



Département d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Miriam TOHNGODO

soutenu publiquement en juin 2018 :

**Représentations et objectifs de transmission des
orthophonistes-maîtres de stage
Une étude exploratoire de la transmission en orthophonie**

MEMOIRE dirigé par :

Mélody DEVILLARD, Orthophoniste et chargée d'enseignement,

CFUO de Strasbourg, Strasbourg

Claire FELIERS, Professeure agrégée et formatrice,

ESPE LNF, Lille

Lille – 2018

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes qui y ont contribué :

Mesdames Claire Feliers et Mélody Devillard, promotrices de ce mémoire et membres du jury

A chacune, merci d'avoir accepté de m'encadrer dans cette étude. Merci pour votre implication, vos conseils et vos encouragements tout au long de ce travail. Vous avez chacune apporté un regard particulier qui m'a permis d'avancer d'un point de vue méthodologique et professionnel.

Olivier Janssen et Loïc Gamot, lecteurs et membres du jury

Merci de m'avoir fait l'honneur de participer à ce jury.

Aux orthophonistes et maîtres de stage

A celles et ceux qui ont participé à l'étude : merci de m'avoir accordé votre précieux temps pour me rencontrer ou répondre à mon questionnaire. Merci d'avoir accepté de partager votre expérience.

A celles qui m'ont accompagnée dans les études : merci d'avoir posé sur moi vos regards bienveillants, merci pour vos encouragements, merci pour ce que vous m'avez transmis.

Au Département Universitaire de Formation en Orthophonie de Lille

Merci d'avoir permis et contribué à la distribution du questionnaire.

Madame Isabelle Eyoum, orthophoniste et mentor

Merci de m'avoir présenté cette belle profession et d'avoir vu très tôt l'orthophoniste que je pouvais devenir. Merci pour tes encouragements et ta présence continue. Merci pour ta relecture.

Mes amis orthophonistes de Lille et du monde associatif

Merci de nourrir en moi la soif de me dépasser et d'apprendre. A mes amis de la FNEO : merci d'avoir contribué à faire naître ce projet et d'avoir cru en mes capacités à le réaliser.

Ma famille

Merci Serge-Taofic pour tes encouragements.

Merci Christine pour ton aide méthodologique très précieuse pour les statistiques de l'étude. Merci pour tes conseils avisés et ton soutien.

Merci Papa d'avoir été le premier à me proposer un autre regard sur la formation des adultes : « J'ai découvert un jour que pour former une personne, il faut aussi envisager de la "déformer" ».

Merci Maman d'avoir prêté une oreille attentive à mon projet et de l'avoir soutenu. Merci pour tes conseils et ta relecture pertinente de tutrice de stage, bien que non orthophoniste.

Merci Étienne pour ton soutien et ton oreille attentive.

Merci E.S. pour ton soutien sans faille.

Résumé :

En France, la formation pratique représente une part importante des études en orthophonie. Les stages sont organisés par les centres de formation mais, sur le terrain, l'accompagnement des étudiants est réalisé par les orthophonistes-maîtres de stage. Or ces professionnels ne disposent pas de ressources pour mener à bien leur mission d'accompagnement ; la littérature sur le développement des compétences professionnelles et l'accompagnement des étudiants-stagiaires est modeste en orthophonie. Cette étude, exploratoire du domaine, vise à interroger les représentations que les maîtres de stage en orthophonie ont de leur fonction et à analyser leurs intentions de transmission à l'égard des stagiaires. Nous avons réalisé trois entretiens auprès d'orthophonistes-maîtres de stage afin d'étudier des traits caractéristiques. Grâce à l'analyse de ces entretiens, nous avons construit un questionnaire que nous avons administré à quatre-vingt dix-neuf maîtres de stage des Hauts-de-France exerçant en cabinet libéral. Les résultats révèlent que concernant la fonction de maître de stage, les répondants ont un système de représentation proche des courants de la recherche ; certaines différences significatives ont été observées chez les orthophonistes formés en Belgique. Les résultats indiquent également que leurs intentions de transmission sont proches des objectifs pédagogiques officiels et qu'elles sont en partie construites par les expériences passées et contemporaines des orthophonistes. Ce champ d'étude est encore à explorer, notamment pour sonder différents lieux d'intervention en orthophonie et pour proposer des outils utiles à la pratique.

[231 mots]

Mots-clés :

Orthophonie ; Stage ; Maître de stage ; Accompagnement ; Représentations ; Objectifs de transmission

Abstract :

In France, clinical training is an important part of Speech-Language Pathology educational programs. University departments organize the internships but on the field, the SLP is the one managing and supervising everything. However, these professionals have very little resources to help them accomplish their mission; literature about professional skill development and intern mentoring in Speech-Language Pathology is rare. To explore the field, this study aims to examine the representations internship supervisors have about their responsibilities, and to analyze the transmission goals that they have towards their interns. Three interviews with SLP-internship supervisors allowed us to highlight distinctive features. Following their analysis, we made a survey dispensed to ninety-nine mentors working a liberal practice in the Hauts de France region. Results show that, for the role of supervisor, respondents' representational system is close to what is described in the literature ; although we observed significant differences with SLP trained in Belgium. Results also show that supervisors' transmission goals are close to the official learning objectives, and are built with their past and contemporary experiences. This field of research needs to be explored further to

investigate other types of SLP practices and to offer mentors the tools necessary for a successful internship.

[201 words]

Keywords :

Speech-Language Pathology – Internship – Internship supervisor – Mentoring – Representation – Transmission goals

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	2
1. Contexte théorique.....	2
1.1. Les stages : définition, cadre juridique.....	2
1.1.1. Intérêts de la formation pratique.....	2
1.1.2. Théories des apprentissages : le socio-constructivisme ou l'apprentissage coopératif et collaboratif.....	2
1.2. Orthophonie : la formation française et les stages.....	3
1.2.1. Historique et textes actuels.....	3
1.2.2. Les acteurs de la formation pratique.....	4
1.2.3. Les différentes situations de stage.....	4
1.2.4. La fonction de maître de stage.....	5
2. Buts.....	10
3. Hypothèses.....	10
Méthode.....	11
Résultats.....	12
1. Caractéristiques des populations de l'enquête.....	12
1.1. Population des entretiens.....	12
1.2. Population du questionnaire.....	13
2. Résultats : Représentations qu'ont les orthophonistes-maîtres de stage de leur fonction	14
3. Résultats : Intentions de transmission des orthophonistes-maîtres de stage.....	18
Discussion.....	21
1. Interprétation des résultats et discussion des hypothèses.....	22
1.1. Représentation de la fonction de maître de stage.....	22
1.2. Intentions de transmission.....	23
1.3. Identification des origines des intentions de transmission.....	24
2. Limites de l'étude.....	25
2.1. Méthode de l'enquête.....	25
2.2. Population de l'étude.....	25
2.3. Construction des items.....	25
3. Perspectives.....	25
Conclusion.....	26
Bibliographie.....	27
Liste des annexes.....	29
Annexe n°1 : Formulaire de consentement.....	29
Annexe n°2 : Guide d'entretien.....	29
Annexe n°3 : Transcription des entretiens - parties 1 et 3.....	29
Annexe n°4 : Questionnaire.....	29
Annexe n°5 : Échelle de Lickert avec adaptation numérique.....	29

Introduction

Depuis la création du Certificat de Capacité d'Orthophoniste en 1966 en France, la formation clinique et pratique occupe une place importante dans la formation initiale. En 2013, la réforme de la formation a établi une formation en cinq années d'études, dont 2 040 heures de stages : la formation à la pratique clinique représente aujourd'hui près de 40% de la formation initiale et 82% de ces stages doivent être encadrés par des orthophonistes (Annexe 3 du décret n° 2013-798 du 30 août 2013). Les centres de formation universitaire en orthophonie préparent les dispositions techniques du stage, comme l'organisation de l'emploi du temps ou l'entremise entre des étudiants et des orthophonistes ; ils proposent des grilles d'évaluation des stages à usage des maîtres de stage ; ils en gèrent également la validation administrative.

Sur le terrain, l'accompagnement des stagiaires est échu aux orthophonistes-maîtres de stage. Ils sont nombreux à accueillir des stagiaires, à présenter leur pratique, à conseiller et évaluer les étudiants. L'encadrement des stagiaires est, par ailleurs, stipulé comme étant une compétence à part entière des orthophonistes : il s'agit de la compétence 11 décrite dans le référentiel de compétences des orthophonistes (Annexe 2 du décret n°2013-798 du 30 août 2013).

Depuis plusieurs années, une réflexion existe afin d'étudier, de comprendre, les relations qui naissent de ces stages et proposer aux équipes pédagogiques et aux professionnels des clefs pour un meilleur accompagnement. Ces études sont menées dans le monde de l'entreprise ou dans l'artisanat (Pelpel) et dans des professions telles que l'enseignement (Gervais et Correa Molina), les soins infirmiers et d'autres professions de santé. Des départements universitaires de formation en orthophonie proposent des journées d'information aux maîtres de stage ; mais ils en exposent en priorité les aspects organisationnels. Aussi, aujourd'hui, des orthophonistes s'organisent sur les réseaux sociaux professionnels pour échanger sur le sujet. Ailleurs, des réflexions naissent autour de ce sujet. Les logopédistes Rodi et Valsangiacomo (2004) décrivent les différents rôles qui constituent cette fonction ; elles s'interrogent aussi sur l'évaluation des stages et les relations qui s'établissent dans le contexte triangulaire du soin. Des logopèdes (Martinez et al, 2013 et 2014 ; Maillart, 2014) ancrent leurs questionnements sur le développement des compétences professionnelles et l'accompagnement des maîtres de stage, dans une démarche universitaire et clinique, notamment pour l'Université de Liège.

Cependant, pour la formation française en orthophonie, à l'instar de ce que constataient Van Nieuwenhoven et Colognesi (2014) à propos de l'encadrement des futurs enseignants : « peu de balises structurent les rôles attendus des maîtres de stage permettant une pratique d'accompagnement et d'évaluation cohérente et harmonisée avec les acteurs de l'institut de formation ». Ni les équipes pédagogiques, ni les orthophonistes-maîtres de stage ne disposent de ressources pour s'interroger sur leurs compétences d'accompagnement ou d'évaluation des stagiaires.

Cette étude vise donc à défricher un domaine peu exploré dans la littérature orthophonique : les pratiques liées aux stages et au développement de compétences professionnelles. Ici, nous nous interrogerons sur les représentations qu'ont les orthophonistes de la fonction particulière de maître de stage et nous tenterons de comprendre les objectifs de transmission qu'ils ont à l'égard des stagiaires.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Contexte théorique

1.1. Les stages : définition, cadre juridique

Les formations initiales sont régies par le code de l'Éducation. L'article L. 124-1. de ce code, portant sur l'encadrement des stages, définit ce temps comme « des périodes temporaires de mise en situation en milieu professionnel au cours desquelles l'élève ou l'étudiant acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation en vue d'obtenir un diplôme ou une certification et de favoriser son insertion professionnelle. Le stagiaire se voit confier une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil ».

Privés ou publics, les établissements d'accueil des étudiants-stagiaires doivent se conformer au Code du travail en ce qui concerne la durée légale du travail, le repos hebdomadaire, la santé et la sécurité sociale (Article L6343-1).

1.1.1. Intérêts de la formation pratique

Pour Pelpel (1989), il existe deux manières d'apprendre : recourir au savoir d'autrui (par la formation théorique) ou tenter d'acquérir les connaissances par son expérience propre. Les formations professionnelles - opposées ici aux formations académiques et scientifiques - forment les étudiants en combinant les formations théoriques et pratiques. La formation théorique vise à apprendre, assimiler et connaître les théories fondamentales et nécessaires à l'exercice de la profession en cours d'apprentissage (savoirs). La formation pratique vise à l'introduction de l'étudiant-stagiaire dans un potentiel milieu professionnel afin qu'il s'imprègne de savoir-faire (compétences), de savoir-être (attitudes) et de savoir-dire (habiletés de communication) qui correspondent à son orientation professionnelle. Dans ce contexte d'apprentissage, l'action est au service de la réflexion, et la réflexion au service de l'action (Villeneuve et Moreau, 2010). Ainsi, selon Pelpel (1989), la finalité des stages est double : éducative d'abord, car il s'agit de compléter et d'enrichir l'enseignement théorique ; préprofessionnelle ensuite, car il s'agit de préparer les élèves à devenir les acteurs du monde socio-professionnel.

L'étymologie du mot "stage" vient du latin *stagium* : séjour. Ainsi, le stage renvoie aux concepts de la durée (un stage est une expérience limitée dans le temps : la durée est connue d'avance et ne correspond pas toujours à la logique de l'activité car elle répond aux besoins de l'institution de formation) et de déplacement (l'ailleurs est différent du centre de formation sur le plan institutionnel, géographique mais aussi social et pédagogique). (Pelpel, 1989)

1.1.2. Théories des apprentissages : le socio-constructivisme ou l'apprentissage coopératif et collaboratif

Aujourd'hui, de l'enseignement élémentaire au supérieur, les programmes et référentiels de formation visent le développement de l'autonomie et de la réflexivité¹ de l'apprenant. Les penseurs de ces programmes et les praticiens-enseignants s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste. Ce modèle propose une approche coopérative et collaborative aux apprentissages : la dimension sociale (interactions sociales et communication) en est l'axe prépondérant. Les apprentissages sont le fruit des interactions actives et passives entre l'apprenant et son environnement mais aussi son enseignant et ses pairs. Perrenoud, en 2001, parle d'« auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent ».

En termes de stage, cela correspond au tuteur qui crée des situations-problèmes qui se situent dans la zone proximale de développement² du stagiaire (dans sa marge de progression : suffisamment difficile mais pas trop) : par son accompagnement, il prodigue les étayages nécessaires pour que le stagiaire régule ses gestes professionnels ; leurs interactions communicatives amènent le stagiaire à porter un regard sur son propre fonctionnement.

Pelpel, en 1989, résume que « le stage est un mélange plus ou moins bien dosé d'hétéroformation (le stagiaire reçoit des conseils et bénéficie de l'expérience des autres), d'éco-formation (il se familiarise avec un nouveau milieu qui comporte une dimension professionnelle, mais aussi sociale et relationnelle), et d'autoformation (il apprend par exercice, et acquiert des capacités à partir de l'activité qu'il déploie lui-même) ». Correa Molina et Gervais (2011) indiquent que cet événement qu'est le stage sollicite un investissement important du stagiaire et du collectif qui participe au processus. De ce fait, la rencontre entre le stagiaire et la réalité du monde professionnel fait naître des dynamiques tant pour lui-même que pour les autres professionnels rencontrés. Dans le domaine de la santé, les réingénieries des formations de ces dernières années (dont celle de l'orthophonie) semblent prendre en compte ces différents aspects de la formation professionnelle.

1.2. Orthophonie : la formation française et les stages

1.2.1. Historique et textes actuels

Après la création de la formation initiale des orthophonistes en 1965 et après deux grandes réformes (1972 puis 1986), le cursus d'études d'orthophonie est inscrit depuis janvier 2013 au grade du master dans le système européen LMD (Traité de Bologne, 1999). Dès le début, la formation initiale était professionnalisante et prévoyait des enseignements théoriques articulés aux enseignements pratiques. Aujourd'hui, la formation des orthophonistes en France comporte cinq années d'études dont 2 040 heures de formation pratique (soit près de 40% de la formation totale ; 82% de ces stages sont encadrés par des orthophonistes). Le diplôme permettant l'exercice de la profession est le Certificat de Capacité d'orthophoniste (CCO). En 2018, il existe 20 centres autorisés à délivrer la formation et le CCO. La formation

1. [La réflexivité désigne] le processus [qui consiste à] s'engager dans des interactions attentives, critiques, exploratoires et itératives avec ses pensées et ses actions, et leurs cadres conceptuels sous-jacents, en visant à changer ces différentes composantes et en examinant le changement lui-même. (Nguyen et al., 2014, p 1182)

2. Concept proposé par Vygotski pour identifier les étapes de l'apprentissage et aider le pédagogue à proposer des nouvelles notions au moment approprié pour l'apprenant.

est universitaire et les centres sont soit liés à une faculté (UFR) de médecine, soit à une faculté de techniques de réadaptation.

L'annexe 5 du décret n°2013-798 du 30 août 2013 donne le cahier des charges des stages. Les articles D. 4341-6 à D. 4341-12 du code de la Santé Publique fixent le cadre réglementaire général des stages en orthophonie.

1.2.2. Les acteurs de la formation pratique

Les centres de formation

La structure de formation met à disposition de l'étudiant stagiaire, pour tout le cursus, un carnet de stages contenant les règles générales des stages, le récapitulatif des différents stages effectués tout au long de son cursus, ainsi que les annotations des différents maîtres de stages (commentaires et grilles d'évaluation). Dans ce carnet apparaissent les objectifs pédagogiques transversaux et spécifiques (en termes de compétences) pour chaque stage.

Les étudiants

L'étudiant est tenu de se rendre sur le lieu de stage pendant les périodes officielles du stage. Il doit rendre un rapport de stage dont la forme sera déterminée par le maître de stage et/ou la structure de formation, en début de stage ou au plus tard lors de l'évaluation de mi-stage. Ce rapport sera lu et évalué par le maître de stage. Sa validation finale sera prononcée par le jury d'examen en fonction de l'évaluation du maître de stage.

Les orthophonistes et les structures liées

D'après l'annexe 5 du décret de 2013, « [l'orthophoniste] forme et supervise la pratique de l'étudiant stagiaire en tenant compte de son niveau d'expérience, de ses compétences, de ses connaissances théoriques et des enseignements délivrés par la structure de formation. Il transmet son expérience clinique et ses connaissances théoriques et scientifiques. Il met à la disposition de l'étudiant les outils nécessaires à sa formation clinique ». Une évaluation du stagiaire doit être effectuée par le maître de stage.

Le maître de stage peut être soit un orthophoniste exerçant à titre libéral, soit un orthophoniste exerçant dans un établissement de santé public ou privé à but non lucratif.

1.2.3. Les différentes situations de stage

Kremer et Lederlé (2016) indiquent que « les stages permettent à l'étudiant d'avoir accès à des représentations diverses du métier d'orthophoniste et de construire progressivement sa future posture professionnelle en articulation avec la formation théorique ». Ainsi, le décret de 2013 prévoit trois types de stage auprès d'orthophonistes :

- En deuxième et troisième année : un stage de découverte (trois semaines) et un stage d'observation (cinq semaines) de trois semaines en structure de soin ou en exercice libéral sous la responsabilité d'orthophonistes-maîtres de stage. La posture de l'étudiant-stagiaire est celle de l'observation active et du questionnement.
- De la troisième à la cinquième année (en tout huit mois et demi) : ces stages cliniques ont pour but de permettre à l'étudiant d'observer les pratiques orthophoniques puis de participer progressivement à la prise en charge thérapeutique des patients, sous supervision (directe ou indirecte) du maître de stage. La supervision vise l'autonomie progressive des stagiaires, notamment observation active, coparticipation au soin, acquisition d'une posture préprofessionnelle.

Pour des questions d'organisation propres aux centres de formation et des considérations des professionnels et des étudiants, les dispositions des stages ne sont pas les mêmes en fonction des régions. Certains centres de formations proposent des stages par période (de semaines ou de mois) : cette organisation permet que les étudiants soient formés dans différents lieux de stage, dans toute la France. D'autres centres de formation choisissent une organisation de stage alternée à la formation théorique : les jours dédiés aux stages et les jours dédiés aux cours s'alternent sur une même semaine.

1.2.4. La fonction de maître de stage

Comme nous l'avons indiqué précédemment, en orthophonie, les stages sont principalement régis par l'annexe 5 du décret n°2013-798 du 30 août 2013 et les articles D. 4341-6 à D. 4341-12 du code de la Santé Publique.

Pour définir la fonction de maître de stage, nous nous appuyerons sur ces textes, ainsi que sur les référentiels d'activités et de compétences (annexes 1 et 2 du décret de 2013) qui décrivent le plus exhaustivement possible le métier d'orthophoniste. Trop peu d'articles de littérature orthophonique abordent le sujet des stages et de la formation pratique. Nous étudierons donc des articles de la littérature d'autres professions de santé (notamment les soins infirmiers) et l'enseignement.

Orthophoniste-maître de stage : où l'expérience du professionnel ne fait pas le tuteur

L'article D4341-7 du code de la Santé Publique stipule que « le maître de stage doit exercer son activité professionnelle depuis trois ans au moins ». Cela se justifie, au regard de ce qui est attendu du maître de stage : Petiot, en 2010, nous dit en parlant de la formation en soins infirmiers : « Le soignant est aussi choisi en fonction de l'expertise qu'il possède ; en effet, les tuteurs novices avec peu d'expertise dans un service ne sont pas alors sollicités pour encadrer les étudiants. »

Cette expertise est aussi nécessaire, pour une interaction de tutelle³ (entre le stagiaire et le maître de stage) de qualité. Berzin, en 2009 définit la notion d'interaction de tutelle comme « un processus d'assistance de sujets plus expérimentés à l'égard de sujets moins expérimentés, susceptibles d'enrichir les acquisitions de ces derniers ».

Comme nous alerte Baudrit en 2012, « il convient de distinguer un tuteur d'un expert » ; en effet, lorsqu'on observe du point de vue de l'expert, « il n'y a plus relation d'aide, il y a plutôt substitution au sens où l'expert a tendance à réaliser l'activité à la place de la personne mise en situation d'apprentissage ». Ainsi, Pelpel (1989), l'affirme : « il apparaît clairement que le fait de posséder une expérience professionnelle, fût-elle quantitativement importante et qualitativement reconnue, ne constitue pas en soi une ressource suffisante pour contribuer efficacement à la formation d'un stagiaire ».

En 2000, Baudrit évoque la notion de “congruence cognitive” de Mouste (1993) : il s'agit d'un “savant mélange” entre l'expertise du tuteur (expertise dissymétrique, qui révèle une distance entre tuteur et tutoré) et la congruence sociale (une certaine proximité relationnelle entre eux). La congruence cognitive permet au tuteur d'être sensible aux problèmes rencontrés par son tutoré, d'être à son écoute pour, finalement, pouvoir lui venir en aide.

3. Bruner (1983) définit en premier la notion d'interaction de tutelle et d'étayage de l'adulte, dans la lignée théorique de Vygotski (1934-1985) qui a proposé une vision socioconstructiviste des apprentissages de l'enfant.

Pelpel en 1989, soulignait également l'identité ambiguë et incertaine du maître de stage, comparable à celle du stagiaire : celui-ci se trouve dans une posture précaire entre apprenant et travailleur, quand son maître de stage « n'est plus tout à fait un travailleur comme les autres, sans être pour autant un formateur professionnel ». Cette fonction est d'autant plus précaire qu'elle est "sporadique et occasionnelle" au sein de la carrière.

Orthophoniste-maître de stage : une fonction d'accompagnement

Les articles D4341-8 et D4341-9 du code de la Santé Publique renseignent sur la fonction d'accompagnement du maître de stage :

- En termes de nombre maximum de stagiaires que le maître de stage peut accueillir : pas plus de trois stagiaires à la fois ne peuvent être accueillis en structure et pas plus d'un stagiaire à la fois en libéral.
- Le stagiaire, après consentement du patient, assiste aux activités du maître de stage et participe, sous la responsabilité et en présence du maître de stage, aux actes professionnels que ce dernier accomplit habituellement.

Ces articles ne renseignent ni sur la posture, ni sur la démarche d'accompagnement, ni sur les contenus à transmettre pendant les stages de formation en orthophonie. Dans cette partie, nous tentons de définir la démarche, la posture et les buts de l'accompagnement du stagiaire par l'orthophoniste-maître de stage.

➤ *L'accompagnement, une relation*

Deux auteurs exposent différents caractères de ce que peut être la relation d'accompagnement. Pour Pelpel, en 1989 : « La relation entre le tuteur et "son" stagiaire s'apparente quelque peu à celle du maître et du disciple » : il indique plus loin que le comportement du maître de stage évolue entre la posture de séduction, de compétition et de maternage. Encore, Pelpel renseigne sur la relation d'échange qui lie maître de stage et stagiaire : « Dans le fonctionnement institutionnel des stages, c'est le tuteur qui donne, et le stagiaire qui reçoit. Donner, partager, comporte en soi sa propre gratification... ».

Paul, en 2004, présente les cinq caractéristiques de la relation d'accompagnement :

1. Elle est asymétrique : elle met en présence au moins deux personnes "d'inégale puissance", mais elle est aussi intersubjective (car l'un n'est pas l'objet de l'autre)
2. Contractualisée : elle associe ces personnes sur la base d'une visée commune, le contrat étant l'opération par laquelle une disparité de forme est compensée par une parité de fond,
3. Elle est circonstancielle : la relation d'accompagnement est due à un contexte, à une situation ou la traversée d'une période particulière. En conséquence, elle est :
4. Temporaire : elle ne dure qu'un temps (elle a un début et une fin),
5. Elle est enfin co-mobilisatrice : puisqu'elle implique de s'inscrire, l'un et l'autre, dans un mouvement, elle sollicite un cheminement commun

Dans son œuvre conséquente, Paul déploie au maximum le sens littéral de l'accompagnement pour faire ressortir l'essence de cette relation particulière. Selon son analyse sémantique poussée, la notion d'accompagnement oscille entre trois registres. Guider : avec tout le registre du conseil, de la guidance, de l'orientation, de l'anticipation. Conduire : avec tout le registre de l'éducation, de la formation, de l'orientation. Escorter : avec tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection. Paul exprime

également le processus dynamique de la relation, qui tout en étant un mouvement vers un mieux d'autonomie et de maturité, est un mouvement intersubjectif de l'un vers l'autre.

Aussi, Paul en 2003, rappelle que la relation d'accompagnement est fondée sur « l'instauration d'une communication dialogique » qui ne peut être réduite à un simple transfert d'information mais qui renvoie au travail de la parole et de l'écoute, et à la création d'un « terrain d'entente ».

A la lumière de ce qui précède, il semble important de replacer la communication de ces deux protagonistes dans le contexte de soin dans lequel il s'inscrit. En effet, la relation d'accompagnement entre le stagiaire et le maître de stage vient souvent bouleverser la relation thérapeutique orthophoniste-patient préexistante. Rodi et Valsangiacomo (2004) décrivent cette nouvelle situation où plusieurs types de relations (les relations thérapeutiques enfant-adultes, la relation enseignant-enseigné) s'entremêlent pour former « un tissu relationnel compliqué » (figure 1). L'orthophoniste est garant de ces relations ; il veille à leur harmonie : elles ne doivent pas empêcher la thérapie de se poursuivre, ni l'apprentissage du stagiaire.

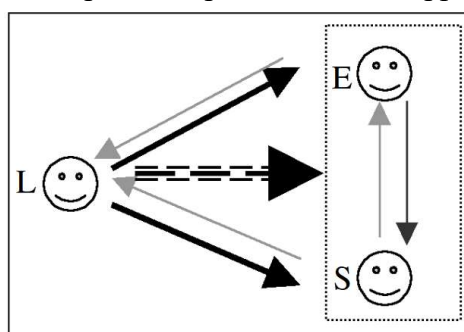


Figure 1 : Liens logopédiste⁴-enfant-stagiaire dans la situation d'un stage logopédique (Rodi et Valsangiacomo, 2004)

➤ *Accompagner : les effets formatifs de l'étayage et de la réflexivité*

Charlier et Biémar (2012) reconnaissent les effets formatifs de l'accompagnement. Pour elles, l'accompagnement est « une démarche dont les effets formatifs participent au développement personnel et professionnel des accompagnés ». Elles ont choisi de placer information et accompagnement sur le même continuum du développement professionnel (figure 2) ; ainsi, toute situation ou démarche formative est un mélange de ces deux pôles et tend à des effets formatifs sur les acteurs.

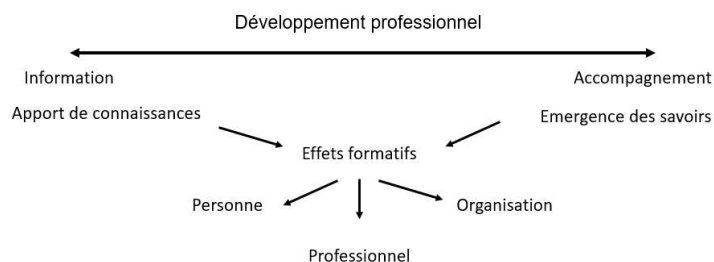


Figure 2 : Continuum du développement professionnel (Charlier et Biémar, 2012)

En 2012, Biémar et Castain explicitent le lien entre la relation d'accompagnement (en termes de posture) et la formation, dont le but est l'autonomie du stagiaire : « La posture de l'accompagnateur est complexe. A la fois souple et rigide, il doit sans cesse s'adapter à la personne pour qu'elle profite de l'accompagnement et apporter des éléments qui lui permettront de progresser ». Ainsi, les axes de progression sont définis par un dialogue entre

4. Le terme « logopédiste » désigne l'orthophoniste, en Suisse romande

les deux protagonistes : « En fonction des demandes ; des besoins et des attentes de la personne accompagnée et de l'évolution du contexte, un accompagnateur pourra ainsi faire part des possibilités, donner un feed-back constructif, montrer son expérience, introduire dans un contexte... ».

En 1989, Pelpel indiquait que « pour qu'il y ait réellement formation [...], [il faut] que le stagiaire possède les moyens de prendre une distance par rapport à ce qu'il vit pendant le stage. » Ainsi, l'accompagnement du stagiaire se fonde également sur la réflexivité des deux partenaires : chacun sur ses agirs professionnels ; le stagiaire sur le développement de ses apprentissages et de son autonomie ; le maître de stage sur sa posture de formateur-professionnel. Pour Pelpel (1989), « Le simple fait de collaborer avec quelqu'un sur sa propre activité, d'élaborer des projets et d'évaluer des réalisations, amène à se poser des questions sur sa manière de faire, à s'installer dans une autre position (plus critique et moins confortable) par rapport à sa pratique ». Mais la pratique réflexive est un processus plus poussé qui exige d'entrer dans une posture clairement métacognitive⁵. Pelaccia (2016) indique trois contextes qui favorisent le processus réflexif tout au long de la pratique :

- L'identification d'un besoin d'apprentissage : la réflexion peut naître de l'inconfort face à une situation de soin, dans une relation thérapeutique ou professionnelle
- Le dilemme éthique ou le conflit interpersonnel : l'identification de ses valeurs et croyances personnelles, des barrières qui peuvent limiter ses capacités à entrer en relation avec les autres (professionnels ou patients), permet au praticien de mieux se comprendre et de mieux entrer en relation thérapeutique avec les patients ;
- L'analyse du système dans lequel le professionnel de santé exerce : il s'agit d'analyser son rapport à un geste professionnel dans un environnement donné (ici le système de santé en général, ou en particulier l'hôpital, la structure, le cabinet).

Pelaccia indique que la réflexivité implique que le praticien (stagiaire ou professionnel) ait une bonne capacité d'auto-évaluation et une bonne connaissance de soi.

Enfin, pour Villeneuve et Moreau (2010), « Il est indéniable que même si la supervision de stagiaires comporte des contraintes importantes, elle offre des avantages. Elle permet, entre autres, de se garder à jour et de se valoriser au plan professionnel du fait que nous contribuons à la formation de la relève. ». Ainsi, maître de stage comme stagiaire peuvent tirer bénéfice de cette situation de formation.

Orthophoniste-maître de stage : une fonction de transmission à endosser et à réfléchir

D'après Villeneuve et Moreau (2010), d'une façon générale, le maître de stage se préoccupe de la qualité de la formation en favorisant l'activation des connaissances antérieures, en tissant des liens avec les nouvelles connaissances et en créant des conditions permettant au stagiaire de transférer ses apprentissages en situation réelle ; les chercheuses donnent l'exemple de l'analyse de situations problèmes où stagiaire et maître de stage recherchent conjointement les solutions en alliant leurs expériences et leur expertise.

D'un point de vue plus orthophonique, des praticiens réfléchissent aux procédés de transmission mis en place lors des stages. Notons ce que les logopèdes⁶ Martinez et al. (2013) recommandent aux logopèdes-maîtres de stage (que l'équipe pédagogique de l'Université de Liège choisit de nommer les « enseignants-cliniciens » d'après des travaux d'Irby, 1994) : « Au-delà d'une maîtrise des connaissances et des savoir-faire disciplinaires, l'enseignant-

5. La « métacognition » est le fait de réfléchir aux processus mentaux nécessaires à la réalisation d'une tâche et d'exécuter dessus un processus cognitif (planification, régulation, contrôle). (Kaiser et Kaiser, 2009)

6. Le terme « logopède » désigne l'orthophoniste, en Belgique francophone

clinicien doit être métacognitif, c'est-à-dire capable d'expliciter ses actions et de rendre visible et accessible ses processus de raisonnement clinique et d'articulation de ses savoirs ». En somme, le professionnel-clinicien doit être doué d'une double compétence clinique et pédagogique, que Chamberland et Hivon décrivent en 2005.

Les logopédistes Rodi et Valsangiacomo (2004) citent des qualités et savoir-faire pédagogiques auxquels les orthophonistes-maître de stage ont recours, notamment : apprécier de communiquer ses connaissances, faire preuve de patience, observer et souligner les capacités et difficultés du stagiaire de manière constructive, répondre aux questions, planifier les tâches qui engageront les connaissances et habiletés du stagiaire. En France, les référentiels d'activités et de compétences des orthophonistes (Décret n°2013-798 du 30 août 2013) décrivent l'encadrement des stages comme étant bel et bien une compétence professionnelle, bien que le terme « maître de stage » n'apparaisse pas dans la Compétence 11 et l'Activité 10 « Former et informer des professionnels et des personnes en formation ». Parmi les quatre « Principales opérations constitutives de l'activité », nous en présentons deux au tableau 1.

Tableau 1. Deux opérations constitutives de l'activité « Formation et information des professionnels et de personnes en formation » (Activité 10, annexe 2, Décret n° 2013-798 du 30 août 2013)

Accueil, accompagnement des étudiants et de nouveaux professionnels
<ul style="list-style-type: none"> • Délivrance d'informations et de conseils aux stagiaires orthophonistes ou aux nouveaux professionnels. • Rédaction de documents de présentation du service et des activités proposées. • Rédaction d'un projet ou d'un protocole d'encadrement. • Suivi des étudiants dans leur processus d'apprentissage. • Réalisation de séances d'analyse réflexive des situations rencontrées en stage, avec les étudiants • Lecture et accompagnement de travaux de recherche menés par des étudiants en orthophonie. • Intervention au sein de jurys d'évaluation des mémoires de recherche des étudiants en orthophonie. • Réalisation d'actions d'évaluation dans le cadre de jurys : examens, concours, stages, validation des acquis de l'expérience, etc
Contrôle des prestations de stagiaires
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en situation professionnelle. • Accompagnement et supervision des stagiaires dans l'ensemble des situations professionnelles et dans les actions de recherche • Renseignement des documents de suivi. • Lecture et correction de travaux écrits de stagiaires ou de professionnels en formation. • Réalisation d'actions d'évaluation des étudiants dans l'ensemble des situations professionnelles et dans les actions de recherche. • Accompagnement du projet professionnel du stagiaire

Ces indications légales décrivent factuellement comment les orthophonistes peuvent participer à la formation de leurs futurs collègues. Mais ce texte ne propose pas d'indication sur l'accompagnement des stagiaires ni sur le contenu de la transmission. Il semble que ces aspects sont à définir et à créer par les orthophonistes eux-mêmes. Les objectifs pédagogiques de transmission de compétences et d'apprentissage de gestes professionnels sont, quant à eux, créés par les équipes pédagogiques des centres de formation (parmi lesquels exercent des orthophonistes, des professionnels d'autres professions de santé et des chercheurs universitaires).

Pour Hameline, en 1979, « l'éducation, la formation, ne peuvent se définir comme des phénomènes spontanés » ; il ajoute que cette activité humaine relève de l'action concertée et intentionnelle d'un individu, groupe ou collectivité. L'auteur avise ses lecteurs : « poser la question des objectifs [pédagogiques], c'est s'interroger à l'avance sur les résultats [de la formation] ». Mais l'auteur alerte aussi sur le fait que le terme « d'objectif » est galvaudé tant par les institutions de l'Éducation que par les praticiens de l'enseignement : souvent, le terme est utilisé pour donner une impression de rationalité, de rigueur, d'efficacité. Pourtant, les objectifs ne sont réellement opérationnels que lorsqu'ils répondent aux exigences de Tyler (1950) : ils doivent être énoncés de la manière la moins équivoque possible, en envisageant le comportement observable à évaluer au terme de la formation, en mentionnant les conditions d'apparition desdits comportements, le niveau d'exigence et les critères d'évaluation. C'est pour cela qu'Hameline préfère utiliser le terme d'*intention* pédagogique qu'il définit comme « l'énonciation plus ou moins explicite d'effet, attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt pour les formateurs, les personnes en formation, les prescripteurs... ». Pour les orthophonistes-maîtres de stage, il s'agira de formuler – à soi mais peut-être aussi à l'équipe pédagogique et au stagiaire – ses intentions de transmission, de les comparer aux objectifs officiels et aux aspirations du stagiaire.

2. Buts

En dépit de ses aspects légaux, la fonction d'orthophoniste-maître de stage n'est pas définie en tant que démarche professionnelle, outillée et réfléchie qui vise à l'autonomisation des futurs orthophonistes (contrairement à ce qu'entend Paul, 2004, de la notion d'accompagnement). Pourtant, les trois acteurs de la formation pratique cherchent des voies efficaces pour former les futurs orthophonistes. Les centres de formation souhaitent élaborer des objectifs de stage adaptés et précis. Les maîtres de stages, qui sont engagés de manière positive et volontaire, veulent répondre le plus objectivement possible à ce qui est attendu par les institutions et savoir comment transmettre, accompagner et évaluer les étudiants. Ces derniers sont en demande de clarté des objectifs attendus pour pouvoir y répondre et se projeter de manière dynamique dans les apprentissages et la pratique.

Cette étude vise donc à explorer les représentations qu'ont les orthophonistes de cette fonction particulière et à en comprendre les objectifs de transmission, en répondant aux questions suivantes :

- Quelles sont les valeurs, les caractéristiques, les compétences que les orthophonistes associent à cette fonction ?
- Quels rôles et quelles missions les orthophonistes pensent-ils endosser en acceptant cette fonction ?
- Les intentions de transmission des orthophonistes sont-ils en adéquation avec les objectifs pédagogiques formulés par les centres de formation à propos des stages ?
- Pour eux, comment le stage se doit-il d'être ? (1) une illustration clinique de la formation théorique, (2) une formation à la pratique orthophonique pure (évaluation et intervention), (3) la transmission d'une posture professionnelle, d'une manière d'être au patient, aux autres professionnels de santé, un rapport aux institutions, un rapport à la représentation sociale du métier d'orthophoniste ?

- Comment les objectifs de transmission des orthophonistes-maîtres de stage se construisent-ils ? Peut-on penser qu'ils le sont en rapport à des expériences vécues en tant qu'étudiant-stagiaire, de néo-diplômé, ou pendant leur activité contemporaine ?

3. Hypothèses

A la lumière des éléments théoriques mentionnés, voici les hypothèses formulées pour l'étude :

- H1 - Les représentations et intentions de transmission des orthophonistes sont différentes, en fonction du nombre d'années d'exercice, du nombre d'années d'expérience dans l'accompagnement des stagiaires, de la zone géographique d'exercice (rurale ou urbaine), du lieu d'exercice (en libéral, en structure privée ou publique), du lieu de formation (France ou étranger).
- H2 - Les orthophonistes sont peu informés sur leur fonction et ils sont peu familiers avec les objectifs officiels de stage. Pourtant, les représentations des orthophonistes sont proches des courants issus de la recherche sur les fonctions de maître de stage (H2^A) ; leurs intentions de transmission ressemblent aux objectifs pédagogiques officiels (H2^B).
- H3 - Les intentions de transmission sont construites à partir de l'expérience que l'orthophoniste a vécue en tant que stagiaire (en formation initiale).

Méthode

Apostolidis (2005) préconise la triangulation des méthodologies lorsqu'il s'agit de l'étude des représentations : cela permet de « construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène [étudié] à partir des différentes opérations de croisement sur le plan théorique, méthodologique et/ou de production de données ». L'étude des stages en orthophonie nécessitant une pluralité de points de vue, nous avons diversifié dans cette étude à la fois les approches disciplinaires (orthophonique, pédagogique, psycho-sociale), la méthodologie d'enquête (entretiens et questionnaires) et les données exploitées (qualitatives et quantitatives).

Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens de recherche auprès d'orthophonistes-maîtres de stage exerçant en libéral dans la région Île de France (N = 3), ayant accueilli régulièrement des stagiaires essentiellement issus du Département d'Orthophonie de Paris⁷ (description de la population dans le tableau 2). Les orthophonistes avaient été contactées grâce aux réseaux sociaux de cercles professionnels ou par courriel ; le recrutement a été opéré afin de diversifier les profils. Les répondantes ont été informées des enjeux de l'étude et ont signé un formulaire de consentement. Les entretiens semi-directifs se sont déroulés au lieu d'exercice de la profession et de la mission de maître de stage (cabinet) et ont été enregistrés ; les durées se situent entre trente-six et soixante minutes (quarante-six minutes en moyenne (écart-type = 12,49)). Chaque entretien a été réalisé par le même enquêteur, selon un protocole d'entretien préétabli. Nous proposons aux répondants de s'exprimer dans un échange avec l'enquêteur sur : 1) leurs représentations de la fonction de maître de stage ; les qualités et compétences qui leur étaient utiles pour cette fonction, 2) les qualités et compétences appréciées chez un stagiaire ; la relation entre le maître de stage et le

stagiaire ; la relation maître de stage - stagiaire - patient ; la posture d'évaluation ; l'impact des stages sur leur agir professionnel, 3) les intentions de transmission ; les origines de ces intentions ; leurs connaissances des objectifs pédagogiques des centres de formation. Les entretiens ont été intégralement retranscrits à l'aide d'un logiciel de traitement de texte et de dictée vocale. Le contenu discursif a été analysé à titre exploratoire : il a fait l'objet d'une analyse thématique des fragments d'entretiens correspondant aux parties 1) et 3) du guide ; d'abord par le repérage des idées significatives puis par leur catégorisation. Les unités de sens, les occurrences et les divergences ont permis de mieux envisager les enjeux du sujet d'étude et d'inventorier les éléments lexicaux à utiliser dans la suite de l'étude.

Grâce à cela, et à la recherche bibliographique, nous avons créé un questionnaire composé de dix-neuf questions : six questions de présentation (dont deux permettant d'exclure les participants qui ne répondaient pas aux critères), trois questions sur les représentations de la fonction de MDS⁸, trois questions sur les objectifs de transmission, quatre questions sur les pratiques et postures dans l'exercice de la fonction, trois questions relatives aux besoins des répondants. Le questionnaire était réalisé en ligne et diffusé par courriel via le Département d'Orthophonie de l'Université de Lille à tous les orthophonistes-maîtres de stage agréments pour la fonction de maître de stage par le Département. Les critères d'inclusion de l'étude étaient : être orthophoniste agréé par le DUFO⁹ de Lille, être orthophoniste exerçant en libéral dans la région des Hauts de France, avoir encadré au moins une fois un stagiaire du DUFO de Lille entre 2014 et 2018. Nous avons recueilli cent dix-sept (117) réponses ; quatre-vingts dix-neuf (99) sont exploitables pour une analyse des données (description de la population dans le tableau 3). Les réponses ont été analysées statistiquement et en fonction de catégories sémantiques et représentationnelles. Nous avons procédé à des calculs de moyenne et de pourcentage de réponses ; les réponses ont été comparées entre différentes catégories de répondants ou différents types de stages grâce à des tests statistiques.

Résultats

1. Caractéristiques des populations de l'enquête

1.1. Population des entretiens

Pour la partie exploratoire de l'étude, trois orthophonistes ont été interviewées ; on peut noter dès à présent la diversité de la population pour ce qui est de l'expérience clinique en années, l'expérience d'accompagnement des stages en années et le nombre de stagiaires accompagnés.

8. MDS : Maître de stage

9. DUFO : Département Universitaire de Formation en Orthophonie

Tableau 2. Description de la population des entretiens

	Orthophoniste 1	Orthophoniste 2	Orthophoniste 3
Lieu d'exercice	Paris (75)	Montrouge (94)	Montreuil (93)
Année d'obtention du diplôme	2004	1995	1988
Nombre d'années d'expérience clinique	14	23	30
Début de la fonction de MDS	2007	1998	2007
Nombre d'années d'expérience d'accompagnement de stage	11	20	11
Nombre de stagiaire	23	20	8
Rapport nombre de stagiaire/années d'expérience de MDS	1,6	1	0,7
Durée de l'entretien (en minutes)	60	36	42

1.2. Population du questionnaire

Nous étudions les réponses de quatre-vingt dix-neuf orthophonistes-maîtres de stage exerçant en libéral dans les Hauts de France et ayant accompagné au moins un stagiaire du DUFO de Lille entre 2014 et 2018. Ici, les orthophonistes totalisent en moyenne quinze années d'expérience clinique ; l'écart-type est important ($ET = 8.756$). Il en est de même, pour l'expérience d'accompagnement de stage où les orthophonistes ont en moyenne accompagné dix étudiants-stagiaires ($ET = 9,2$) ; ces chiffres montrent une grande hétérogénéité de la population pour ces critères. Notons que dix orthophonistes ayant répondu sont diplômés d'avant 1991, c'est-à-dire avant la première promotion des études en quatre années (Arrêté du 16 mai 1986 relatif aux études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste, article 9). En ce qui concerne la répartition géographique, 94% des orthophonistes interrogés exercent dans l'ancien territoire administratif du Nord-Pas de Calais, qui est également le territoire le plus proche du centre de formation et du lieu de vie des étudiants-stagiaires ; parmi les répondants, il n'y a pas d'MDS du département de la Somme, qui est également le département d'implantation du DUFO d'Amiens. Aussi, l'échantillon comporte 14 orthophonistes formés en Belgique.

Les orthophonistes ont également été interrogés sur l'accompagnement reçu pour leur fonction de MDS. 55% des répondants n'ont jamais participé à une réunion d'information des maîtres de stage organisée par le DUFO de Lille. Notons également que 97,73% des personnes ayant participé à ces réunions sont des orthophonistes exerçant dans le Nord ou le Pas de Calais (50% dans la Métropole Lilloise) : on n'y comptait pas d'orthophonistes de l'Aisne et seulement une de l'Oise.

Tableau 3. Description de la population des questionnaires

Orthophonistes ayant répondu	n = 117				
Orthophonistes répondant aux critères	n = 99				
Orthophonistes ne répondant pas aux critères	n = 18				
Année d'obtention du diplôme	Min = 2016	Max = 1980	Moy = 2003	Méd = 2006	ET = 8,756
Années d'expérience (2018 - année d'obtention du diplôme)	Min = 2	Max = 38	Moy = 15	Méd = 12	ET = 8,756
Répartition géographique	Métropole Lilloise 48 % Nord = 16 %	Pas de Calais = 30 %	Aine = 2 %	Oise = 3 %	Somme = 0 %
Environnement	Urbain = 75,76 %	Rural = 24,24 %			
Lieu de formation	Belgique = 14	France = 85			
Nombre de stagiaires encadrés	Min = 1	Max = 50	Moy = 10,21	Méd = 8	ET = 9,2

Le tableau 4 présente les degrés de signification et aidera pour mieux comprendre les résultats qui suivent.

Tableau 4. Degrés de signification

Valeur de p	Degré de signification
$p \text{ value} \geq 0,05$	NS → Non significatif
$p \text{ value} \leq 0,05$	* → Significatif
$p \text{ value} \leq 0,02$	** → Très significatif
$p \text{ value} \leq 0,01$	*** → Très très significatif

2. Résultats : Représentations qu'ont les orthophonistes-maîtres de stage de leur fonction

Dans cette partie, nous présentons les résultats de l'étude sur les représentations que les MDS ont de leur propre fonction. A la question « Ces termes vous font-ils penser à votre fonction de maître de stage ? », les répondants devaient indiquer leur niveau d'approbation sur une échelle à six niveaux allant de "Pas du tout d'accord" à "Tout à fait d'accord". Nous avons attribué une note allant de 1 à 6 à chaque niveau d'approbation (présenté dans l'annexe 5). Vingt-neuf traits ont été présentés : les résultats sont classés méthodologiquement dans le tableau 5 :

- la catégorie "Selon Paul" permet de comparer le niveau d'approbation aux termes que Paul (2004) propose au déploiement lexico-sémantique de l'accompagnement
- les autres colonnes sont des catégories construites pour l'étude : "Fonction" désigne les action qu'effectue le MDS sur/avec le stagiaire, "Posture" désigne l'attitude du MDS vis-à-vis du stagiaire, "Relation" désigne ce qui peut caractériser la

relation entre le MDS et le stagiaire, “Gestion” désigne les caractéristiques organisationnelles

On observe un niveau d’approbation très important pour la catégorie de la “Fonction” (moyenne haute et homogénéité de l’approbation pour cette catégorie). Les désapprobations franches sont sur les traits “Escorter”, “Modèle”, “Maître (opposé à “Disciple””, “Relation asymétrique”, “Relation hiérarchique” ; des termes qui n’ont pas été suggérés par l’enquête exploratoire des entretiens. Selon les catégories proposées par Gervais en 1999 pour classer les énoncés relatifs aux stages, on constate une plus importante adhésion pour les traits portant sur l’« Expérience de mentorat » (Fonction).

On étudie les différences observées pour les traits représentatifs de la fonction de MDS pour différentes catégories de la population :

- le nombre de stagiaires accompagnés (> 10 stagiaire vs \leq 10 stagiaires)
- le lieu de formation (Belgique vs France)
- la présence aux réunions d’information pour les MDS proposés par le DUFO de Lille.

Tableau 5. Présentation des niveaux d’accord aux traits décrivant la fonction de maître de stage

Échelle utilisée : 1 = Pas du tout d’accord / 6 = Tout à fait d’accord
Les énoncés marqués d’une * sont suggérés par l’analyse des entretiens.

		Population générale	Présence à la réunion		Nombre de stagiaires		Lieu de formation	
			Oui	Non	X \leq 10 stagiaires	X > 10 stagiaires	France	Belgique
		n = 99	n = 44	n = 55	n = 69	n = 30	n = 85	n = 14
Selon Paul	Guider*	5,51	5,66	5,38	5,43	5,67	5,47	5,71
	Escorter	2,90	2,73	3,04	2,96	2,77	2,78	3,64
	Conduire	3,35	3,32	3,40	3,33	3,43	3,15	4,64
Fonction	Mettre sur la voie	4,88	5,20	4,64	4,81	5,07	4,81	5,36
	Accompagner	5,56	5,64	5,51	5,58	5,53	5,54	5,71
	Partager	5,77	5,77	5,76	5,81	5,67	5,79	5,64
	Transmettre*	5,79	5,80	5,76	5,71	5,93	5,81	5,57
	Mettre en confiance*	5,59	5,57	5,58	5,55	5,63	5,58	5,57
	Rassurer	5,01	5,05	4,96	4,97	5,07	4,96	5,21
	Détendre	3,94	3,82	4,02	3,97	3,83	3,86	4,36
	Informier	5,31	5,18	5,38	5,30	5,27	5,28	5,36
	Dialoguer	5,74	5,75	5,75	5,74	5,77	5,74	5,79
	Mise en pratique concrète de la théorie*	5,55	5,52	5,58	5,59	5,47	5,58	5,43
Posture	Maître(/Disciple)	3,11	3,07	3,13	3,04	3,23	3,08	3,21
	Modèle	3,40	3,52	3,29	3,42	3,33	3,34	3,71
	Conseiller*	4,89	4,98	4,80	4,83	5,00	4,81	5,29
	Responsable	4,84	5,00	4,69	4,80	4,90	4,78	5,14
	Formateur	5,20	5,36	5,05	5,10	5,40	5,15	5,43
Relation	Relation asymétrique	3,39	3,25	3,49	3,33	3,50	3,24	4,29
	Relation hiérarchique	2,93	2,93	2,95	2,93	2,97	2,85	3,50
	Prise en charge (du stagiaire)	3,73	3,84	3,65	3,74	3,73	3,55	4,86
	Contrat	4,03	3,98	4,07	3,94	4,23	3,94	4,57
	Collaboration	4,10	4,16	4,04	4,07	4,13	4,00	4,64
	Relation triangulaire	4,36	4,34	4,36	4,36	4,33	4,29	4,71
	Cheminement	5,10	5,05	5,16	5,10	5,13	5,11	5,14
	Regard	5,05	5,05	5,04	5,03	5,07	5,04	5,07
Organisation	4,83	5,11	4,60	4,72	5,07	4,78	5,14	

Gestion	Contraignant*	3,59	3,68	3,53	3,55	3,70	3,59	3,64
	Chronophage	4,14	4,39	3,96	4,00	4,50	4,16	4,07

D'une manière générale, on observe peu de différences. On retrouve de manière homogène un niveau d'accord élevé (> 5) pour toutes les catégories pour les traits "Accompagner", "Partager", "Transmettre", "Mettre en confiance", "Rassurer", "Informé", "Dialoguer", "Cheminement", "Mise en pratique concrète de la théorie", "Regard". A l'inverse, on retrouve un niveau d'accord neutre (entre 3 et 4) pour les traits "Escorter", "Conduire", "Maître (par rapport à disciple)", "Modèle", "Relation asymétrique", "Prise en charge du stagiaire", "Contraignant". Les répondants formés en Belgique se distinguent légèrement avec un niveau d'accord plus important par rapport à la population générale et la population des répondants formés en France pour les traits "Conduire" (4,64), "Relation asymétrique" (4,29) et "Prise en charge du stagiaire" (4,86). On observe un niveau d'accord homogènement bas pour les traits "Escorter" et "Relation hiérarchique". Ici encore, les répondants formés en Belgique se distinguent légèrement en donnant un niveau d'accord neutre pour ces deux traits.

Tableau 6. Comparaison des niveaux d'accord pour cinq traits entre les orthophonistes formés en Belgique, ceux formés en France et la population générale

	Formés en Belgique	Population générale		Formés en France	
	moyenne	moyenne	<i>p value</i>	moyenne	<i>p value</i>
Escorter	3,64	2,90	0.0636	2,78	0.0319
Conduire	4,64	3,35	0.0032	3,15	0.0006
Relation asymétrique	4,29	3,39	0.0325	3,24	0.0138
Relation hiérarchique	3,50	2,93	0.0956	2,85	0.0550
Prise en charge du stagiaire	4,86	3,73	0.0048.	3,55	0.0012

L'échantillon des « Répondants formés en Belgique » étant inférieur à 30, on ne peut pas appliquer le test de Student pour observer la significativité de ces différences. On soumet donc ces données au test de Mann-Whitney. Par rapport à la population générale, on observe des différences significatives à plus de 95% ($p \text{ value} \geq 0,05$) pour les traits "Conduire", "Relation asymétrique" et "Prise en charge du stagiaire". Par rapport à la population des répondants formés en France, on observe des différences significatives à plus de 95% ($p \text{ value} \geq 0,05$) pour les traits "Escorter", "Conduire", "Relation asymétrique" et "Prise en charge du stagiaire".

On étudie également les représentations que les répondants ont des qualités et compétences nécessaires pour être à l'aise dans la fonction de maître de stage. A la question « Selon vous, quelles sont les qualités et compétences qui permettent de se sentir à l'aise dans la fonction de maître de stage ? », les répondants devaient choisir trois qualités ou compétences par-

mi dix-sept. A noter que 8 réponses ne sont pas conformes au format demandé (plus ou moins de trois critères choisis). Les propositions sont classées en catégories :

- les qualités
- les compétences professionnelles orthophoniques
- les dispositions psychologiques

Tableau 7. Caractéristiques estimées nécessaires à la fonction de maître de stage
Les énoncés marqués d'une * sont suggérés par l'analyse des entretiens.

		Population générale	Nombre de stagiaires		Présence aux réunions d'information		Lieu de formation	
			%	X ≤ 10 stagiaires %	X > 10 stagiaires %	Oui %	Non %	France %
	Nombre de répondants	n = 99	n = 69	n = 30	n = 44	n = 55	n = 85	n = 14
	Nombre de réponses	n = 304	n = 213	n = 91	n = 129	n = 175	n = 262	n = 42
Qualités	Être rigoureux*	3,62	3,76	3,30	4,65	2,86	2,29	11,90
	Être pédagogue*	16,78	15,49	19,78	17,83	16,00	15,65	23,81
	Être patient*	2,30	2,35	2,20	3,10	1,71	2,29	2,38
	Être empathique*	5,26	5,16	5,49	3,10	6,86	4,96	7,14
	Être dynamique*	3,29	2,82	4,40	2,33	4,00	3,44	2,38
	Être impliqué	10,86	10,80	10,99	10,08	11,43	10,69	11,90
	Être respectueux	1,64	1,88	1,10	1,55	1,71	1,91	0,00
	Être organisé	1,97	2,35	1,10	3,10	1,14	1,91	2,38
	Être ouvert*	4,28	4,69	3,30	2,33	5,71	4,20	4,76
	Être souple*	0,66	0,94	0,00	0,78	0,57	0,76	0,00
Compétences professionnelles	Avoir son expérience propre d'orthophoniste*	12,17	12,21	12,09	13,95	10,86	12,21	11,90
	Avoir une clarté cognitive sur les enjeux de sa pratique*	11,51	10,33	14,29	12,40	10,86	12,60	4,76
	Être à l'aise avec ce que l'on fait*	14,80	15,02	14,29	13,95	15,43	15,65	9,52
Dispositions psychologiques	Savoir mettre à l'aise	3,62	4,23	2,20	1,55	5,14	3,44	4,76
	Avoir un certain équilibre psychologique*	2,63	1,88	4,40	3,88	1,71	3,05	0,00
	Se sentir à l'aise dans le regard de l'autre*	4,61	6,10	1,10	5,43	4,00	4,96	2,38
	Avoir confiance en soi	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Certains critères se distinguent (avec plus de 10% d'accord parmi les critères proposés) : “Être pédagogue” (16,78%), “Être impliqué” (10,86%) ; mais aussi “Être à l’aise avec ce que l’on fait” (14,8%), “Avoir son expérience propre d’orthophoniste” (12,17%) et “Avoir une clarté cognitive sur les enjeux de sa pratique” (11,51%) classés dans la catégorie des compétences professionnelles orthophoniques. Le critère “Avoir confiance en soi” n’a pas du tout été choisi (0%) et “Être souple” reçoit un très faible niveau d’accord (0,66%).

On étudie les différences observées pour les qualités et compétences relatives à la fonction de MDS pour les catégories présentées ci-avant. La “Pédagogie” semble plus importante pour les répondants formés en Belgique, ainsi que ceux ayant reçu plus de dix stagiaires (respectivement 23,81% et 19,78%). La “Clarté cognitive sur les enjeux de la pratique” semble également importante pour les répondants ayant reçu plus de dix stagiaires (14,29% contre 10,33%). Deux critères semblent moins importants pour les répondants formés en Belgique par rapport à la population générale et les formés en France : la “Clarté cognitive” (4,76%) et “Être à l’aise avec ce que l’on fait” (9,52%). Pour cette même population, deux critères ne sont pas du tout choisis (0%) comme étant des qualités nécessaires à la fonction de MDS : “Être respectueux” et “Avoir un certain équilibre psychologique”.

On applique le test de Student pour constater des différences significatives parmi les observations faites. Par rapport à la population générale, on n’observe des différences significatives à plus de 98% ($p \text{ value} \geq 0,02$) que pour le trait “Être rigoureux” qui est plus sélectionné pour les répondants formés en Belgique (11,9 % des réponses de cette population).

3. Résultats : Intentions de transmission des orthophonistes-maîtres de stage

Dans cette partie, nous observons les différences d’objectifs de transmission en fonction des stages en procédant à une comparaison chronologique : les objectifs de chaque année sont comparés à ceux de l’année supérieure, puis on procède à une comparaison entre le Stage de découverte de 2e et 3e année et le Stage clinique de fin d’étude en 5e année.

A la question « D’une manière générale, que cherchez-vous à transmettre à vos stagiaires ? », les répondants sont invités à choisir trois propositions parmi onze pour les quatre stages orthophoniques. Ici encore, des répondants ont indiqué plus de trois propositions. Les intentions de transmission générale sont classés en catégories (Tableau 8) et sont proches de la dimension socialisante du stage que Gervais décrit en 1999 : « L’apprentissage des habitudes du milieu, l’initiation aux pratiques de ce milieu et l’acquisition du langage de la pratique »:

- axe des compétences professionnelles
- axe de la posture professionnelle
- axe des réalités professionnelles

D’une manière générale, sur tous les stages, les intentions de transmission sont également réparties entre 8,05% et 12,76%. Trois se distinguent à la baisse : “Montrer les désagréments liés à la pratique orthophonique”, “Conforter / rassurer les étudiants dans leur choix de métier” et “Développement et maîtrise des qualités psychologiques nécessaires à la pratique orthophonique” avec respectivement 3,94%, 5,92% et 6,17% des intentions de

transmission générales. On observe d'ailleurs que l'orientation professionnelle est importante pour le Stage de découverte, mais représente une part faible des intentions de transmission par la suite. Aussi, "Montrer les désagréments liés à la pratique orthophonique" et "Développement et maîtrise des qualités psychologiques nécessaires à la pratique orthophonique" sont moins importants, tout au long des stages.

Tableau 8. Intentions de transmission générales en fonction des stages
Les énoncés marqués d'une * sont suggérés par l'analyse des entretiens.

		Stage de découverte 2A et 3A		Stage clinique 3A		Stage clinique 4A		Stage clinique 5A		Moyenne Écart-type	
Nombre de réponses		n = 306		n = 304		n = 330		n = 347			
Compétences professionnelles	Une formation à la pratique orthophonique pure (évaluation et intervention)	4,25	***	12,83	N.S.	13,33	N.S.	10,95	**	10,34	4,189
	Confronter les stagiaires à différentes générations, différentes cultures, différentes catégories sociales*	14,38	N.S.	9,54	**	3,94	N.S.	4,32	***	8,05	4,935
	Outiller le stagiaire afin qu'il puisse faire face à différentes situations que l'on peut rencontrer dans le cabinet*	2,29	***	13,16	N.S.	18,18	N.S.	15,56	***	12,30	6,981
Posture professionnelle	La transmission d'une posture professionnelle (manière d'être au patient / aux institutions, un rapport à la représentation sociale du métier d'orthophoniste)	16,34	N.S.	13,49	N.S.	10,00	N.S.	7,78	***	11,90	3,777
	Rendre le stagiaire autonome dans sa pratique orthophonique	0,00	**	1,97	***	11,52	***	24,50	***	9,50	11,193
	Rendre le stagiaire confiant dans ses capacités, renforcer son estime de lui-même*	4,25	**	9,87	N.S.	12,73	N.S.	9,80	**	9,16	3,548
Réalités professionnelles	Développement et maîtrise des qualités psychologiques nécessaires à la pratique orthophonique	4,58	N.S.	8,22	N.S.	6,97	N.S.	4,90	N.S.	6,17	1,734
	La réalité du terrain*	17,65	N.S.	14,14	N.S.	10,30	N.S.	8,93	***	12,76	3,936
	Conforter / rassurer les étudiants dans leur choix de métier*	15,36	***	3,29	N.S.	2,73	N.S.	2,31	***	5,92	6,306
	Montrer les plaisirs liés à la pratique orthophonique*	17,32	**	9,87	N.S.	6,36	N.S.	6,34	***	9,97	5,171
	Montrer les désagréments liés à la pratique orthophonique	3,59	N.S.	3,62	N.S.	3,94	N.S.	4,61	N.S.	3,94	0,474
		100		100		100		100			

Lors des premiers stages, les objectifs de transmission sont en grande partie orientés vers la présentation des réalités professionnelles (50,33%). Ces intentions de transmission

évoluent de manière très significative pour les Stages cliniques de 3^e et 4^e année. Les trois catégories sont choisies de manière égale : les compétences professionnelles avec 35,53% en 3^e année et 35,45% en 4^e année, la posture professionnelles avec 33,55% en 3^e année puis 41,21% en 4^e année, les réalités professionnelles avec 30,92% en 3^e année puis 23,33% en 4^e année. On observe donc un intérêt plus marqué pour la posture professionnelle en 4^e année.

On n'observe pas d'évolution significative de ces intentions de transmission lors de la 5^e année, excepté pour l'objectif "Rendre le stagiaire autonome dans sa pratique orthophonique". Ce critère augmente d'ailleurs significativement d'un stage à l'autre pour représenter près d'un quart des intentions de transmission en 5^e année.

On observe les intentions de transmission de gestes professionnels. A la question « Quels sont les points que vous trouvez absolument nécessaires de présenter dans votre pratique libérale ? », les répondants sont invités à choisir trois propositions parmi douze pour les quatre stages orthophoniques. Les intentions de transmission générale sont classés en catégories dans le tableau 9 :

- l'observation
- la pratique effective
- la posture
- la théorie

Tableau 9. Intentions de transmission des gestes professionnels en fonction des stages

		Stage de découverte 2A et 3A		Stage clinique 3A		Stage clinique 4A		Stage clinique 5A	
Nombre de réponses		n = 276		n = 285		n = 328		n = 414	
Observations	Observation d'un bilan	19,20	N.S.	19,65	***	8,23	**	3,62	***
	Observation de séances	34,06	***	17,89	***	5,49	*	2,66	***
	Présentation et explication d'aspects administratifs de la prise en charge (DAP, paiements, logiciel de télétransmission...)	2,17	N.S.	3,51	N.S.	7,01	N.S.	11,11	***
	Lecture et analyse des données du dossier de santé du patient	14,86	N.S.	14,04	**	7,93	**	3,38	***
Pratique effective	Réalisation d'un bilan entier ou de quelques épreuves	0,00	***	8,77	***	19,21	N.S.	14,01	***
	Rédaction d'au moins un CRBO	0,72	**	4,91	***	14,02	N.S.	17,15	***
	Préparation et réalisation de séances (ou partie) en relation duelle (en présence du MDS)	0,72	*	3,51	N.S.	6,40	*	11,11	***
	Réalisation d'aspects administratifs de la prise en charge (DAP, paiements, logiciel de télétransmission...)	0,00	N.S.	0,70	N.S.	2,13	***	8,94	***
	Réalisation d'une séance (ou partie) en relation duelle (sans le MDS)	0,72	*	3,51	N.S.	6,40	*	11,11	***
	Tenue du dossier orthophonique du patient	2,54	N.S.	4,21	N.S.	7,32	N.S.	4,35	N.S.
Posture	Accueil du patient en début de séance	11,59	N.S.	9,82	N.S.	7,32	N.S.	4,59	***
	Présentation en fin de séance aux	4,35	N.S.	2,81	N.S.	4,57	N.S.	4,59	N.S.

	parents								
Théorie	Transmission de documents théoriques	9,06	N.S.	6,67	N.S.	3,96	N.S.	3,38	**
		100		100		100		100	

D'une manière générale, sur les différents stages, l'Observation représente une part très importante des intentions de transmission : 43,7% des intentions (dont 27,7% d'observation de bilans ou de séances). La Pratique effective représente 33,52% (dont 21,37% de réalisation de bilans ou de séances). La Posture représente 12,41% et la Théorie 5,77% des intentions de transmission des gestes professionnels en général.

Lors des stages de découverte, l'Observation représente 70,29% des intentions de transmission. Cette tendance diminue significativement tout au long des stages mais représente encore un quart des objectifs en 5e année. A l'inverse, la Pratique effective représente 3,99% des intentions de transmission pour les Stages de découverte ; la tendance augmente significativement tout au long des stages pour atteindre 55,56% des intentions de transmission en 5e année. Les axes Théorie et Posture ne sont pas privilégiés dans les intentions de transmission et diminuent progressivement de manière significative.

Tableau 10. Classement d'importance des origines de transmission en fonction des voix exprimées¹⁰

Les énoncés marqués d'une * sont suggérés par l'analyse des entretiens.

	Podium haut Choix 1 ^{***} , 2 ^{**} et 3 [*]	Podium bas Choix 7 [*] , 8 ^{**} et 9 ^{***}
Caractéristiques des anciens stagiaires encadrés	35 [*]	20
Expériences négatives du répondant en tant qu'étudiant-stagiaire [*]	28	40 ^{**}
Expériences positives du répondant en tant qu'étudiant-stagiaire [*]	49 ^{**}	14
Formations continues	28	36 [*]
Lectures	5	62 ^{***}
Pratiques orthophoniques du début de carrière	14	55 ^{***}
Pratiques orthophoniques actuelles	55 ^{***}	8
Caractéristiques du stagiaire actuel (personnalité, besoins, demandes...) [*]	46 ^{**}	18
Textes réglementant la formation initiale	37 [*]	44 ^{**}

A la question « Comment avez-vous construit vos objectifs de transmission ? » les répondants étaient invités à classer neuf propositions par ordre d'importance. Les résultats sont illustrés dans le tableau 10. Ainsi, les origines des intentions de transmission les plus importantes selon les répondants sont tout d'abord la "Pratique orthophonique actuelle", puis ex aequo pour la deuxième place les "Expériences positives du répondant en tant qu'étudiant-stagiaire" et les "Caractéristiques du stagiaire actuel", puis ex aequo pour la troisième place les "Textes réglementant la formation initiale" et les "Caractéristiques des anciens stagiaires

10. Des propositions peuvent être classées ex aequo si aucune différence significative n'est vérifiée

encadrés”. Les origines de transmission les moins importants sont en première place ex æquo les “Pratiques orthophoniques du début de carrière” et les “Lectures”, en deuxième place ex æquo les “Textes réglementant la formation initiale” et les “Expériences négatives du répondant en tant qu’étudiant-stagiaire”, et en troisième place les formations continues.

On observe donc que les orthophonistes s’appuient majoritairement sur leurs expériences personnelles d’orthophoniste et d’ancien stagiaire pour accueillir leurs stagiaires.

Discussion

Dans cette présente étude, nous avons tenté d’explorer la fonction d’orthophoniste-maître de stage. Nous nous interrogeons sur les représentations que les concernés ont de la fonction : quelles en sont les valeurs, caractéristiques, compétences associées, quels rôles les orthophonistes pensent endosser en acceptant cette fonction ? Nous nous interrogeons également sur les intentions de transmission des orthophonistes pour leurs stagiaires : quelle comparaison possible avec les objectifs pédagogiques des centres de formation, quelle part d’illustration de la théorie ou de pratique effective est proposée aux stagiaires, quels sont les origines de ces intentions de transmission ?

Nous avons émis les hypothèses suivantes :

- H1 : les représentations et intentions de transmission sont différentes en fonction des caractéristiques des orthophonistes
- H2 : les orthophonistes-maîtres de stage sont peu formés à cette fonction mais leurs représentations sont proches de ce qui peut être décrit pour d’autres professions dans la littérature et leurs intentions de transmission sont proches des objectifs pédagogiques officiels.
- H3 : Les intentions de transmission sont construites à partir de l’expérience que l’orthophoniste a vécue en tant que stagiaire en formation initiale

1. Interprétation des résultats et discussion des hypothèses

1.1. Représentation de la fonction de maître de stage

On observe chez les orthophonistes interrogés un fort niveau d’approbation pour la catégorie “Fonction” qui se rapproche de la dimension “Expérience de mentorat” de Gervais (1999). Aussi, parmi les trois registres de la notion d’accompagnement que Paul proposait en 2004, les orthophonistes se sont plus accordés avec la proposition “Guider”, dont le registre s’étend au conseil, la guidance, l’orientation, l’anticipation). Au contraire, une forte désapprobation est observée pour la proposition “Escorter” de Paul.

Nous n’avons pas trouvé de différence significative de perception de la fonction de maître de stage, à l’exception de certains traits (quatre) auxquels les orthophonistes formés en Belgique ont accordé un niveau d’accord légèrement plus positif que la population générale ou les orthophonistes formés en France : ces niveaux d’accord passant de neutre (entre 3 et 4 de moyenne) à positif (>4 de moyenne) ou de négatif (> 4) à neutre.

Pour ce qui est des compétences et qualités que les répondants trouvent nécessaires pour être à l’aise dans la fonction de maître de stage, on trouve une plus grande proportion pour la

catégorie “Qualités” (50,66%) ce qui va dans le sens de ce que Sarbin propose en 1976 : l’auteur voit dans les tuteurs, des personnes exerçant un tel rôle non pas sur la base d’habiletés ou de compétences acquises par le biais de formations, mais au contraire au regard de qualités qui leur sont propres. Le trait “Avoir son expérience propre d’orthophoniste” est considéré comme étant important pour les répondants, ce qui est en adéquation avec les dispositions légales prévues (article D4341-7 du code de la Santé Publique). Ces observations laissent penser que **l’hypothèse H2^A « les représentations des MDS sont proches des courants issus de la recherche sur les fonctions de maître de stage » est partiellement validée.**

Ici aussi, on observe une différence significative dans les qualités priorisées : les orthophonistes formés en Belgique proposent davantage “Être rigoureux” que le reste de la population (11,9% contre 3,62%) ; les caractéristiques “Être respectueux” et “Être souple” ne sont pas du tout choisies par cette population. Ces différences observées entre les orthophonistes formés en France et ceux formés en Belgique peuvent être expliquées par la différence d’organisation de la formation pratique entre les deux pays. En Belgique, elle est très formalisée : les logopèdes sont accompagnés méthodologiquement sur ce qui est attendu des stagiaires et des maîtres de stage, et la réflexion universitaire sur la question est avancée (Martinez et al, 2013 et 2014 : Maillart, 2014).

Nous n’avons pas observé de différence de point de vue en fonction de l’expérience d’accompagnement des stages (mesurée en nombre de stagiaires) ni en fonction de la présence ou l’absence du maître de stage aux réunions de formations proposées par le DUFO. Ainsi, **il semble que l’hypothèse H1^A « les représentations de transmission sont différentes en fonction des caractéristiques des orthophonistes » soit partiellement validée.**

1.2. Intentions de transmission

Les résultats suggèrent que d’une manière générale, les trois axes de formation sont également répartis : l’axe des Compétences professionnelles totalise 30,69% des intentions de transmission, l’axe de la Posture professionnelle en totalise 30,6% et l’axe de la Réalité professionnelle 38,76%. Deux intentions sont manifestement moins choisies par les répondants : “Montrer les désagréments à la pratique orthophonique” et “Développer les qualités psychologiques nécessaires à la pratique orthophonique”.

Les chiffres montrent également une tendance progressive : les premiers stages de découverte visent à proposer au stagiaire une vision globale de la réalité de l’exercice de la profession et à l’initier aux pratiques ; les stages cliniques visent plus à l’acquisition de ces pratiques et d’une posture professionnelle adaptée ; le stage de fin d’étude vise explicitement à l’autonomisation du stagiaire en vue de son diplôme et de son entrée imminente sur le marché du travail.

Pour ce qui est des intentions de transmission des gestes professionnels, nous observons ici aussi une progression où le stagiaire est d’abord convié à l’observation de la pratique du maître de stage puis à prendre en charge de manière effective le patient et des parties de la gestion administrative.

Ce que nous observons par l’analyse statistique est comparable aux “Objectifs” et “Éléments de contenus” proposés pour les Unités d’Enseignements du bloc 6 (concernant les

stages) de l'annexe 3 du référentiel de formation des orthophonistes (Décret n° 2013-798 du 30 août 2013).

Pour les stages de découverte des UE 6.3 et 6.4, sont proposés comme objectifs :

- “Découvrir et observer le travail clinique de l'orthophoniste” qui correspond à l'axe “Observation” de notre questionnaire sur les gestes professionnels et qui représente 70,29% des objectifs de transmission,
- “Acquérir des savoir-être avec le patient et son entourage” et “Établir un premier contact avec les patients, les aidants naturels et les professionnels de soins” qui correspondent à l'item “Confronter les stagiaires à différentes générations, différentes cultures, différentes catégories sociales” et qui représente 14,38% des objectifs de transmission des orthophonistes interrogés.
- “Se former à la tenue et au suivi du dossier médical” qui correspond aux items “Lecture et analyse des données du dossier de santé du patient” et “Tenue du dossier orthophonique du patient” qui représentent 17,4% des objectifs de transmission de gestes professionnels

Pour le stage clinique de 3e année (UE 6.5), est proposé comme objectif :

- “L'observation active et de la co-participation” ce la correspond au taux d’“Observation” proposé par les orthophoniste pour ce stage qui reste assez important (55,09%), contre 25,61% de “Pratique effective”

Pour les stages cliniques de 4e année (UE 6.6 et 6.7), sont proposés comme objectifs :

- “Travailler sur la qualité du contact et de la relation avec les patients, les aidants naturels et les professionnels de santé” et “Approfondir des savoir-faire et des savoir-être” qui correspondent à l'item “Confronter les stagiaires à différentes générations, différentes cultures, différentes catégories sociales” et “La transmission d'une posture professionnelle” mais qui ne représentent que 13,94% des objectifs de transmission des orthophonistes interrogés.
- “Assurer l'application clinique des connaissances théoriques” et “Acquérir une expérience de soins” qui correspond à l'item “Développer une pratique clinique pure” représentent 13,33% des intentions de transmission pour ce stage ; l'axe “Pratique effective” du questionnaire représente d'ailleurs 55,09% des objectifs de transmission de gestes.
- “Développer les compétences permettant l'évaluation du patient, la pose du diagnostic et la planification d'un projet thérapeutique” qui correspond aux gestes propres à l'évaluation orthophonique (Réalisation d'un bilan et rédaction d'un CRBO) et qui représente 33,23% de la transmission de gestes pour ce stage

Pour le stage clinique de 5e année (UE 6.8), sont proposés comme objectifs :

- “Se confronter à la pratique clinique de l'orthophonie en autonomie et de la maîtriser” qui correspond à l'axe “Pratique effective” et qui représente 55,56% des objectifs de transmission de gestes pour ce stage
- La notion d'autonomie est très valorisée par les répondants pour cette 5e année et représente 24,5% des intentions de transmission générale en 5e année.

Ces observations sont à mettre en lien avec les recherches de Petiot (2010) : « Les tuteurs, par le biais du tutorat initient aussi un savoir-être, ils accompagnent les actes de soins dans une dimension plus exhaustive qui permet à leurs futurs pairs de s'imprégner de l'essence même de cette profession ». Ces observations quantitatives nous permettent également

d'envisager que **l'hypothèse H2^B « les intentions de transmission des MDS ressemblent aux objectifs pédagogiques officiels » est validée.**

En revanche, nous n'avons pas procédé aux analyses pouvant conclure à une différence d'intention de transmission entre les catégories de maîtres de stage interrogés. Ainsi, **l'hypothèse H1^B « les intentions de transmission sont différentes en fonction des caractéristiques des orthophonistes » ne peut pas être validée.**

1.3. Identification des origines des intentions de transmission

Les résultats montrent que les orthophonistes interrogés fondent en priorité leurs intentions de transmission sur leur pratique orthophonique, sur les expériences positives de stage lors de leurs études, sur les caractéristiques des stagiaires qu'ils reçoivent. Les répondantes des entretiens insistent d'ailleurs sur leurs vécus des stages lors de leur formation initiale. Ces résultats sont à mettre en parallèle des observations de Villeneuve et Moreau (2010) qui indiquent que les professionnels de l'encadrement tendent à superviser ou tutorer de la manière dont ils l'ont été pendant leur formation initiale. Ainsi, **l'hypothèse H3 « les intentions de transmission sont construites à partir de l'expérience que l'orthophoniste a vécue en tant que stagiaire en formation initiale » est validée.** Cependant, il ne s'agit pas de la première influence et les expériences négatives ne sont pas source d'inspiration.

Notons également la position clivante de l'origine "Textes réglementant la formation initiale", qui fait partie à la fois du podium haut et du podium bas. Nous n'avons pas trouvé d'explication à ces divergences. Nous nous interrogeons donc sur ce que représentent ces textes réglementaires, pour les maîtres de stage : s'agit-il d'un réel guide sur lequel fonder sa transmission, ou bien est-ce un outil dont on connaît l'existence sans s'appuyer dessus ?

2. Limites de l'étude

2.1. Méthode de l'enquête

La méthode de l'entretien nous a permis de nous imprégner de l'état d'esprit et des considérations des orthophonistes-maîtres de stage : c'est une méthode reconnue pour laisser les répondants discuter librement sur certains thèmes et favoriser l'expression de sentiments, d'accords et de désaccords face aux événements professionnels et personnels survenus au cours de leur carrière. Le discours des répondantes nous a aussi suggéré des items pour la réalisation du questionnaire.

La méthode du questionnaire nous a semblé judicieuse dans un second temps pour observer de manière quantitative les représentations et pratiques des orthophonistes à une plus grande échelle.

2.2. Population de l'étude

Pour ces deux méthodes, les orthophonistes que nous avons interrogés ne faisaient pas partie de la même souche géographique et n'avaient pas reçu les mêmes stagiaires. Nous avons fait ces choix pour des questions de faisabilité pratique de la recherche.

2.3. Construction des items

Nous pouvons nous interroger sur les biais induits lors de la formulation des questions. Pour trois questions que nous avons présentées dans ce mémoire, les répondants devaient choisir trois propositions parmi d'autres. Comme l'outil numérique que nous avons choisi pour le questionnaire ne permettait pas de limiter le nombre de réponses, certains répondants n'ont pas tenu compte de la consigne, cochant soit moins, soit plus de trois propositions. Nous avons fait le choix de ne pas exclure les réponses qui n'étaient pas conformes à la consigne, afin de conserver la diversité des réponses.

3. Perspectives

L'étude s'est orientée exclusivement vers les orthophonistes encadrant des stagiaires dans leur cabinet. Il sera intéressant d'étendre les études sur les stages orthophoniques dans différents lieux d'intervention orthophonique (notamment les hôpitaux et les structures privées), aux autres acteurs des stages (les centres de formation et les étudiants) et à d'autres aspects des stages orthophoniques (évaluation, compétences pédagogique nécessaires à l'accompagnement, etc.). Aussi, une large partie des données relevées pour cette étude n'a pas été exploitée. Il reste donc de nombreuses tendances à mettre en lumière. Il serait intéressant de continuer cette étude en les utilisant ou en s'inspirant de la méthode d'enquête. Cela permettrait de proposer une implication pratique à ces études :

- par la réalisation d'un outil d'aide à la prise de fonction de maître de stage qui aiderait les concernés à auto-évaluer leurs compétences dans le domaine et à soulever en eux des questionnements appropriés
- par la création d'une formation appropriée pour cette fonction particulière

Conclusion

Dans une démarche d'analyse des pratiques liées aux stages, nous avons pour objectif d'explorer les représentations que les orthophonistes-maîtres de stage ont de leur fonction et d'analyser leurs intentions de transmission. Pour cela, nous avons interrogé par des entretiens et des questionnaires, des orthophonistes qui ont cette mission particulière.

Les résultats révèlent que concernant la fonction de maître de stage, les répondants ont un système de représentation proche des courants de la recherche : les représentations concernant l'expérience de mentorat sont développées. Certaines différences significatives ont été observées chez les orthophonistes formés en Belgique, notamment sur les aspects concernant la relation entre le MDS et le stagiaire. Les résultats indiquent également que les intentions de transmission des orthophonistes-maîtres de stage sont proches des objectifs pédagogiques officiels et suivent une démarche progressive allant vers l'autonomie. Les intentions de transmission sont en partie construites par les expériences positives passées en tant que stagiaire et l'expérience actuelle de leur pratique orthophonique.

Ce champ d'étude reste à explorer, notamment pour sonder différents lieux d'intervention en orthophonie, différents aspects des stages et les points de vue des autres acteurs des stages (équipes pédagogiques et stagiaires). Enfin, ces recherches serviront

nécessairement à la création d'outils utiles à la pratique et au développement de la compétence professionnelle qu'est l'accompagnement des stagiaires.

Bibliographie

Articles et ouvrages

- Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Erès.
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2012). Être aujourd'hui tuteur d'étudiants en soins infirmiers: une mission complexe et pérenne?. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 6-12.
- Berzin C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation* ; 27 : 3-6.
- Biémar, S., & Castin, J. (2012). Chapitre 2. La posture singulière d'un pair accompagnateur: Récit d'une expérience menée avec des directeurs d'établissements secondaire en Communauté française de Belgique. Dans É. Charlier & S. Biémar (Dir), *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 35-55). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Boutin, G., & Camaraire, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire*. Montréal, Librairie de l'Université de Montréal.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : puf.
- Charlier, É., & Biémar, S. (2012). Conclusion. Dans É. Charlier & S. Biémar (Dir), *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 153-159). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique: une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236.
- Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris, ESF éditeur.
- Kaiser, A., & Kaiser, R. (2009). Métacognition et formation des adultes. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(12), 147-163.
- Kremer, J., M., & Lederlé, E. (2016). Chapitre premier. *L'orthophonie en France*. Que sais-je?, 8, 6-38.
- Maillart, C. (2014). *Un rapport de stage basé sur les compétences: expérience en logopédie*. Communication orale au 28ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire
- Martinez Perez, T., Willems, S., & Maillart, C. (2014). *Améliorer la formation clinique en logopédie par un stage socle au sein de l'université*. Communication orale au 28ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical education*, 48(12), 1176-1189.

- Paul, M (2003), « Ce qu'accompagner veut dire », in *L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*, Carriérologie, vol. 9, n° 1 et 2, Bibliothèque nationale du Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Savoir et formation*. L'Harmattan, Paris,
- Pelaccia, T. (2016). *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé?*. De Boeck Supérieur.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation: objectifs et stratégies pédagogiques*. Bordas.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation*. Éducation & Santé & Travail social, Paris, Editions Seli Arslan, 2001, pp. 10-27.
- Petiot B. (2010). Tutorer des étudiants en soins infirmiers : un don pour un contre-don ? TER de Master 1 de Sciences de l'Éducation. Université Victor Segalen Bordeaux 2 ; 55.
- Rodi, M., Valsangiacomo, C.(2004) Accueillir un-e stagiaire: questions, doutes, hésitations... In *Langage & pratiques*, (33), 19-2 .
- Tyler R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2014). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 9(27).
- Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*, trad. fr. de F. Sève, Paris : Éditions Sociales.

Législation

Code de l'éducation - Article L124-1

Code de la Santé Publique - Articles D4341-8 et D4341-9

Code du travail - Article L6343-1

Décret n° 2013-798 du 30 août 2013 relatif au régime des études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste. Articles 20 à 25. Annexes 1, 2, 3 et 5.

Arrêté du 16 mai 1986 relatif aux études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste – Article 9

Liste des annexes

Annexe n°1 : Formulaire de consentement

Annexe n°2 : Guide d'entretien

Annexe n°3 : Transcription des entretiens - parties 1 et 3

Annexe n°4 : Questionnaire

Annexe n°5 : Échelle de Lickert avec adaptation numérique