la manière dont tu es dans la relation et la manière que tu peux dire.	« après c'est la manière dont tu es dans la relation et la manière que tu peux dire. »	Manière d'être dans la relation	Disponibilité dans l'accompagnement
s96: ouais  S96 : moi je trouve qu'on peut tout dire dans une relation	« je trouve qu'on peut tout dire dans une relation »	Pas de limites dans la relation  Verbalisation	Ethique de l'accompagnement

<p>s97: oui</p> <p>S97 : ça dépend comment on l'amène. Et si tu veux X. elle a pu entendre ça, elle a pu aborder des, des choses.</p>	<p>« ça dépend comment on l'amène »</p> <p>« elle a pu entendre ça »,</p>	<p>Lié à la manière de faire</p> <p>Relation de <b>confiance</b></p>	<p>Ethique de l'accompagnement</p>
<p>s99: quand tu dis c'est dans la manière, on peut tout dire c'est dans la manière, d'après toi, comment tu définirais ça « c'est dans la manière » ?</p> <p>S99 : ben moi, c'est, c'est, si tu veux, la manière, enfin, comment je me place par rapport aux étudiants ou comme je pouvais aussi me placer en tant qu'ergo, c'est dans une authenticité.</p>	<p>« comment je me place par rapport aux étudiants ou comme je pouvais aussi me placer en tant qu'ergo, c'est dans une authenticité. »</p>	<p>Parallèle entre patient et étudiant</p> <p>Authenticité</p>	<p>Ethique d'accompagnement</p>

<p>s101: ouais</p> <p>S101 : tu vois, et avant, avant, elle a fait sa lettre, elle est venue me voir pour faire sa lettre en disant qu'elle suspendait l'école, elle m'a remerciée.</p>	<p>« elle est venue me voir pour faire sa lettre en disant qu'elle suspendait l'école, elle m'a remerciée. »</p>	<p>Relation de confiance</p> <p>Reconnaissance</p> <p>Responsabilité de l'étudiant</p>	<p>Evaluation formatrice</p>
<p>s102: ouais</p> <p>S102 : si tu veux, donc tout l'accompagnement que j'avais fait avec elle, et en disant qu'elle était effectivement contente même si c'était triste, si tu veux, de faire ce choix là pour l'instant mais elle était contente que ça se fasse.</p>	<p>« elle était effectivement contente même si c'était triste »</p> <p>« de faire ce choix là »</p>	<p>Paradoxe de la situation</p> <p>Affirmation</p> <p>Acteur et auteur</p> <p>Changement de direction (orientation) de soi</p>	<p>Autoévaluation</p>
<p>s104: d'accord.</p> <p>S104 : en fait elle m'a dit qu'elle était soulagée !</p>	<p>« elle était soulagée »</p>	<p>Emotion, sentiment de libération</p>	<p>Emancipation</p>

...tu vois.			Autoformation
<p>s105: ouais</p> <p>S105 : et donc ça si tu veux après euh c'est dans ta manière d'être, dans ce que tu es et les valeurs que tu véhicules. C'est dans le travail que j'ai fait aussi.</p>	<p>« c'est dans ta manière d'être, dans ce que tu es et les valeurs que tu véhicules. »</p> <p>« C'est dans le travail que j'ai fait aussi. »</p>	<p>Posture</p> <p>Singularité</p> <p>Représentation personnelle</p> <p>Conscientisation des actions</p> <p>Autoévaluation</p>	<p>Ethique</p> <p>d'accompagnement</p>
<p>s106: alors j'allais dire d'après toi du coup avec tout ce que tu as raconté là, qu'est-ce que tu as réussi à faire, quel mot tu mettrais sur ta réussite ? (elle prend un air de doute) tu as réussi à faire quelque chose là ! Et tu dirais tu as réussi quoi ?</p> <p>S106 : long silence... ben moi j'ai réussi à ce que cette jeune fille accepte si tu veux qu'à, à, à, accepte que quelque chose de très douloureux</p>	<p>« j'ai réussi à ce que cette jeune fille accepte...que quelque chose de très douloureux est à l'intérieur d'elle, qu'elle accepte ... d'arrêter de se battre où elle dépense toute son énergie. »</p>	<p>Réussir à</p> <p>Accompagnement dans la prise de conscience de la part de responsabilité de l'étudiant dans l'échec de la situation</p>	<p>Evaluation formatrice</p>

est à l'intérieur d'elle, qu'elle accepte ...de de euh d'arrêter de se battre où elle dépense toute son énergie.			
<p>s107 : oui</p> <p>S107 : et dans quelque chose de stérile puisque euh enfin, même pas stérile puisqu' elle se retrouve confrontée qu'à des échecs, des situations d'échecs. Et pren, accepter en disant je fais une pause, je vais faire une thérapie parce que j'en ai besoin, alors elle me dit, elle me dit « S. je vais pas rester dans mon lit ! ». Mais je vous demande pas de rester dans votre lit. Ce que je vous propose là, c'est que déjà vous avez besoin de vous reposer ! Donc reposez vous, rechargez vos batteries, faites ce que vous avez envie qui vous fait du bien.</p>	<p>« même pas stérile puisqu' elle se retrouve confrontée qu'à des échecs »</p> <p>« accepter en disant je fais une pause, je vais faire une thérapie parce que j'en ai besoin »</p> <p>« reposez vous, rechargez vos batteries, faites ce que vous avez envie qui vous fait du bien. »</p>	<p>Etre confronté à l'échec</p> <p>Transaction face à l'échec</p> <p>Proposition d'une distanciation vis-à-vis du problème</p> <p>Donne conseil</p>	<p>Autoformation</p> <p>Posture d'accompagnement centrée sur les besoins de la personne</p>



s111: ouais  S111 : et que je sais que c'est difficile financièrement pour les parents d'assumer,	« difficile financièrement pour les parents d'assumer, »	Prise en compte du contexte social  Souci	Ethique de l'accompagnement
s112: ouiais  S112 : et en même temps, silence... et en même temps elle avait besoin de cette pause là.	« et en même temps elle avait besoin de cette pause là. »	Evaluation des besoins de la personne  Prendre soin	Evaluation  Care dans l'accompagnement
s113: hum, hum  S113 : pour savoir où elle en est. D'ailleurs elle a dit « mais je crains que si j'arrête je ne reprenne pas ».	« mais je crains que si j'arrête je ne reprenne pas ».	Risques de l'arrêt pris comme une fin en soi	Réflexivité
s115: ouais  S115 : à, pour l'instant tu peux pas le savoir. A ce jour J, dans l'état dans lequel tu es, tu peux le	« pour l'instant tu peux pas le savoir. »	Les préoccupations personnelles qui empêchent la pensée	Evaluation prédictive

<p>dire « peut être que je reprendrais pas ». Mais je lui dis « là t'en sais rien . Et tu sais pas ce que tu vas découvrir de toi quand tu vas faire ce travail. Et donc du coup laisse-toi la liberté possible à ce niveau là ». Silence...</p>	<p>« A ce jour J, dans l'état dans lequel tu es, tu peux le dire »</p> <p>« Et tu sais pas ce que tu vas découvrir de toi quand tu vas faire ce travail. »</p> <p>« Et donc du coup laisse-toi la liberté possible à ce niveau là ».</p>	<p>Evaluation en fonction du contexte</p> <p>Lâcher-prise, opportunité</p> <p>Etre disponible</p>	<p>Ethique de l'accompagnement</p> <p>Guidance</p> <p>Accompagner l'autre dans sa motivation</p> <p>Ethique du soi</p>
<p>s116: ok. Tu l'as accompagnée un peu à des affirmations de choix, à affirmer des/</p> <p>S116: mais c'est ce qu'elle a amené à l'entretien. J'avais dit à M. « écoute on laisse venir l'entretien, en fonction de ce qu'elle nous dit, on prend, on, si elle nous tend une perche on</p>	<p>« écoute on laisse venir l'entretien, en fonction de ce qu'elle nous dit, on prend, on, si elle nous tend une perche on la prend ». Et là elle nous a tendu une perche »</p>	<p>Provoquer des opportunités</p> <p>Responsabilité de l'étudiant</p>	<p>Adaptation du dispositif d'accompagnement</p>

la prend ». Et là elle nous a tendu une perche.			
<p>s118: d'accord ok euh</p> <p>S118 : et là elle a téléphoné ! C'était super ! J'ai dit « je vous avais envoyé un mail pour les vœux et demander de vos nouvelles ». Et elle m'a appelé.</p>	<p>« « je vous avais envoyé un mail pour les vœux et demander de vos nouvelles ». Et elle m'a appelé. »</p>	<p>Responsabilité</p> <p>Opportunité offerte</p>	<p>Ethique de l'accompagnement</p>
<p>s119: ouais</p> <p>S119 : en me disant « S. je pense bien reprendre contact avec vous en Juin parce que je veux bien me réinscrire à l'école ».</p>	<p>« S. je pense bien reprendre contact avec vous en Juin parce que je veux bien me réinscrire à l'école ».</p>	<p>Maintien du lien de communication</p> <p>Autoformation</p> <p>Affirmation d'une motivation</p> <p>Réappropriation de son projet de formation</p> <p>Construction d'une</p>	<p>Evaluation formatrice</p>

		stratégie	
s121: y a toujours du lien d'accord  S121 : elle fait partie des étudiants de l'école ! Même si elle a suspendu !	« elle fait partie des étudiants de l'école ! Même si elle a suspendu »	Espace de l'accompagnement jusqu'à hors institut	Espace d'accompagnement
s132 : d'accord  S132 : et sa grande appréhension, c'était comment elle allait, parce que elle, elle, elle avait l'idée d'arrêter, de suspendre, mais elle savait pas comment ses parents qu'avaient payés pendant trois ans allaient accepter ce, cette proposition là.	« et sa grande appréhension, ... parce que elle... avait l'idée ...de suspendre, mais elle savait pas comment ses parents qu'avaient payés pendant trois ans allaient accepter »	Contrat de loyauté  Appréhension  Autoformation	Emancipation
s133: d'accord. Donc vraiment l'accompagnement que tu as fait c'est vraiment	« Tu peux pas être confrontée aux non validation, non	Les problèmes qui empêchent le	Autoformation : autonomie cognitive

<p>un accompagnement à l'affirmation de soi, à la prise d'autonomie.</p> <p>S133 : c'est, j'y ai réfléchi, j'ai pensé à ça en disant que c'était sûrement à mon avis le bon choix. C'était le moyen pour pas perdre de l'argent au niveau de l'école, euhhhhh de, effectivement, de se mettre à distance et de bosser sur elle. Tu peux pas être confrontée aux non validation, non validation et ses échecs, aux échecs et être avec, et travailler sur toi. La douleur est trop douloureuse et c'est, c'est trop douloureux chaque fois.</p>	<p>validation et ses échecs, aux échecs et être avec, et travailler sur toi »</p>	<p>fonctionnement de la pensée</p>	
<p>s139: qu'est-ce qui a été important là pour toi dans tout ce que tu, dans cet entretien, qu'est ce qui a été important pour toi ?</p> <p>S139 : silence... ben c'est de pouvoir rediscuter cette situation là, qu'on avait, cette situation là qu'on avait pas trop discutée depuis. Et en fait</p>	<p>« j'ai toujours des doutes sur mon accompagnement auprès des étudiants, tu te remets toujours en cause... »</p>	<p>Doutes</p> <p>Remise en cause</p>	<p>Réflexivité dans l'accompagnement</p>

euh j'ai toujours des doutes sur mon accompagnement auprès des étudiants, tu te remets toujours en cause...			
<p>s145: qu'est-ce qui te fait être contente d'avoir de ses nouvelles ?</p> <p>S145 : ben, parce que ça signifie que y a une relation de confiance, parce que elle, elle se permet d'appeler. Elle s'autorise à appeler et qu'elle ne se sent pas abandonnée par l'institut. Et en tout cas qu'elle a été suffisamment bien accompagnée.</p>	<p>« parce que ça signifie que y a une relation de confiance, parce que elle, elle se permet d'appeler. Elle s'autorise à appeler et qu'elle ne se sent pas abandonnée par l'institut. Et en tout cas qu'elle a été suffisamment bien accompagnée. »</p>	<p>Indicateur de la relation de confiance donné par l'accompagné</p> <p>Accompagnement suffisamment bon</p>	<p>Evaluation de l'accompagnement</p>
<p>s146: ben voilà</p> <p>S146 : je ne veux pas me vanter « suffisamment bien accompagnée ». Sauf que, effectivement, elle, elle nous rappelle.</p>	<p>« « suffisamment bien accompagnée ». »</p>	<p>Part de responsabilité</p>	<p>Autoévaluation du formateur</p>

<p>s154 : d'accord</p> <p>S154 : moi ce que je leur dis, vous n'avez sûrement, personne n'a toutes les réponses aux questions qu'on se pose, mais qu'on se rende compte dans votre futur placement d'ergo que vous vous êtes posé les bonnes questions. Vous avez bien cerné et les réponses c'est sans, c'est pas grave si vous les avez pas. Mais il faut que vous vous soyez posé les bonnes questions autour de cette prise en charge. Parce que tu te rends compte, là y a un dossier c'est que les faits.</p>	<p>« personne n'a toutes les réponses aux questions qu'on se pose, mais qu'on se rende compte dans votre futur placement d'ergo que vous vous êtes posé les bonnes questions. »</p>	<p>Posture du chercheur</p> <p>Objectif de formation des ergothérapeutes</p>	<p>Evaluation formatrice</p>
<p>s156 : et vous ça vous suffit pas ?</p>	<p>« tu te poses la question de</p>	<p>Le cœur de métier entre</p>	<p>Evaluation formatrice</p>

<p>S156 : et ben moi c'est comme ça que tu te poses la question de ceux qui arrive en troisième année où ils sont validés, et ils sont passés à travers les mailles du filet. Qu'est-ce qu'ils ont compris de notre cœur de métier ?...</p>	<p>ceux qui arrive en troisième année où ils sont validés, et ils sont passés à travers les mailles du filet. Qu'est-ce qu'ils ont compris de notre cœur de métier ?... »</p>	<p>conscientisation et réappropriation Evaluation du travail intégratif de l'étudiant</p>	
<p>s157 : ouais</p> <p>S157 : et ça c'est, pour moi c'est une grande question, une grande énigme. Alors effectivement là aussi c'était un stage de septembre- octobre début de deuxième année. Il a le temps ! Ce stage en psychiatrie, ils ne doivent faire plus qu'un seul stage en psychiatrie, certains vont en refaire un autre en troisième année mais il n'y a plus d'obligation. Donc lui si il n'en fait qu'un il n'aura que cette représentation là, que ce vécu là. Et comment il va pouvoir, du coup après c'est que trois stages fonctionnels,</p>	<p>« Donc lui si il n'en fait qu'un il n'aura que cette représentation là, que ce vécu là. Et comment il va pouvoir, du coup après »</p>	<p>Une expérience professionnelle donne une représentation de son métier</p>	<p>Construction d'une identité professionnelle</p>



<p>s158 : ouais</p> <p>S158 : et comment il va pouvoir intégrer notre cœur de métier sur une prise en charge en psychiatrie, je suis pas sûre que ça marche. Silence...</p> <p>s159 : d'accord</p> <p>S159 : tu comprends ?</p>	<p>« comment il va pouvoir intégrer notre cœur de métier sur une prise en charge en psychiatrie »</p>	<p>Construire sa propre représentation du métier à partir de peu d'expérience</p> <p>Transfert de compétence</p> <p>Travail intégratif</p> <p>Autoformation</p>	<p>Evaluation formatrice</p>

Transcription	Séquence	Thématique	Catégories
<p>v3 : Est-ce que tu peux commencer alors...comment tu es venue d'abord à l'ergothérapie ?</p> <p>V3 : d'abord ? D'accord ! Alors j'ai commencé par euh ...donc là c'est mon parcours que tu...j'ai commencé par euh par faire des concours de psychomotricité euh à la sortie du Bac. En candidat libre, pour essayer. Et puis euh...j'ai fait...en fait, « psychomotricité » c'était venu avec un test de personnalité que j'avais fait dans une maison d'orientation et euh, et donc je me suis inscrite à ces concours et puis l'année d'après je me suis inscrit en formation ...silence...en...école préparatoire au concours de psychomotricité. Et euh y m'ont, y m'ont dit que en général, enfin vu le taux de réussite, qu'il valait mieux s'inscrire à plusieurs concours. Ils m'ont proposé kiné je voulais pas, ça m'intéressait pas du tout. Et puis, ils m'ont proposé « ergothérapie » et du coup là je me suis dit...j'ai commencé à réfléchir, à me renseigner sur ce que c'était, à faire un petit stage et c'est vrai que j'ai trouvé ça très</p>	<p>« j'ai commencé par euh par faire des concours de psychomotricité »</p> <p>« En candidat libre, pour essayer »</p> <p>« « psychomotricité » c'était venu avec un test de personnalité »</p> <p>« et...donc »</p> <p>« école préparatoire au concours de psychomotricité ...vu le taux de réussite, qu'il valait mieux</p>	<p>Parcours de formation</p> <p>Stratégie de sécurisation de son parcours</p> <p>Événement déclencheur d'une motivation</p> <p>Accompagnement au choix</p> <p>Confiance en l'autre</p> <p>S'offrir de multiple</p>	<p>Evaluation sommative (concours) puis formative (réfléchit...)</p> <p>Orientation</p> <p>Autonomie</p>

<p>intéressant. Donc je me suis dit « pourquoi pas ? », et puis donc j'ai passé euh neuf concours ! Quatre en ergothérapie et cinq en psychomotricité. Et puis à la fin des neufs concours, j'ai eu celui de Gien ! Silence... donc euh du coup euh...J'étais pas déçue de ne pas avoir mon concours de psychomotricité ! Parce que en me renseignant je me suis dit « c'est pas mal aussi ! ». Et puis voilà comment j'en suis arrivée à...revenir en ergothérapie.</p>	<p>s'inscrire à plusieurs concours. »</p> <p>« ils m'ont proposé « ergothérapie » et du coup là je me suis dit...j'ai commencé à réfléchir, à me renseigner sur ce que c'était, à faire un petit stage et c'est vrai que j'ai trouvé ça très intéressant. »</p>	<p>choix</p> <p>Ecoute de son dialogue intérieur</p> <p>Autoréflexion</p> <p>Hétéro-information</p> <p>Eco-expérimentation</p> <p>Théorie pratique associées</p>	<p>Moment d'autoformation expérientielle</p> <p>Ecoformation</p>
<p>v4 : D'accord. Donc, on est dans le début du parcours. Tu as dit que la kiné ça t'intéressait pas. Est-ce que tu peux dire pourquoi ça t'intéressait pas ?</p> <p>V4 : ce qui m'a attiré euh... en fait ce qui m'attirait pas dans la kinésithérapie c'était...Euh ouais, moi j'avais une vision euh comme quoi on enchainait les patients et puis qu'y avait peu d'humanité et puis en fait je me suis</p>	<p>« ce qui m'a attiré dans le côté de l'ergothérapie c'est le côté créatif qu'on ne retrouve pas en kinésithérapie. »</p>	<p>Affirme ses valeurs</p> <p>Connaissance de soi</p> <p>Ethique du métier</p> <p>Potentialité créatrice</p>	<p>Evaluation diagnostique</p> <p>Autonomie</p>

<p>totalelement trompée ! Parce que j'ai des collègues qui sont très humaines mais euh y'avait aussi euh l'impression de faire tout le temps la même chose et euh ce qui m'a attiré dans le côté de l'ergothérapie c'est le côté créatif qu'on ne retrouve pas en kinésithérapie.</p>			
<p>v6 : ok euh donc tu arrives à l'école de Gien...il me semble que donc tu as changé d'institut ?</p> <p>V6 : alors j'ai fait... euh oui j'ai fait deux ans à Gien, et puis euh enfin Gien, j'ai passé des concours pour me donner une chance de plus et je voulais vraiment pas être sur Gien et c'était vraiment pas...j'aime pas la ville et en plus c'était loin de chez moi. Donc euh en route, en cours de route euh j'ai demandé à changer d'école. Sachant que la directrice m'avait conseillé un redoublement puisque j'étais en...j'étais un peu en difficulté au niveau de certaines matières donc elle m'avait dit...que j'avais le choix, je pouvais redoubler ou passer, parce que j'étais quand même dans le niveau pour passer mais j'étais limite.</p>	<p>« je voulais vraiment pas être sur Gien »</p> <p>« j'ai demandé à changer d'école. Sachant que la directrice m'avait conseillé un redoublement »</p> <p>« Du coup j'ai saisi la perche pour essayer de me rapprocher un peu de chez moi »</p>	<p>Potentialiser ses ressources</p> <p>Transformation d'une difficulté en opportunité</p> <p>Elaboration d'un projet adapté à son bien-être</p>	<p>Kairos-mètis</p> <p>Autoformation</p> <p>Auto-care accompagné</p>

<p>Et pis moi je lui ai dit « ben est-ce que c'est possible que je redouble en passant sur une autre école ? ». Du coup j'ai saisi la perche pour essayer de me rapprocher un peu de chez moi (rires) et puis de m'éloigner un peu de Gien. Et euh donc ça s'est fait très vite, parce que à ce moment là je commençais un stage avec l'école de Gien sur Sully. Donc ça tombait pile poile pour entrer dans l'école de Sully, parce qu'ils m'ont acceptée parce que j'avais un stage déjà là-bas. Comme c'est dur là-bas de trouver des stages euh pour leurs élèves. Comme eux y font/alors Gien on fait deux mois quelque part et après on fait deux mois à Gien. Et à Sully on fait le matin en stage et l'après midi en cours. Donc du coup y faut vraiment être dans le coin. Voilà !</p>		<p>Confrontation au réel, entredeux, intégration du réel pour se construire une nouvelle réalité</p> <p>Adéquation entre besoin et exigence</p> <p>Don-contredon</p> <p>Opportunité</p>	
<p>v9 : ouais et ça n'était pas valable</p> <p>V9 : ça n'a pas compté. Ca n'était pas valable, le directeur n'a rien voulu entendre...silence...et puis j'ai...j'ai eu un très bon accueil à l'école de Sully avec mes camarades de promo et un très mauvais accueil de la part de la direction</p>	<p>« j'ai eu un très bon accueil ... avec mes camarades de promo et un très mauvais accueil de la part de la direction ...qui ne m'a pas reçu quand elle le devait, qui</p>	<p>Manque d'accompagnement institutionnel</p> <p>Accueil de ses pairs</p>	<p>Co- formation</p> <p>Dispositif d'accompagnement</p>

qui...qui ne m'a pas reçu quand elle le devait, qui ne m'a pas accompagnée ....silence	ne m'a pas accompagnée »	Devoir de l'institution	Ethique de l'accompagnement Droit et devoirs réciproque
<p>v11 : le mot est lâché « accompagnée ». Euh, tu as/qu'est-ce que tu attendais toi comme accompagnement ? Ca veut dire quoi pour toi ce mot ?</p> <p>V11 : euh, déjà qu'on présente les choses, qu'on présente peut être l'école, les lieux. Parce que je suis arrivée, l'école est intégrée à la faculté. Je suis arrivée dans une immense Fac sans connaître les locaux, sans connaître mes camarades de promo qui se connaissaient déjà entre eux euh...donc euh j'ai eu de la chance de tomber sur une promo très soudée, très sympathique qui m'a accueillie à bras ouvert et qu'ont très bien compris les difficultés dans lesquelles je pouvais être, sans que j'ai à leur demander. Mais euh, oui, j'attendais qu'on me présente la promo, qu'on me présente les lieux, que j'arrive pas comme un</p>	« Je suis arrivée ... sans connaître les locaux, sans connaître mes camarades de promo qui se connaissaient déjà entre eux ... j'ai eu de la chance de tomber sur une promo très soudée, ... qui m'a accueillie ...et qu'ont très bien compris les difficultés dans lesquelles je pouvais être, sans que j'ai à leur demander. Mais...oui, j'attendais qu'on me présente la promo, qu'on me présente les lieux, que j'arrive pas comme un	<p>Gérer une situation inconnue</p> <p>Empathie de ses pairs</p> <p>Sa conception de l'accompagnement en fonction de ses besoins</p> <p>Attente de</p>	<p>Place et rôle de l'accueil dans l'accompagnement</p> <p>Care</p>

<p>cheveu sur la soupe. Euh, la promo avait entendu parler qu'y avait quelqu'un qu'allait venir ; mais y savaient pas qui ni quand ! Voilà donc euh ouais je... ; ouais une présentation et peut -être euh venir avec moi le premier jour pour me présenter ...parce que c'est pas évident de débarquer comme ça dans une classe, tu connais personne et puis euh –« bon ben bonjour, je suis la nouvelle élève ! » rires Bon ! Je l'ai fait mais ça a pas été évident ; en plus, je suis arrivée euh légèrement en retard parce que je connaissais pas les lieux, je me suis perdue euh ...donc euh Voilà, ça a été très très très difficile (sourire) silence</p>	<p>cheveu sur la soupe. »</p>	<p>présentation réciproque</p>	
<p>v14 : ouais et donc comment ça s'est passé et le fait que/ V14 : J'ai passé mon diplôme en deux temps. Parce que quand j'ai passé mon mémoire, j'avais eu des névralgies faciales et avec euh...suite à mes névralgies, enfin pendant que j'ai eu mes névralgies, j'ai pas pu passer les entretiens, aller interviewer les gens que j'avais prévus. Et j'avais personne à interviewer sur place donc fallait que je me déplace et je pouvais pas prendre ma voiture. Du coup, j'ai</p>	<p>pendant que j'ai eu mes névralgies, j'ai pas pu passer les entretiens</p> <p>On m'a pas autorisé à m'absenter de stage pour aller passer mes entretiens</p>	<p>Souffrance physique qui empêche de s'investir dans un travail</p> <p>Le personnel dans le professionnel.</p>	<p>Réflexivité</p> <p>Moment d'autoformation expérientielle</p>

remis à plus tard tous les entretiens. On m'a pas autorisé à m'absenter de stage pour aller passer mes entretiens. Euh donc je pense que l'école de Sully me mettait plus de bâton dans les roues que de m'aider.	« donc je pense que l'école de Sully me mettait plus de bâton dans les roues que de m'aider. »	Pas transaction possible elle-stage-Ife  Remise en cause de l'accompagnement  Aider comme forme d'accompagnement	Anti-accompagnement
v 16 : Donc tu l'as passé en juin finalement ?  V16 : en juin finalement. Vent de panique parce que deux jours pour se préparer...une MSP à laquelle euh enfin même si on s'y prépare tout au long des études euh	« Vent de panique parce que deux jours pour se préparer...enfin même si on s'y prépare tout au long des études»	Temporalité, entre l'instant et la durée et le produit (msp) et le processus (sur l'année)	Contrainte et enjeu de l'évaluation
v18 : ouais  V18 euh donc euh et puis y a des domaines dans lesquels	« y a des domaines dans lesquels j'avais pas fait de stage donc	Rôle de l'expérientiel dans la	Autoformation  Autonomie



j'avais pas fait de stage donc fallait vraiment que je révise.	fallait vraiment que je révise »	mémorisation	cognitive
<p>v23 : et euh t'avait « neuf », ils t'ont expliqué pourquoi ?</p> <p>V23 : ouais, je pense qu'ils ont été très compréhensifs, très patients avec moi... rires... parce que j'étais en panique totale ...que j'ai pas compris... ouais enfin...je suis tombée sur un cas simple et du coup ça m'a paniquée vraiment de tomber sur un cas trop simple ! Que je me suis dit tout le long « qu'est-ce que je vais faire ? » et puis euh... et puis en même temps euh j'avais jamais fait de stage avec des personnes qu'avaient eu un problème d'épaule. Et je suis tombée sur une épaule. Euh j'avais un petit peu du mal au niveau anatomique par rapport à l'épaule, et euh du coup ben ...enfin, je comprends pas qu'ils m'aient...enfin je pense qu'ils ont été très, très sympathiques pour me mettre un « neuf », parce que moi personnellement je me serais peut-être mis « quatre » ou euh..</p>	<p>« je pense qu'ils ont été très compréhensifs, très patients avec moi »</p> <p>« je suis tombée sur un cas simple et du coup ça m'a paniquée »</p> <p>« très sympathiques pour me mettre un « neuf », parce que moi personnellement je me serais peut-être mis « quatre » »</p>	<p>Prendre soin</p> <p>Compassion</p> <p>Représentation personnelle de l'évaluation</p> <p>Survalorisation de l'enjeu</p> <p>Se dévalorise</p>	<p>Care</p> <p>Réflexivité</p> <p>Ecart entre hétéro et autoévaluation = enjeu</p>

<p>V30 : financièrement ?</p> <p>V30 : oui, voilà ! Ouais parce que c'était très dur financièrement quand même. Et puis euh...donc euh...c'est... arrive septembre,...euh, j'étais pas contente du tout de la finition de mon mémoire (rire) j'ai, et puis par contre je me sentais un peu plus prête à la MSP...et euh, en fait la MSP selon les lieux où on passe, les dossiers sont pas les mêmes. Donc y a des fois, on va arriver, on va avoir un patient, on va pouvoir rencontrer le patient et puis on va avoir quinze pages du dossier du patient. Et puis y a des fois on va arriver, on va avoir deux lignes sur le patient et puis juste une rencontre avec le patient et puis débrouille toi avec ça ! Donc euh....contrairement au mois de juin où j'avais eu un dossier bien plein euh du coup j'avais paniqué aussi par rapport à la, l'épaisseur du dossier et</p>	<p>« j'étais pas contente du tout de la finition de mon mémoire »</p> <p>« je me sentais un peu plus prête à la MSP »</p> <p>« enfin du coup là par contre j'ai</p>	<p>Insatisfaction – de recherche de perfection</p> <p>Confiance en soi grâce à une préparation : changement de stratégie</p>	<p>Stratégie de réussite</p> <p>Autoévaluation formative</p>

<p>puis euh me dire « oulala euh ça, va falloir que je cible vraiment, je m'étais entraînée à ça et je suis arrivée avec deux lignes sur le patient (rires). Et là je suis tombée sur un patient aphasique. Donc (rires) j'ai eu des difficultés euh à comprendre. J'ai, enfin du coup là par contre j'ai pas perdu mon...mon sang froid quoi. Je me suis pas mise à paniquer, à pleurer, j'ai enchainé. Je suis allée euh j'ai essayer d'en dire au maximum sur ce que je pensais de ce patient, de sa rééducation, de faire des hypothèses quand j'avais pas beaucoup d'éléments. Et puis que lui arrivait pas à me répondre et je sais pas si la compréhension était toute là...Là, j'ai eu encore « neuf » à cette épreuve (rires) ! alors euh en plus je suis arrivée, ils m'ont pas mise à l'aise, le jury ! Ils ont pas été cool (rires et soubresauts). Je suis arrivée, ils m'ont dit « ah ben y te reste euh que vingt minutes parce que tes camarades ont dépassé le temps, il te reste même un petit peu moins, enfin à midi pile on arrête ! » silence...Et puis y avait quelqu'un qui soupirait tout le temps, alors (rires) c'était un peu difficile mais quand même...mais enfin , ça a été...pour moi dans cet échec là y avait une victoire quand même parce que je</p>	<p>pas perdu mon...mon sang froid »</p> <p>« j'ai essayer d'en dire au maximum sur ce que je pensais de ce patient, de sa rééducation, de faire des hypothèses quand j'avais pas beaucoup d'éléments. »</p> <p>« mais enfin , ça a été...pour moi dans cet échec là y avait une victoire quand même parce que je me suis pas laissée déstabiliser par les soupirs du jury, par le temps qui du coup</p>	<p>Transformation réflexive de son premier échec</p> <p>S'adapte à la situation</p> <p>Gestion du contexte</p> <p>Démarche d'analyse de pratique</p> <p>Actrice de son évaluation</p> <p>Victoire du personnel sur le</p>	<p>Evaluation formatrice</p>
---	---	---	------------------------------

me suis pas laissée déstabiliser par les soupirs du jury, par le temps qui du coup était plus court que prévu.	était plus court que prévu. »	professionnel  Assume sa part de responsabilité dans l'évaluation	Autoformation expérientielle
v31 : ouais, ouais, ouais !  V31 : ouais donc euh finalement je savais que pour moi le temps c'était euh un challenge (rire) et euh et la panique aussi ! Du coup j'avais réussi à gérer mon stress et j'avais pas eu mon diplôme parce que j'avais eu « neuf » encore, mais j'ai eu, par contre j'ai eu mon mémoire, et euh pour moi ça a été un vrai challenge que j'avais réussi, même si j'avais pas mon diplôme.	« j'avais réussi à gérer mon stress ... même si j'avais pas mon diplôme. »	Challenge  Paradoxe du sentiment de réussite dans un contexte d'échec  Victoire du personnel sur le professionnel	Autoévaluation  Mise à l'épreuve des savoirs, des compétences de la personne

		Epreuve avec soi, avec l'objet, avec l'évaluation	
<p>v32 : d'accord.</p> <p>V32 : après donc, suite à cet échec, l'école m'a dit donc maintenant faut plus que tu comptes sur l'école. Maintenant si tu veux tu le repasses en candidat libre mais compte plus sur nous. De toute façon dès le début j'avais pas...pu compter sur eux !</p>	<p>« Maintenant si tu veux tu le repasses en candidat libre mais compte plus sur nous »</p> <p>« De toute façon dès le début j'avais pas...pu compter sur eux ! »</p>	<p>Déresponsabilisation de l'école</p> <p>Réciprocité dans la relation d'accompagnement</p>	<p>Le care dans l'accompagnement</p> <p>Question éthique</p>
<p>v33 : l'accompagnement en fait</p> <p>V33 : il était pas à la base jusqu'au bout...euh y a eu un</p>	<p>« il était pas à la base jusqu'au bout »</p>	<p>Absence d'accompagnement</p>	<p>Evaluation sommative sans</p>

moment où j'étais en difficulté. J'en ai parlé au directeur au cours de mes années que j'ai faite à Sully qui m'a dit mais euh tu t'es trompée de ...il faudrait revoir ton orientation, tu es pas faites pour être ergothérapeute !	« un moment où j'étais en difficulté. J'en ai parlé au directeur ...qui m'a dit ...il faudrait revoir ton orientation, tu es pas faites pour être ergothérapeute ! »	Discours prédictif  Le diplôme fait la compétence	évaluation formatrice  Orientation
v35 : Et est-ce qu'il t'a expliqué aussi...qu'est-ce qu'il t'a dit ...est-ce que tu te souviens ou pas ?  Brouhaha  V35 : non euh il se justifiait par le fait que j'ai des difficultés, j'ai des difficultés donc brouhaha j'ai des difficultés donc je suis pas faite pour ça et c'est tout. Si tu te trouves en difficulté dans tel ou tel domaine t'es pas faites pour ça !	« Si tu te trouves en difficulté dans tel ou tel domaine t'es pas faites pour ça ! »	Amalgame entre domaine de compétences et cœur de métier  Le professionnel qui remet en cause le personnel	Evaluation d'un produit et d'un processus  Confusion travail prescrit et travail réel  Distance entre évaluation formative et formatrice

<p>v37 : et toi ? Tu sentais que tu étais faite pour ça ?</p> <p>V37 : moi ? De toute façon, je me suis battue pour faire ça, dès le départ, donc euh</p>	<p>« De toute façon, je me suis battue pour faire ça, dès le départ, »</p>	<p>Motivation</p>	<p>Auto- accompagnement</p>
<p>v38 : ok.</p> <p>V38 : donc euh...donc euh pour moi y avait pas de doute, et une fois que j'ai eu le diplôme...au début y avait un peu de doute quand même avant que j'ai le concours où euh enfin j'hésitais avec psychomotricité et c'était...je me suis dit que j'irais là où j'aurais le concours quoi ! Et puis euh une fois que j'étais dedans, enfin pour moi y avait pas de doute, je voulais faire ça et euh...</p>	<p>« une fois que j'étais dedans, enfin pour moi y avait pas de doute, je voulais faire ça »</p>	<p>Doute  Lâcher prise  Kairos  Certitude</p>	<p>De l'écoformation à l'autoformation   Eco-évaluation</p>
<p>v39 : qu'est-ce qui te ...qu'est-ce qui t'a confirmé ça ? A quel moment ? C'est le/</p> <p>V39 : Les stages, les relations avec les patients euh ouais quand je voyais que des fois avec des choses qui me semblaient pourtant simples on pouvait aider la personne dans sa vie quotidienne, ça, ça a été euh pour moi ça a été</p>	<p>« Les stages, les relations avec les patients ... avec des choses qui me semblaient pourtant simples on pouvait aider la personne dans sa vie quotidienne, ça, ça a été euh</p>	<p>L'expérience du métier comme Evénement déclencheur   Efficacité dans la</p>	<p>Ecoformation  Care  Hétéroformation  Autoévaluation</p>

révélateur ! C'était ça que je voulais faire et euh, je voulais pas entendre parler d'autre chose !	pour moi ça a été révélateur ! »	simplicité  La compétence dans les faits et non dans le défi/épreuve	Moment d'autoformation
v 43: tu as dû te sentir seule quand même !  V43: je me suis sentie très seule... pendant toute l'année... enfin, dans mon malheur, j'ai eu la chance d'avoir un camarade de promo qui avait loupé, qui repassait lui aussi en candidat libre et qui lui n'avait jamais redoublé et pour lui l'école lui avait répondu la même chose.	« dans mon malheur, j'ai eu la chance d'avoir un camarade de promo qui avait loupé, qui repassait lui aussi en candidat libre »	Opportunité	Accompagnement tutorial intuitif



<p>v 45: sans explication ou il a eu explication ?</p> <p>V 45: je faisais plus partie de l'école pour eux, c'est tout.</p>	<p>« je faisais plus partie de l'école pour eux »</p>	<p>Pas de reconnaissance de l'appartenance de l'étudiant à l'école</p>	<p>Accompagnement</p>
<p>v 52 : pas de contact avec le ... tu parlais d'une personne qui/</p> <p>V52 : voilà ! Justement, j'ai eu des contacts avec lui. On a, on a pu se voir une fois pour réviser ensemble...euh je l'ai senti beaucoup plus à l'aise que moi...puis lui il avait un ...enfin moi j'avais un petit problème de confiance en moi euh en négatif</p>	<p>« On a, on a pu se voir une fois pour réviser ensemble »</p> <p>« j'avais un petit problème de confiance en moi euh en négatif »</p>	<p>Planification de l'action</p> <p>Connaissance de soi</p> <p>Responsabilité dans la formation</p>	<p>Co formation</p> <p>Accompagnement intuitif ou co</p>
<p>v 53: ouais</p> <p>V 53: et lui il avait un peu le problème inverse ! Parce que à chaque fois il croyait avoir réussi euh ... quand il est passé à euh à la première épreuve au mois de juin, il avait</p>	<p>Et à chaque fois il croyait avoir réussi et il était tout fier de lui, ... donc du coup euh cette révision avec lui, ça m'a un peu déprimée ... puis après je me</p>	<p>Manque de confiance en soi</p>	<p>Réflexivité</p> <p>Modalités de</p>

<p>dû avoir « cinq » et au mois de septembre il a eu « trois ». Et à chaque fois il croyait avoir réussi et il était tout fier de lui, et euh... donc du coup euh cette révision avec lui, ça m'a un peu déprimée quoi, je me suis dis, puis après je me suis dit « rappelle toi au diplôme, il croyait aussi tout savoir et puis finalement ... donc euh du coup on s'est euh on n'a pas re-réviser ensemble, mais on s'appelait régulièrement. On se demandait « est-ce que t'as pensé à réviser ça, à réviser ça, est-ce que t'as pensé à regarder ça » et euh finalement, on s'encourageait les deux un peu comme ça.</p>	<p>suis dit « rappelle toi au diplôme, il croyait aussi tout savoir et puis finalement »</p> <p>« donc euh du coup ... on n'a pas re-réviser ensemble, mais on s'appelait régulièrement. ... on s'encourageait les deux un peu comme ça. »</p>	<p>Appropriation des critères</p> <p>Pose une limite pour son bien être par une mise en place d'une stratégie</p>	<p>l'accompagnement</p> <p>Auto care</p> <p>Evaluation formatrice</p> <p>Co-Accompagnement informel et intuitif</p>
<p>v 54 : d'accord.</p> <p>V54 : on a eu quelques contacts avec des élèves qui étaient encore à l'école. Puisqu'il était sur Sully donc ça a aidé. Et euh du coup à chaque fois qu'il avait de nouvelles informations, il m'appelait pour euh... donc vraiment c'était euh il était vraiment super ! Sourire .C'était vraiment une aide. Et puis lui en même temps chaque</p>	<p>« on a eu quelques contacts avec des élèves qui étaient encore à l'école. Puisqu'il était sur Sully ... chaque fois qu'il avait de nouvelles informations, il m'appelait ... .C'était vraiment une aide. ... du coup on se</p>	<p>Aide en réseau</p> <p>Asymétrie des places et réciprocité d'accompagnement</p> <p>Mutualisation d'un</p>	<p>Evaluation formatrice</p>

qu'aussi il m'appelait. Et puis euh du coup, du coup on se confortait mutuellement	confortait mutuellement »	réseau d'accompagnement informel  Conscientisation de l'action	
v 55: d'accord.  V 55: Et puis je pense que en même temps j'ai fais une rencontre qui m'a beaucoup aidée aussi.	« Et puis je pense que en même temps j'ai fais une rencontre qui m'a beaucoup aidée aussi. »	Le personnel dans le professionnel	Auto évaluation
v 58: ouais  V58:bon voilà, je vais pas y arriver et...et puis y avait ma famille qui était bien présente qui ...à chaque fois mes parents qui, financièrement quand même on laissé pas mal d'argent dans cette histoire.	« je vais pas y arriver et...et puis y avait ma famille qui était bien présente qui ...à chaque fois mes parents qui, financièrement quand même on laissé pas mal d'argent dans cette histoire. »	Présence (personnel dans le professionnel) Contrat de loyauté  Réflexivité	Auto-évaluation

<p>v 59: ouais</p> <p>V 59: ils me disaient « non, tu vas pas lâcher maintenant !».</p>		<p>Injonction de continuer</p>	<p>Hétéro Motivation</p>
<p>v 65: ouais. Donc tout autre état d'esprit. Euh, d'après toi qu, que, qu'est-ce, c'était quoi la différence d'état d'esprit ? Et comment tu l'as/</p> <p>V 65: Ben déjà là c'était ma dernière chance, donc j'avais pas le choix, fallait que je réussisse. Je pouvais pas craquer au dernier moment parce que...parce que j'avais bossé toute l'année pour ça et c'était pas le moment de paniquer ! J'ai paniqué, avant hein, je suis allée pleurer un coup avant, après. Mais pendant, j'ai réussi à contenir tout ça !</p>	<p>« c'était ma dernière chance, donc j'avais pas le choix, fallait que je réussisse »</p> <p>« c'était pas le moment de paniquer ! J'ai paniqué, avant hein, je suis allée pleurer un coup avant, après. Mais pendant, j'ai réussi à contenir tout ça »</p>	<p>Confrontation au réel</p> <p>Responsabilité</p> <p>Transaction avec elle-même</p> <p>Stratégie d'action</p>	<p>Moment d'autoformation (se dire que c'est un moment important)</p> <p>Emancipation</p>
<p>v 66: ouais</p> <p>V 66: et puis euh à montrer que je savais des choses, que ...parce que je pense aussi que j'étais là pour me prouver à</p>	<p>« que je pense aussi que j'étais là pour me prouver à moi que je pouvais le faire, pour mes</p>	<p>Reconnaissance</p> <p>Mise en valeur des</p>	<p>Auto et hétéro évaluation</p>

<p>moi que je pouvais le faire, pour mes parents, pour mes proches. Et puis pour prouver au jury que si j'étais arrivée jusque là c'était pas pour rien. Pas pour rien (incompréhensible) la suite et euh qu'en juin. Ben déjà qu'au départ ben je passais la MSP donc je suis arrivée euh paniquée parce que j'étais pas prête parce que j'avais pas les connaissances</p>	<p>parents, pour mes proches. Et puis pour prouver au jury que si j'étais arrivée jusque là c'était pas pour rien. »</p>	<p>compétences</p> <p>Donne du sens à son projet</p> <p>La preuve à soi et à l'autre de la validité de son projet</p>	<p>Emancipation</p>
<p>v 70: oui</p> <p>V 70: et puis au mois de juin j'étais pas contente de mon mémoire non plus. D'ailleurs j'ai pu ...on a échangé beaucoup avec le jury. Ca a duré euh...je...j'avais...en fait au mémoire j'ai pris conscience que le jury il était pas que là pour noter. Il était là aussi pour comprendre là où on veut en venir. Et euh, je pense que ça m'a aidé au mois de juin de comprendre ça.</p>	<p>« en fait au mémoire j'ai pris conscience que le jury il était pas que là pour noter. Il était là aussi pour comprendre là où on veut en venir. Et euh, je pense que ça m'a aidé au mois de juin de comprendre ça. »</p>	<p>Par conscientisation des actions et appropriation des critères se réapproprie une expérience d'évaluation qui devient formatrice</p> <p>Evaluation comme outil de l'affirmation</p>	<p>Evaluation formatrice</p> <p>Autoformation</p>

		de soi dans une interaction réciproque	
<p>v 71: ouais</p> <p>V 71: parce que quand je me suis retrouvée face au jury de la MSP...c'était pas le même jury mais euh ça a été une discussion ! Un échange vraiment entre professionnel. Là je me suis sentie vraiment plus du côté professionnel et j'étais plus du côté de l'étudiante euh silence</p>	« . Là je me suis sentie vraiment plus du côté professionnel et j'étais plus du côté de l'étudiante »	<p>Auto reconnaissance de l'évolution de sa place dans la relation d'évaluation</p> <p>Prend sa responsabilité</p>	<p>Autoévaluation</p> <p>Emancipation</p>
<p>v 74: oui</p> <p>V 74: euh on rencontre des professionnels, petit à petit y a</p>	« on rencontre des	Rencontre sur le terrain	

<p>des choses qui s'affinent, y a des choses qui changent. Euh notre hypothèse peut changer. La problématique aussi. Et euh...et ça aide à se construire un ...à se construire, à se sentir plus professionnel, parce que on est moins passif dans l'apprentissage, on est moins à « j'apprends » parce que...on remarque ça parce que on est aussi passionné par le mémoire qu'on fait ! Finalement. Et euh du coup, passionné par ce mémoire on va de recherche en recherche. On se place plus à la place de l'étudiant...parce que finalement on a des choses aussi à apprendre aux professionnels qu'on va interroger, parce que on a rencontré aussi d'autres professionnels, on a rencontré des choses en stages qui les intéressent aussi. Et du coup c'est plus du partage !</p>	<p>professionnels ...ça aide à ...à se sentir plus professionnel ...parce que on est moins passif dans l'apprentissage,»</p> <p>« On se place plus à la place de l'étudiant...parce que finalement on a des choses aussi à apprendre aux professionnels qu'on va interroger, parce que on a rencontré aussi d'autres professionnels, on a rencontré des choses en stages qui les intéressent aussi. Et du coup c'est plus du partage ! »</p>	<p>Acquisition d'un sentiment de professionnalité</p> <p>Etre acteur dans l'apprentissage</p> <p>Changement de perception de place</p> <p>Réciprocité</p> <p>Communauté réflexive</p>	<p>Alternance</p> <p>Ecoformation</p> <p>Autoformation</p> <p>Evaluation comme un Co-accompagnement</p> <p>Emancipation en stage</p>

<p>v 76: d'accord</p> <p>V 76: parce que du coup, je me suis pas sentie jugée en fait pendant que je passais l'oral du mémoire. Je me sentais plus, ouais j'avais plus l'impression de pouvoir...parler comme parfois on s'interrogeait avec les camarades de promo, on se disait tiens « toi t'as pas remarqué ça ? » et puis « comment là tu ferais avec ce patient » euh voilà c'était plus un échange entre professionnels. Et puis on se posait des questions et puis on voyait où on pouvait arriver au final. Parce que j'avais l'impression qu'eux aussi étaient dans la recherche de ma démarche. Et puis euh qui euh qui s'interrogeaient, qui essayaient d'aller avec moi pour voir où on pouvait arriver ensemble.</p>	<p>« parce que du coup, je me suis pas sentie jugée en fait pendant que je passais l'oral du mémoire. ...c'était plus un échange entre professionnels. ... Parce que j'avais l'impression qu'eux aussi étaient dans la recherche de ma démarche. Et puis euh qui euh qui s'interrogeaient, qui essayaient d'aller avec moi pour voir où on pouvait arriver ensemble. »</p>	<p>Pas de jugement de valeur</p> <p>Réciprocité</p> <p>Co-Cheminement interrogatif</p> <p>Cheminer avec</p>	<p>Coopération</p> <p>Co-Accompagnement dans l'évaluation</p> <p>Evaluation formatrice</p>
<p>v 83: ouais</p> <p>V 83: on avait parlé ensemble. C'est pour ça je pense qu'elle a accepté que je quitte l'école. Mais elle m'avait prévenue. Elle m'avait dit « je te laisse quitter l'école, mais par contre, il faut que tu saches que ça va être</p>	<p>« on avait parlé ensemble. C'est pour ça je pense qu'elle a accepté que je quitte l'école »</p> <p>« Elle m'avait dit « je te laisse</p>	<p>Communication</p> <p>Réciprocité</p> <p>Réflexivité</p>	<p>Relation d'accompagnement</p> <p>Guidance</p>



difficile pour toi ! » silence ... comme elle dit, c'est pas le même mode d'école, euh j'étais tellement mal, avec tellement d'oppression sur Gien que/	quitter l'école, mais par contre, il faut que tu saches que ça va être difficile pour toi ! »  « j'étais tellement mal, avec tellement d'oppression sur Gien que/ » »	Expertise  Savoir disparaître pour laisser l'autre cheminer  Accompagnement à la conscientisation          Mal être	Mode d'accompagnement  Guide    Care
v 96: mince, j'aurais dû te laisser réfléchir un petit peu ! Qu'est-ce qui fait que tu as envie d'accueillir un étudiant ...déjà?  V 96: oui de... silence... de pouvoir partager des connaissances, parce que qu'on soit professionnel ou étudiant, l'un comme l'autre, de toute façon on a des choses à s'apporter. Parce que l'étudiant y va apprendre aussi de nouvelles pratiques, plus actuelles. Même si je suis novice! (Rires) ça fait que deux ans que je suis sortie de l'école donc euh. Mais euh l'étudiant, il est plus dans le	« de pouvoir partager des connaissances, parce que qu'on soit professionnel ou étudiant, l'un comme l'autre, de toute façon on a des choses à s'apporter. »       « il a peut-être des questions qui permettent de se remettre en question quelques fois, des	Réciprocité de la relation       Co-responsabilité          Pouvoir de formation de	Relation d'accompagnement                      Relation d'accompagnement

<p>vent ; enfin, il sait ce qu'il se fait tout de suite. Et puis il a peut-être des questions qui permettent de se remettre en question quelques fois, des choses qu'on ne verrait pas...et puis nous, on a une pratique aussi à lui apprendre. Euh c'est que quand on est en stage on est quand même euh...on est quand même ménagé par rapport à plein de choses. Et puis euh on se rend pas compte parfois des problèmes qu'il peut y avoir euh au niveau financier, au niveau direction, euh la hiérarchie, tout ça. On s'en rend moins compte quand on est étudiant. Et quand on arrive et que, on se rend compte qu'on a pas posé telle question qu'aurait pu nous servir ou euh...et je pense que du coup là-dessus, je pourrais peut-être les amener à se poser les questions, pour pas qu'ils passent à coté de certaines choses. Je pourrais pas TOUT leur apporter mais une partie.</p>	<p>choses qu'on ne verrait pas...et puis nous, on a une pratique aussi à lui apprendre. »</p> <p>« quand on est en stage ...on est quand même ... on se rend pas compte parfois des problèmes qu'il peut y avoir euh au niveau financier, au niveau direction, euh la hiérarchie»</p> <p>« Et quand on arrive et que, on se rend compte qu'on a pas posé telle question qu'aurait pu nous servir...et je pense que du coup là-dessus, je pourrais peut-être les amener à se poser les questions »</p>	<p>l'étudiant chez le professionnel</p> <p>asymétrie des places</p> <p>Protection du statut</p> <p>Autoformation</p> <p>expérientielle</p> <p>Réflexivité</p> <p>Apprentissage</p> <p>expérientiel</p> <p>Réappropriation</p>	<p>en co-responsabilité</p> <p>Dispositif d'accompagnement</p> <p>Autoévaluation formative</p>
--	---	---	--

		Gestion des erreurs  Boucle récursive	
<p>v 103: alors, est-ce que tu pourrais/</p> <p>V 103: parce que des fois si, même si...par exemple parfois on manque de temps par rapport au nombre de personne qu'on va prendre en charge. Des fois, est-ce que prendre moins de personnes à la fois et puis d'autres personnes qu'on puisse voir plus longtemps, d'autres qu'on puisse voir un petit peu plus tard et se permettre d'observer, pendant ce temps, parce qu'on peut observer plusieurs personnes qu'y a en même temps , et se permettre d'observer, de regarder, ça permet d'avancer plus vite après... Finalement, des fois prendre son temps c'est un gain de temps au final euh ...sur notre prise en</p>	<p>« se permettre d'observer, de regarder, ça permet d'avancer plus vite après... Finalement, des fois prendre son temps c'est un gain de temps au final euh ...sur notre prise en charge. »</p>	<p>S'autoriser</p> <p>Temporalité</p> <p>Paradoxe du temps pris et gagné</p>	<p>Evaluation d'une situation et éthique de l'accompagnement</p>

charge.			
v 108 oui ?	« Mais y avait jamais personne pour m'accompagner. Regarder ce que je faisais puis me dire si c'était bien ou si c'était pas bien »	Accompagnement par un tiers	Evaluation sans accompagnement
V108 : euh pff euh...Y a un stage par exemple où euh, euh où euh j'ai souvent été livrée à moi-même donc euh on m'a dit euh on m'a donné une liste de patient et tu prendras en charge tel patient. Mais y avait jamais personne pour m'accompagner. Regarder ce que je faisais puis me dire si c'était bien ou si c'était pas bien. Et puis pour euh...oui ! Pour euh peut-être me guider aussi, pour me dire ouais ah ben voilà, avec ce patient tu pourrais aussi faire ça ou euh... et puis m'apprendre aussi à observer, à regarder. Et puis euh à la fin du stage euh on m'a dit « ben voilà ! Y a ça qui va pas, y a ça qui va pas, ça c'est bon, ça c'est bon, ça, ça va pas. ». Mais on me l'a pas dit au milieu du stage, on a pas pris le temps de faire une évaluation de mi-stage, alors que normalement c'est obligé. Donc on a mis au pif ! Y a même des trucs euh « oh ben ça on va mettre que tu le savais pas au début	« me guider aussi, pour me dire ouais ah ben voilà, avec ce patient tu pourrais aussi faire ça ou euh... et puis m'apprendre aussi à observer, à regarder. »	Attente d'une posture d'expertise	
	« ça c'est bon, ça, ça va pas. ». Mais on me l'a pas dit au milieu du stage, on a pas pris le temps de faire une évaluation de mi-	Guider Conseiller Apprendre à observer	Accompagnement tutorial
		Evaluation arbitraire	Ethique de

comme ça, ça fera une évolution » euh ...	stage, alors que normalement c'est obligé. Donc on a mis au pif ! »		l'évaluation
<p>v 111: d'accord</p> <p>V 111: et puis y a eu d'autres stages où euh vraiment on a pris le temps, où euh dès que je faisais...enfin sans être sur mon dos, on regardait de loin ce que je faisais, et puis après on me demandait « alors qu'est-ce que tu as pensé avec ce patient, qu'est-ce qui s'est passé ? ». Et là j'ai pu me dire ah mais ouais j'avais pas pensé à ça mais maintenant qu'on me pose la question...Et du coup, là ça m'a permis de développer une démarche un peu d'interrogation...de me dire euh ben, là j'ai bidouillé le fauteuil mais j'ai pas regardé comment j'avais installé le patient pendant ce temps là. Voilà, des choses si on te le fait pas remarquer, quand t'es dans l'action tu le remarques pas. C'est en prenant du recul qu'on remarque les choses.</p>	<p>« d'autres stages où ...vraiment on a pris le temps, où ...on regardait de loin ce que je faisais, et puis après on me demandait « alors qu'est-ce que tu as pensé avec ce patient, qu'est-ce qui s'est passé ? »</p> <p>« ça m'a permis de développer une démarche un peu d'interrogation »</p> <p>« des choses si on te le fait pas remarquer, quand t'es dans</p>	<p>Temporalité</p> <p>Observation à distance « être là tout en laissant la place »</p> <p>Posture interrogative</p>	<p>Accompagnement à la démarche réflexive et à l'autoformation</p>

	l'action tu le remarques pas. C'est en prenant du recul qu'on remarque les choses. »	Posture réflexive	
v 112: ouais  V 112: silence... Et puis là on a fait une évaluation de mi-stage, que j'ai pu améliorer en fin de stage. Et puis à la fin, on a pris le temps de me dire bon ben voilà ce que tu as encore à améliorer.	« on a fait une évaluation de mi-stage, que j'ai pu améliorer en fin de stage. Et puis à la fin, on a pris le temps de me dire bon ben voilà ce que tu as encore à améliorer. »	Temporalité  Amélioration  Processus de formation  Pari sur l'avenir    Gestion des erreurs	Evaluation formatrice
v 113: d'accord  V 113: mais ils sont rares ces stages ! Rire	« mais ils sont rares ces stages »	Ressources rares qui seraient à développer	Accompagnement des accompagnateurs

<p>v 116: ouais</p> <p>V 116: euh...on m'a dit à un moment qu'on allait pas me valider le stage, sans me dire pourquoi ! ?!</p>	<p>« on m'a dit à un moment qu'on allait pas me valider le stage, sans me dire pourquoi ! ?! »</p>	<p>Niée en tant que sujet</p> <p>Non sens de l'évaluation</p>	<p>Estime de soi</p> <p>Ethique de l'évaluation</p>
<p>v 117: ouiii</p> <p>V 117: euh du coup je me suis remise encore plus dans mes cours et c'était pas forcément ce qu'il fallait faire !...</p>	<p>« du coup je me suis remise encore plus dans mes cours et c'était pas forcément ce qu'il fallait faire »</p>	<p>Situation de crise</p> <p>Stratégie inefficace en liant évaluation réussie et théorie</p>	<p>Autonomie cognitive</p> <p>Evaluation formatrice</p>
<p>v 118: ce qu'il fallait faire, c'était quoi ?</p> <p>V 118: ben, c'était plus être dans la pratique et regarder comment, peut-être, l'ergothérapeute faisait. Pour pouvoir apprendre ensuite à refaire derrière. Et euh, que dans les cours on a pas tout !</p>	<p>« c'était plus être dans la pratique »</p> <p>« Pour pouvoir apprendre ensuite à refaire derrière »</p>	<p>Réflexivité</p> <p>Se centrer sur le terrain</p> <p>Observer</p> <p>Mimétisme</p>	<p>Ecoformation</p> <p>Moment d'autoformation</p>
<p>v 122: d'accord... silence ok euh alors voilà pour finir</p>	<p>« malgré un long combat,</p>	<p>Souffrance</p>	<p>Autoformation</p>

<p>alors, qu'est ce que tu dirais sur ton histoire entre euh le, la psychomotricité et maintenant tu es professionnelle ergothérapeute ?</p> <p>V 122: silence...que j'ai aucun regret ! (rire) malgré un long combat, beaucoup de souffrance...que maintenant j'ai le métier qui me plaît et que je me fais plaisir à...à accompagner mes petits patients. (Rire)</p>	<p>beaucoup de souffrance...que maintenant j'ai le métier qui me plaît et que je me fais plaisir »</p>	<p>Combat</p> <p>Agir pour son bien être</p> <p>Dépassement de soi</p> <p>Bilan</p>	<p>Auto-évaluation</p>
<p>v 123: ok</p> <p>V 123: et j'ai toujours envie d'aller plus loin en recherche, en... j'aurais, je suis toujours en recherche de nouvelles pratiques, de nouvelles euh, savoir-faire euh pour mieux faire. (Rire). Je pense que ça m'a apporté aussi, j'étais déjà euh...enfin, j'aimais bien faire bien les choses, et ça m'a apporté encore plus euh la quête de la perfection. (Rire). Même si ça n'existe pas, j'ai toujours envie d'arriver mieux, de savoir le faire/</p>	<p>« je suis toujours en recherche de nouvelles pratiques, »</p> <p>« Même si ça n'existe pas, j'ai toujours envie d'arriver mieux, de savoir le faire »</p>	<p>En mouvement pour faire mieux</p> <p>S'améliorer</p>	<p>Autoformation</p> <p>Formation tout au long de la vie</p> <p>Exigence éthique</p>



**Préparation des entretiens d'explicitation**

Verbalisation précise du déroulement de sa conduite et de sa pensée au moment où il agit.

A propos de l'évaluation des stagiaires qu'elle est ta façon de faire ?

Par quoi as-tu commencé ?

Ensuite qu'as-tu fais ?

Qu'est-ce que tu as fait ?

Comment tu l'as fait ?

Comment savais-tu que c'était terminé ?

Peux-tu me donner un exemple d'un problème que tu as eu ?

A quel moment l'évaluation se fait-elle ?

Quelles sont les personnes présentes pour cette évaluation ?

Quels sont tes critères qui définissent un « bon » stage ?

Comment accueilles-tu les étudiants ?

« Attends, prends le temps de retrouver vraiment cette situation »

Etait-ce le soir, le matin ?

Dans quelle pièce cela se fait-il ?

**Pas de question « pourquoi » « sur la causalité »**

-j'ai fait n'importe quoi ? – et quand tu fais n'importe quoi tu fais quoi ?

-je ne me rappelle pas –de quoi est-ce que tu te rappelles quand tu ne te rappelles pas ?

Qu'est-ce que tu te dis à ce moment là ?

Quel était ton but en faisant cela ?

Y avait-il anticipation dans ton choix d'action ?

Aide à percevoir les contradictions entre les buts et les actions

En quoi ton action était elle reliée à ton but ?

Quelle information gardes- tu de cette expérience négative à priori ?

Comment vis-tu cette étape de l'accompagnement ?

## Formative evaluation and accompanied emancipation

---

In view of a new and creative appropriation of the job of occupational therapist, and this within a context of alternation

*Edwige Wurtz*

Evaluation, a social constraint and an opportunity for self-training, has never ceased to be present in the author's life with the complexity that links the two oxymorons of the title 'formative evaluation and accompanied emancipation'. Inspired by P. Galvani, G. Pineau, C. Hadji and G. Nunziati, the question of tutorial accompaniment is going to emerge from 'le bon heurt' (the good clash/happiness) with reality in the evaluation of a trainee in her practice as an occupational therapist. The profession of tutor, «changing and continuing», requires availability to what is unexpected and openness to what the context has in store. In this profession, what is at stake is the reciprocal formation of a link. We act with the other's gesture and we lend him (or her) our gesture, between alternation, reciprocity and confidence, so that the other may act and go forward in a project that has become his or hers.

The new training course of occupational therapist, degree, advanced study and doctorate, becomes for the author an opportunity to give a new definition of the profession of these practical professionals who are responsible for a student trainee. In order to put aside a predictive speech, the author deciphers what has built up her model, in whom evaluation and emancipation are linked. The two words are antinomic at first sight. She has chosen to investigate the cases of three occupational therapists, in the event of a cooperation and co responsibility between tutors of trainees and trainers in training centers. The three occupational therapists are all parts of a process of evaluation and emancipation. Luna is trying to adapt to the new paradigm of occupational therapy and describes her approach to formative evaluation with a trainee. Sophie expresses her doubt and her reflexive progression in her accompaniment of a student's emancipation. Virginie questions about self evaluation, between anti-accompaniment and non-accompaniment.

With her argumentation, the author proposes that evaluation and emancipation to be placed in dialectics. The problems of this in-between are put in perspective with an accompaniment to self training. There again we find the student and the movements of self-training in a situation in which the three modes of evaluation "summative, formative and formative" are integrated. As a reflexive assessment of her research work, the author proposes a scale of references to help build the strategies of evaluation in accompaniment. This map of orientation helps bring answers to the various questions that emerge during the evaluation of trainees: "What are we doing?" "What results, can we observe?" "What else can we do?"

**Key-Words:** Evaluation Emancipation Accompaniment Alternation Self-training

## Evaluation formatrice et émancipation accompagnée

---

Pour une réappropriation créative du métier d'ergothérapeute dans un contexte d'alternance

*Edwige Wurtz*

L'évaluation, contrainte sociale et opportunité d'autoformation, a traversé la vie de l'auteur avec la complexité qui lie les deux oxymores de son titre « évaluation formatrice et émancipation accompagnée ». Inspirée par P. Galvani, G. Pineau, C. Hadji et G. Nunziati, c'est dans le « bon heurt » avec le réel de l'évaluation d'une stagiaire dans sa pratique d'ergothérapeute que va émerger la question de l'accompagnement tutoral. Le métier de tuteur, « changer dans la continuité », demande d'être disponible à l'inattendu et ouvert au potentiel du contexte. Il se joue dans la situation de coformation du lien. Nous agissons avec le geste de l'autre et nous lui prêtons notre geste, entre alternance, réciprocité et confiance, pour qu'il puisse agir et cheminer dans un projet réapproprié.

Le nouveau cursus de formation des ergothérapeutes, (Licence. Master. Doctorat.), devient une opportunité pour l'auteur de redéfinir le métier de ces professionnels de terrain, responsables de l'étudiant en stage. Dans le but de sortir d'un discours prédictif, l'auteur décrypte ce qui a construit son modèle articulant évaluation et émancipation, termes à priori antinomiques. L'hypothèse d'une coopération en coresponsabilité entre tuteurs de stage et formateurs en institut de formation a orienté son choix d'investigation sur trois ergothérapeutes. Elles sont toutes inscrites dans un processus d'évaluation et d'accompagnement. Luna cherche à s'adapter au nouveau paradigme de l'ergothérapie et nous décrit sa démarche d'évaluation formatrice auprès d'un étudiant en stage. Sophie exprime son doute et son cheminement réflexif dans l'accompagnement à l'émancipation d'une étudiante. Virginie nous interroge sur l'autoévaluation, entre anti-accompagnement et non-accompagnement.

L'auteur, par son argumentation, propose l'existence d'une mise en dialectique de l'évaluation et de l'émancipation. La problématique de cet entredeux est mise en perspective avec un accompagnement à l'autoformation. Nous y retrouvons l'étudiant et les mouvements de l'autoformation dans un contexte qui intègre les trois modes d'évaluation, sommative, formative et formatrice. En bouclage réflexif de son travail de recherche, l'auteur propose une grille de repères pour aider à penser les dynamiques de l'évaluation dans l'accompagnement. Cette carte d'orientation est une aide à répondre à différentes questions lors de l'évaluation des étudiants en stage : « Que faisons-nous ? » « Quels résultats observons-nous ? » « Que pouvons-nous faire d'autre ? »

**Mots clés:** Evaluation Emancipation Accompagnement Alternance Autoformation