

« L'analyse Réflexive de la Pratique Professionnelle (A.R.P.P.) en formation initiale d'ergothérapie »

A ce jour, connaître et comprendre pour appliquer n'est plus satisfaisant. Selon les termes utilisés par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (O.C.D.E.)¹, « *savoir quoi* » faire et « *savoir pourquoi* » le faire ne sont plus suffisants pour maintenir un niveau de performance acceptable dans un contexte de mondialisation des échanges et des pratiques. Les compétences développées en action (« *savoir comment* ») et l'aptitude à entretenir des réseaux relationnels de compétences (« *savoir qui sait faire quoi* ») deviennent indispensables pour adapter sa pratique au contexte socio-économique. Etre un professionnel compétent suppose de savoir faire face à un problème inédit en fournissant une solution rapide, efficace et contextualisée. La réingénierie des études de l'enseignement supérieur, initiée par les accords de Bologne², vise à « *livrer à la société ce produit fini : un jeune professionnel capable de fonctionner avec ses savoirs agir, de les mobiliser en temps réel dans des situations complexes* ».³

CE QUE PROPOSE LE RÉFÉRENTIEL DE FORMATION

Le nouveau référentiel propose un parcours de formation favorable au développement des compétences de l'étudiant. Son projet est de former « *un praticien autonome, responsable et réflexif, capable d'analyser toute situation en relation avec la santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul ou en équipe interprofessionnelle ou de faire appel à la personne la plus compétente* ».⁴ L'objectif pédagogique stratégique de la formation n'est plus de « *(trans)former* » l'étudiant mais de l'accompagner à se « *(trans)former* »⁵ lui-même en lui proposant un contexte d'apprentissage privilégiant le travail collaboratif « *en référence aux principes du socioconstructivisme* ».⁶ Au travers de l'étude de « situations-problèmes » proposées par les formateurs, l'étudiant transpose les connaissances acquises en cours magistral dans le contexte d'un problème à résoudre et les articule aux données observables de la situation. La collaboration avec d'autres étudiants et l'accompagnement du formateur lui permettent d'agir et de réagir face au problème posé et de trouver la solution adéquate tout en construisant et en consolidant ses connaissances théoriques. L'étudiant n'est plus récepteur mais acteur de son savoir.

Dans le cadre de l'alternance, l'apprentissage par résolution de problèmes appliqué au contexte professionnel nécessite pour le tuteur de stage de mettre en œuvre un accompagnement spécifique. Il s'agit, pour lui, de « *révéler le potentiel* (de l'étudiant) *afin de maximiser son rendement. Plutôt que de lui enseigner, il s'agit de l'aider à apprendre* ».⁷ L'ancien programme proposait une immersion en milieu professionnel où l'apprentissage se basait sur un mode de conditionnement : l'étudiant reproduisait le modèle du professionnel. Depuis la réforme des études, accueillir un stagiaire consiste à lui proposer d'agir rapidement en situation de professionnel. Si une phase d'imitation est toujours nécessaire pour initier les premières actions de l'étudiant, rapidement le tuteur doit « *aider le stagiaire à découvrir ses propres solutions au lieu de le conseiller, de lui dire quoi faire ou de résoudre les problèmes à sa place* ».⁸ Durant le stage, il invite, régulièrement, l'étudiant à énoncer les règles de ses actions et l'accompagne progressivement vers la clarification des situations rencontrées, le déblocage des ressources dont il dispose, la définition d'un objectif personnel à atteindre et l'élaboration d'un plan d'action pour l'atteindre.

Le nouveau référentiel de formation redéfinit donc le statut et les missions du tuteur de stage, en le positionnant comme accompagnateur de l'étudiant. Autour d'une relation basée sur un respect et une confiance réciproques, le tuteur encourage la motivation de l'étudiant à agir et accompagne sa réflexion sur l'action par un retour honnête et précis sur sa performance. Les analyses réflexives de la pratique professionnelle (A.R.P.P.)

¹ « L'économie fondée sur la savoir », rapport de l'OCDE, url : <http://www.oecd.org/fr/science/sci-tech/1913029.pdf>.

² Déclaration de Bologne du 19 juin 1999, url : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/d_bologne.pdf.

³ CROS F., (1997), L'innovation en éducation et en formation, in « *Revue française de pédagogie* », Volume 118, N°1, ENS Ed., Lyon, p.128.

⁴ Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

⁵ CARRE P. et CASPAR P., (2011), Traité des sciences et des techniques de la Formation, Coll. Psycho Sup, Ed. Dunod, Paris, 3è éd., p.428.

⁶ Annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute, paru au J.O. du 8 juillet 2010.

⁷ HOOK P., McPHAIL I., VASS A., (2010), L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive, Chenelière Education, Montréal, 128 p.

⁸ *ibid.*

prescrites par le nouveau référentiel formalisent cet échange. Elles visent à provoquer, chez l'étudiant, une prise de conscience de la responsabilité de ses décisions et de ses actes. Ainsi, le tuteur l'accompagne vers le dépassement de l'imitation et la perception de sa propre pratique.

Cette nouvelle forme d'accompagnement se complète d'une nouvelle approche de l'évaluation de la performance de l'étudiant. L'approche traditionnelle s'inscrivait dans une conception behavioriste de l'évaluation, « *renforçant positivement ou négativement le comportement de l'évalué, dans une démarche manifestement comportementaliste. L'observation du comportement de l'évalué permettait de mesurer le degré d'atteinte de performance. Les temps d'apprentissage et d'évaluation étaient différenciés* »⁹. L'approche actuelle propose d' « *établir avec le sujet évalué l'état de ses connaissances et de ses compétences. Etre compétent implique de savoir rendre compte de ses processus de prise de décisions. L'explicitation par l'apprenant de ses processus décisionnels et opérationnels constitue le cœur de l'évaluation. L'évaluation accompagne l'apprentissage* »¹⁰ et devient formative.

CE QU'EST UNE ANALYSE DE PRATIQUE EN FORMATION INITIALE

Pratique issue du domaine professionnel, « *la notion d'analyse des pratiques, prise ici dans sa généralité, désigne une méthode de formation ou de perfectionnement fondée sur l'analyse d'expériences professionnelles, récentes ou en cours, présentées par leurs acteurs dans le cadre d'un groupe composé de personnes exerçant la même profession* »¹¹. Elle permet d'aborder collectivement les questions que se posent les professionnels lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles et pour lesquelles ils n'ont pas de réponse. Les analyses de pratique professionnelle visent à résoudre les problèmes posés par les situations de blocage, d'isolement, de découragement ou de sentiment d'incompétence en offrant un espace de régulation et de remise en question aux professionnels concernés.

Proposée au cours d'une formation initiale, elle renforce la relation d'accompagnement proposée par le tuteur dont l'objectif est de « *se joindre à (l'étudiant)* » « *pour aller où il va* » « *en même temps que lui* »¹². Situation d'évaluation formative et moment privilégié de partage d'expériences, l'A.R.P.P. participe au développement personnel et à la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant. Elle favorise la prise de conscience par l'étudiant de ses apprentissages, de ses choix et de ses pratiques. Elle ne sanctionne pas l'étudiant et doit lui permettre de se situer par rapport à un objectif négocié, par avance, avec le tuteur. Ce dernier est en stage pour apprendre. Dans ce contexte, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Connaître, comprendre, analyser et évaluer ses erreurs, accepter la critique constructive du tuteur et envisager avec celui-ci des pistes d'amélioration doivent lui permettre de développer des compétences mobilisables dans des situations complexes. Dans l'analyse de pratique, l'erreur n'est pas « *faute* » mais « *source* » de progrès.

Elle vise, à terme, l'autonomie de l'étudiant. A cet effet, l'analyse de pratique lui permet, dans un premier temps, de s'approprier les savoirs de base enseignés pour agir de manière efficace et sécurisée. Durant cette phase, l'étudiant s'efforce de suivre les règles dictées par le tuteur, il agit dans la conformité de ces règles sans chercher à s'en détourner. Le tuteur l'accompagne à la compréhension de ces dernières par un va et vient constructif entre la théorie et la pratique. Ces expériences ainsi accumulées lui permettent d'envisager, progressivement, une même réalité sous différents points de vue. La discussion engagée durant l'ARPP favorise, par une confrontation de ses points de vue avec ceux du tuteur, la prise de position de l'étudiant. Au fil de son parcours de formation, l'analyse de pratique permet à l'étudiant de s'affranchir des savoirs des tuteurs et des formateurs. Ainsi, il s'autorise, progressivement, à prendre ses propres décisions dans le respect des règles et des conduites à tenir dictées par les référentiels d'activités et de compétences.

CE QU'APPREND L'ÉTUDIANT DURANT L'A.R.P.P.

L'A.R.P.P. doit permettre à l'étudiant de réfléchir sur sa pratique en justifiant le « *pourquoi ?, comment ?, avec qui ?, il fait quoi ?* ». L'étudiant doit porter sa réflexion sur une situation ou une activité vécue par lui-

⁹ MARGA P., (2008), Compétences et évaluation, in « *Revue Soins cadres des santé* », supplément au n° 68, Elsevier Masson, Paris, p.S13-S14.

¹⁰ *Ibid*

¹¹ LEVY A., (2002), Analyse des pratiques, in BARUS-MICHEL J. et al., (2002), *Vocabulaire de psychosociologie*, Coll. Hors collection, Eres Ed. Toulouse, p.302.

¹² PAUL M., (2003), Ce qu'accompagner veut dire, in « *Carrièreologie* », Québec, vol.9 n°1 et 2 numéro spécial Accompagnement.

même auprès d'une personne ou d'un groupe de personnes. Cette mise en situation doit lui permettre de confronter ses ressources personnelles ou externes à un problème réel à résoudre par l'ergothérapie. L'expérience et le retour réflexif effectué sur cette expérience sont reconnus comme élément central du processus d'apprentissage. KOLB¹³ nous enseigne que l'expérience est génératrice de connaissances et que toute personne qui se trouve en situation d'apprentissage passe un cycle de quatre phases : 1) l'expérience concrète d'une action, 2) l'observation réfléchie et attentive sous différents angles du problème à résoudre, 3) la conceptualisation abstraite accompagnant la recherche des causes profondes du problème dans des modèles théoriques, 4) l'expérimentation active par l'application des connaissances tirées des phases précédentes pour résoudre le problème. Les interactions entre le sujet et les conditions objectives de la situation lors de l'observation réfléchie prennent la forme d'un discours intérieur qui amène à la compréhension et permet la conceptualisation de l'expérience, source d'un nouveau savoir à expérimenter. Enfin, selon SCHON¹⁴, le désir de comprendre ce qui se passe dans son travail pour surmonter un obstacle et la volonté d'affronter ses propres contradictions et celles des autres permettent à l'apprenant de créer une solution à son problème. Par cette forme de dialogue interne s'instaurent une mise à distance de la réalité et une prise de conscience des représentations et des attitudes mobilisées. Ainsi, l'A.R.P.P. « *consiste pour (l'étudiant) à prendre du recul par rapport à (ses) pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations* »¹⁵. Cette posture dite réflexive, sollicitée au cours de l'A.R.P.P., favorise le développement du « savoir agir » de l'étudiant, fondement de la compétence.

COMMENT CONDUIRE L'A.R.P.P.

L'intégration de l'expérience et de la posture réflexive dans l'acte pédagogique nécessitent pour le tuteur de stage d'accompagner l'étudiant à tirer une leçon de ses actions. Pour cela, il a besoin de s'informer sur ce que le stagiaire a fait afin de pouvoir l'accompagner à en prendre conscience. Selon VERMERSCH¹⁶, seule l'évocation des faits permet à l'apprenant d'accéder à cette prise de conscience par un retour intérieur sur l'expérience. A travers les dires de l'apprenant, l'enseignant peut repérer ce qui l'a guidé dans le déroulement de l'action et faire émerger les représentations incarnées dans les actes posés. Basé sur l'écoute de la cohérence du déroulement de l'action, l'entretien d'explicitation s'appuie sur la mémoire d'évocation de l'apprenant sollicitée pour décrire la situation vécue antérieurement. Par un entretien non directif, l'enseignant aide l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il a vécu et à s'auto informer sur le sens donné à son action. Régulièrement répétée durant la formation, l'explicitation permet à l'apprenant de développer une nouvelle compétence, l'auto-explicitation, qui lui permettra de développer les bases d'une pratique réflexive.

L'analyse de pratique est conduite par un entretien d'explicitation dans une relation duale entre le tuteur et le stagiaire. Elle nécessite, de la part du tuteur, une approche centrée sur l'étudiant et invite le stagiaire au changement à partir de sa propre expérience. La relation pédagogique organisée par le tuteur s'apparente à une relation d'aide, d'accompagnement au changement. Le tuteur peut conduire cet accompagnement selon la méthode définie par ROGERS¹⁷ pour le domaine thérapeutique, c'est-à-dire dans une relation de confiance, avec congruence, absence de jugement, empathie et une semi-directivité. En effet, contrairement à l'acte thérapeutique, l'absence totale de directivité ne peut permettre l'acte éducatif. Celui-ci impose de fait une relation d'autorité bienveillante qui guidera en confiance l'étudiant vers l'appropriation de ses savoirs. Cette relation prend forme au sein d'un échange entre le tuteur et l'étudiant.

COMMENT PRÉPARER L'ÉCHANGE

L'étudiant est amené, dans un premier temps, à agir dans une situation définie en accord avec le tuteur. A distance de cette mise en situation de professionnel, l'étudiant est invité à prendre du recul en passant par une mise en mots de ses actions. Il ne s'agit pas de faire une « analyse de l'activité » pratiquée ou une « étude de

¹³ KOLB D.A., (1984), *Experiential learning : experience as the source of learning and development*.

¹⁴ SCHON D., (1993), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Logiques Ed., Montréal, 418 p.

¹⁵ LE BOTERF G., (2013), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles Ed., Paris, 6^{ème} éd., 218 p.

¹⁶ VERMERSCH P., (1994), *L'entretien d'explicitation*, Coll. Pédagogies, ESF Ed., Paris, 220 p.

¹⁷ *Ibid.*

cas » de la personne concernée par l'action. Il s'agit pour l'étudiant d'analyser sa propre pratique, c'est lui qui est au centre de l'analyse. Cette mise en mots lui servira de support pour faire voir au tuteur l'avancement de sa progression vers une posture d'ergothérapeute. Afin d'en tirer le meilleur profit, il lui est conseillé de la réaliser consciencieusement et honnêtement, dans un endroit calme. L'étudiant peut suivre ce cheminement pour guider son questionnement¹⁸ :

“Rappelez-vous ... en amont de vos actions” :

- Que vous avait-on demandé de faire ?
- De quelles informations avez-vous eu besoin pour vous organiser ?
- Avec qui avez-vous eu besoin d'entrer en relation pour vous organiser ?
- Quelles étaient les contraintes ?
- De quelle marge d'autonomie disposiez-vous ?

“Rappelez-vous... durant vos actions” :

- Quelles étaient les modalités de réalisation ?
- De quel matériel avez-vous eu besoin ?
- Comment vous êtes-vous organisé ?
- Quelles connaissances théoriques avez-vous utilisées ?
- Quelles connaissances théoriques vous ont fait défaut ?
- Quelles habiletés avez-vous sollicitées ? (relationnelles, pédagogiques, techniques...)

“Rappelez-vous ... une fois vos actions achevées”:

- Quels résultats avez-vous obtenus ?
- Etes-vous satisfait de vos résultats ?
- Pensez-vous que le bénéficiaire de vos actions en ait été satisfait ?
- Quelles informations avez-vous dû transmettre ?
- A qui avez-vous dû transmettre ces informations ?
- Qu'avez-vous observé ou appris ?
- De quoi vous êtes-vous étonné ?
- A quelles limites avez-vous été confrontées ? (théoriques, relationnelles, émotionnelles, organisationnelles...)
- Si c'était à refaire, que proposeriez-vous ?
- Si c'était à refaire, comment procéderiez-vous ?

Une synthèse de cette réflexion est rédigée en une dizaine de lignes par l'étudiant. Ce résumé est inscrit dans son portfolio, à la page prévue à cet effet, sous la rubrique “Remarques, questionnements, difficultés :”¹⁹.

COMMENT OPTIMISER L'ECHANGE

Au cours d'un échange organisé par le tuteur, l'étudiant présente au tuteur la mise en mots écrite de sa réflexion et fait part de son ressenti sur sa pratique, oralement. Le tuteur peut, si nécessaire, réaliser un commentaire sur l'analyse effectuée et poser un certain nombre de questions et remarques d'ordre méthodologique, théorique et/ou pratique afin d'éclairer sa compréhension de la situation. Cela peut être aussi des demandes d'approfondissement et des réflexions critiques. L'important est de construire une relation d'échange et de débattre autour des références théoriques et éthiques afin de conduire l'étudiant à prendre position et à construire sa propre opinion. Cet échange doit permettre à l'étudiant de prendre conscience de ses aptitudes et de ses attitudes, mais aussi lui faire comprendre ses limites et ses difficultés. Le rôle du tuteur n'est pas de lui donner “la solution” mais de l'accompagner à trouver seul “ses solutions” pour améliorer ses compétences.

Afin d'optimiser le bénéfice de l'échange, l'étudiant est invité à une seconde prise de recul par la mise en mots de ses difficultés et de ses engagements pour les surmonter. L'exercice ne consiste pas à reformuler ou

¹⁸ D'après l'ouvrage de LAFORTUNE Louise (2012), Une démarche réflexive pour la formation en santé, Coll.Fusion, Presses de l'Université de Québec, 278 p.

¹⁹ Selon le projet « Portfolio version 2015 ».

à reprendre, mot à mot, le discours du tuteur mais à s'en approprier la logique pour envisager des objectifs personnels afin de s'améliorer dans les situations futures. Il en rédige une synthèse d'une dizaine de lignes qu'il inscrit dans son portfolio, à la page prévue à cet effet, sous la rubrique "Bilan de mes apprentissages et des points à approfondir :"²⁰. Dans l'idéal, un retour vers la pratique analysée ou vers une situation similaire permettra la mise en œuvre d'une pratique de l'étudiant "éclairée" par cette réflexion individuelle et collaborative avec le tuteur.

QUELLES COMPÉTENCES SE DÉVELOPPENT CHEZ L'ÉTUDIANT

L'A.R.P.P. répond en particulier au développement de la compétence 7 « *Evaluer et faire évoluer la pratique professionnelle* ». Valider cette compétence, en fin de parcours scolaire, implique pour l'étudiant d' « être capable d'analyser les interventions en ergothérapie dans le cadre de la pratique professionnelle en fonction des déterminants contextuels et institutionnels, de savoir évaluer sa pratique professionnelle en conformité avec la réglementation, la déontologie professionnelle, les valeurs de la profession et une démarche éthique et de pouvoir proposer des évolutions de sa pratique professionnelle au regard des recommandations, des résultats de la recherche scientifique et de la satisfaction des bénéficiaires »²¹.

La pratique de l'A.R.P.P. ne se réduit pas à ces objectifs pédagogiques, elle favorise, en parallèle de ce projet, le développement de compétences transversales. Ces compétences sont définies comme des compétences génériques, mobilisables dans diverses situations professionnelles. Dans le contexte de l'ergothérapie, proposer, mettre en œuvre ses actions, restituer leurs effets nécessitent pour le professionnel de développer des compétences en communication. Communiquer ses intentions et ses résultats suggère une maîtrise de l'expression orale et écrite, un effort d'organisation et de synthèse de sa pensée. Ces compétences transversales non référencées sont essentielles pour permettre à l'étudiant de développer sa capacité à adapter ses supports et ses attitudes de communication en fonction du public visé (thérapeutique et/ou interprofessionnel), relatifs aux compétences 5 (« *Elaborer et conduire une démarche d'éducation et de conseil en ergothérapie et en santé publique* »), 6 (« *Conduire une relation dans un contexte d'intervention en ergothérapie* »), 9 (« *Coopérer avec les différents acteurs et organiser les activités* »), et 10 (« *Former et informer* »).

QUELLES COMPÉTENCES SE DÉVELOPPENT CHEZ LE TUTEUR

Conduire l'A.R.P.P. d'un étudiant suppose pour le tuteur d'abandonner son statut de modèle. Pour cela, le tuteur doit « *renoncer à incarner une norme. (...) Etre la norme de l'autre, c'est penser à sa place. (...) Il s'agit d'aider l'autre à apprendre plutôt que de lui proposer une image idéale* »²². Cette posture d'accompagnateur nécessite de verbaliser ses propres modes de pensée et de livrer ses doutes au stagiaire. « *Il s'agit de se mettre en jeu comme personne, de ne pas se cacher derrière le rôle. (...) Accepter de parler de soi pour permettre à l'autre de se situer, d'anticiper, de n'être pas totalement démuni ou déconcerté une fois livré à lui-même* »²³. L'évaluation des performances du stagiaire repose sur la manière dont l'étudiant s'est confronté à la façon de penser et de faire du tuteur pour développer sa propre opinion. En effet, le tuteur ne doit pas se contenter de dire au stagiaire qu'il faudrait faire autrement mais l'invite à expliciter pourquoi il a fait ce qu'il a fait, en proposant des hypothèses explicatives qui permettront l'élaboration de nouvelles stratégies d'action. Enfin, le tuteur doit accepter la différence et la complexité du stagiaire. L'important est la capacité de ce dernier à composer sa propre façon de penser et de faire dans le respect éthique et technique de la profession. Ainsi, le tuteur va développer ou renforcer une compétence relationnelle qui l'aidera à observer et à identifier sans préjugés et en l'absence de jugement les éléments prédisposant l'étudiant à développer sa propre pensée et à construire son identité d'ergothérapeute.

²⁰ Selon le projet « Portfolio version 2015 ».

²¹ Selon le projet « Portfolio version 2015 ».

²² PERRENOUD P., (1994), Du maître de stage au formateur de terrain, in CLERC F. et DUPUIS P-A, Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants, CRDP de Lorraine Ed., Nancy, p. 19-44.

²³ *ibid.*

L'introduction de l'A.R.P.P. dans le parcours de stage propose un accompagnement de l'étudiant vers le développement et l'automatisation d'une posture réflexive. Acteur et auteur de son savoir, l'étudiant gagne, au cours des A.R.P.P., en autonomie pour s'adapter à toutes situations professionnelles futures et se construire sa propre identité d'ergothérapeute. Cette nouvelle forme d'encadrement modifie en profondeur les pratiques pédagogiques des tuteurs. L'appropriation de leur rôle d'accompagnateur et de facilitateur doit s'accompagner d'une remise en question des représentations de leur positionnement dans la relation éducative.

RÉSUMÉ

Prescrite dans le cadre de la réingénierie des études d'ergothérapeute, l'analyse réflexive de la pratique professionnelle (A.R.P.P.) favorise le développement d'une posture réflexive chez l'étudiant et s'inscrit en rupture avec la pédagogie par imitation traditionnellement proposée par l'ancien programme. L'appropriation de cette innovation pédagogique engage le tuteur vers une évolution de son rôle et de ses missions, il devient facilitateur et accompagnateur des situations d'apprentissage proposées à l'étudiant. Comment conduire avec l'étudiant une A.R.P.P. ? Quels en sont les enjeux pour l'étudiant et pour le tuteur ? Ce texte propose, à partir d'une lecture du référentiel, du portfolio et de quelques références sur l'accompagnement pédagogique, une initiation à ce que peut être l'analyse réflexive de la pratique professionnelle en formation initiale.