

L'analyse de l'activité comme modèle didactico-pédagogique pour engager la réflexion sur et dans un dispositif de formation hybride visant à ébaucher la construction de l'identité professionnelle de futurs psychologues

Laurence Gagnière*

Laurence.gagniere@unidistance.ch, Unidistance, Suisse.

Résumé :

Le modèle ergonomique d'analyse de l'activité est convoquée ici comme modèle-guide pour engager une réflexion sur un dispositif de formation hybride visant à transformer les représentations socioprofessionnelles que des étudiants en fin de Bachelor en Psychologie ont de leur futur métier. Ce modèle permet l'analyse de l'activité du point de vue des effets produits sur le dispositif de formation et sur l'évolution des représentations socioprofessionnelles des étudiants. Les rétroactions engendrées par l'analyse des écarts entre la tâche prescrite et l'activité sont interrogées en termes de perspectives d'évolution du dispositif de formation hybride présenté ici.

Summary :

An ergonomic model is used as a framework to conduct an analysis of the activity realized in a blended learning environment, aiming to transform students' social-professional representations of psychologists. Experiential learning is particularly relevant to activate the construction of a realistic representation of the profession and the emergence of a professional identity.

Mots-clés : (titre 1)

Réflexivité; transformations socioprofessionnelles; analyse de l'activité; identité professionnelle.

Introduction

A quoi fait-on référence lorsque l'on parle de dispositif de formation hybride ? Un dispositif est « une organisation structurant des situations formatives et définissant le sens de leur agencement » (Maubant, 2013, p. 188). Ces situations sont des moyens de formation (Mayen, 2012) permettant de créer les conditions de l'activité qui va être déployée dans le dispositif. La distinction qui se révèle ici entre situation et activité offre l'occasion d'introduire celle entre tâche et activité chère à la psychologie ergonomique (Leplat, 2000). Tâche et activité (ou situation et sujet) sont au cœur du modèle ergonomique d'analyse de l'activité (Leplat, 2000 ; Rogalski, 2003) convoqué ici à un double niveau, comme moyen didactico-pédagogique structurant la réflexion dans le dispositif et comme modèle structurant la réflexion sur le dispositif.

Conformément au modèle, engager une réflexion sur le dispositif consistera, dans un premier temps, à caractériser le dispositif en fonction des conditions qui règlent l'activité. Ces conditions sont d'une part externes, portées par la situation. La notion de tâche y fait référence, et plus particulièrement celle de tâche prescrite (Leplat, 2000). L'activité est également déterminée par des conditions liées au sujet, à ses déterminants personnels. Une fois ces différentes conditions caractérisées, il s'agira d'analyser l'activité telle que déployée dans le dispositif, c'est-à-dire « la réponse de l'individu à l'ensemble de ces conditions » (Leplat, 2000, p. 13). Des trois composantes qui constituent l'activité, les évaluations externes et internes permettront d'accéder à l'activité. Il sera alors possible de rendre compte des effets de l'activité, sur la situation et sur les sujets impliqués dans le dispositif. En dernier lieu, les rétroactions engendrées par les résultats et effets sur les déterminants de l'activité seront interrogées, en termes de perspectives d'évolution du dispositif.

La problématique investiguée dans cette réflexion sur le dispositif concerne le potentiel du dispositif de formation à ébaucher un processus de construction de l'identité professionnelle de futurs psychologues, par transformation de leurs représentations socioprofessionnelles (Frayssé, 2000). La visée formative du dispositif, en tant que déterminant agissant (Mayen, 2012) du dispositif, mérite d'être clarifiée.

Déterminants agissants du dispositif, du point de vue de la situation

Le dispositif de formation s'inscrit dans un contexte institutionnel qui délimite son périmètre et dont il porte les règles. Il s'agit d'un module obligatoire devant être réalisé à la toute fin du cursus donnant lieu à un Bachelor en psychologie, proposée par la filière de psychologie francophone d'Unidistance. En tant que tel, il doit porter une visée formative en adéquation avec le curriculum, tenir compte des contraintes spatio-temporelles qui régissent tant l'organisation du module que de la formation, en partie liées à leur caractère hybride. L'exposé des conditions situationnelles n'est pas exhaustif. Il s'arrête à l'analyse de celles avec lesquelles et sur lesquelles l'activité se réalise, ou, autrement dit « de la part agissante de l'environnement qui fait situation » (Mayen, 2012, p. 64).

La visée formative du dispositif

Le concept de représentations socioprofessionnelles qualifie les représentations transitoires que des étudiants encore en formation ont de leur futur métier (Frayssé, 2000). Pour cet auteur, ces représentations, bien qu'elles émergent antérieurement à toute pratique professionnelle, sont une première étape de construction d'une identité professionnelle. La construction de l'identité professionnelle est un processus au long court, qui s'étend bien au-delà du périmètre du dispositif de formation présenté ici. De plus, si elle fait et doit être l'objet d'un intérêt important,

c'est plutôt auprès des formations ayant une visée professionnalisante. La raison en est donnée par l'une des composantes essentielles de ce qui fonde l'identité professionnelle : l'exercice de la pratique et le développement des compétences professionnelles (Beckers, 2007). Cette composante est absente en formation initiale. Comment le dispositif de formation proposé, déployé dans le cadre d'un module du Bachelor en psychologie, pourrait-il alors ébaucher ce processus de construction identitaire ? Beckers (2007) mentionne deux autres composantes de l'identité professionnelle que sont les savoirs sur l'action professionnelle et les représentations et attitudes socio-professionnelles. C'est par la mise au travail de ces dernières que le dispositif de formation vise à ébaucher un processus de construction identitaire, par des étudiants de psychologie en fin de Bachelor. Il y a nécessité à et possibilité de travailler les représentations socioprofessionnelles de futurs psychologues. La représentation spontanée qu'ils ont de leur futur métier est en effet très souvent idéalisée, irréaliste ou stéréotypique (Falgares, VENZA, & Guarnaccia, 2017). Cependant, ces auteurs ont démontré que cette représentation s'était transformée après participation à des groupes d'apprentissage expérientiel, en devenant plus réaliste. En adhérant au postulat de transformation, d'évolution des représentations socioprofessionnelles, il s'agit de permettre aux étudiants de se construire une représentation de soi comme futur psychologue, en articulant une double représentation de soi comme personne et une représentation du métier de la psychologie projeté (Beckers, 2007). Autrement dit, il s'agit de travailler « l'élaboration de leur projet, d'appréhender l'évolution de leur image dans le métier, de retrouver du pouvoir sur leur histoire » (Beckers, 2007, p. 25). L'appel aux apprentissages expérientiels et à la réflexivité semble alors incontournable, comme moyen de transformation des représentations socioprofessionnelles. La difficulté est alors de parvenir à conceptualiser et opérationnaliser un modèle expérientiel et réflexif cohérent (Correa Molina & Thomas, 2013). Le cycle d'apprentissage expérientiel de (Kolb, 1984) pose un cadre structurant les différentes phases réflexives menant à la conceptualisation de l'action et pouvant mener à la transformation des représentations socioprofessionnelles. Cette structuration peut s'ajuster aux contraintes temporelles imposées dans les dispositifs hybrides de formation, qui constituent un autre déterminant agissant de la situation.

Tenir compte des contraintes temporelles liées au caractère hybride du dispositif

Tout dispositif de formation hybride institué est soumis à des contraintes temporelles, à fortiori lorsqu'il est déployé dans un module de formation. Le nombre de crédits ECTS attribué à ce dernier définit la charge de travail étudiante, et le calendrier académique impose l'alternance des périodes à distance et des séances en présence. Ces contraintes temporelles fixées et connues font référence à un temps qui « impose ses règles, ses normes, ses contraintes et sa durée » (Roger & Maubant, 2018). Ces temps imposés de la formation peuvent cependant devenir des conditions didactico-pédagogiques venant soutenir l'articulation entre l'expérience vécue et la réflexion sur l'action (Schon, 1994) nécessaire à sa conceptualisation. Si le temps institutionnel imposé donne le tempo, c'est le cycle expérientiel de Kolb (1984) qui fixe le rythme auquel se succède les différentes phases réflexives, en marquant les temps forts (le temps de la recherche d'une place de stage, le temps de la réalisation du stage, le temps de la mutualisation des expériences de stage). Comme le rythme est toujours l'esclave du tempo, sa forme et sa complexité ont été adaptée à la durée exprimée par le tempo.

Tenir compte des contraintes spatiales liées au caractère hybride du dispositif

La question des espaces est centrale dans les dispositifs de formation hybride. Tour à tour décroissés (Michaud, 2013), dématérialisés (Roger et Maubant, 2018), empiétés (Verquin-Savarieau, 2014), les espaces interrogent. L'alternance distance-présence marque celle d'espaces physiques (les séances en présence) et virtuels (l'environnement numérique de travail) imposés, à organisation fixe (Roger et Maubant, 2018). Lorsqu'une expérience de stage

est intégrée au dispositif, un troisième espace doit s'articuler aux deux premiers et surtout aux contraintes spatio-temporelles fortes des étudiants, celles-là mêmes qui les ont conduits à choisir une formation hybride. Se pose alors la problématique de la bonne distance entre lieu de stage et lieu de formation (Correa Molina & Thomas, 2013), ou autrement dit entre expérience et réflexion. Cette bonne distance s'exprime en terme de proximité virtuelle dans un dispositif de formation hybride, permettant que l'expérience se prolonge au-delà du temps de stage, sous une forme constructive génératrice d'apprentissage (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Il s'agit alors de trouver le bon espace permettant cette proximité virtuelle. Celui-ci doit offrir une « contrainte libératrice » (Nickel, 2013), en fournissant un cadre conceptuel pour guider la réflexion tout en laissant une certaine liberté aux apprenants, l'apprentissage expérientiel ne pouvant se réaliser dans un espace trop prescriptif, injonctif et sommatif. Les ePortfolios fournissent un tel espace permettant au processus expérientiel de se réaliser, sous l'une de leurs deux casquettes (Barrett, 2007), à la fois comme lieu d'apprentissage et comme lieu d'exposition. Comme lieu d'apprentissage, les ePortfolios soutiennent l'entier du processus réflexif, de la réflexion brute que les étudiants réalisent après chaque journée de stage dans leur journal de bord, à la formalisation et à la mutualisation des conceptualisations de l'action professionnelle observée. Comme lieu d'exposition, les ePortfolios permettent à la réflexion d'être adressée, ce qui assure qu'elle soit suffisamment formalisée. En tant qu'espaces virtuels, les ePortfolios permettent un contrôle total des espaces privés et publics. De plus, le degré d'exposition de la partie publique des ePortfolio peut être régulé (privé, accessibles à certaines personnes ou groupes d'appartenance ou totalement publique), ce qui permet de rendre compte du degré auquel l'étudiant assume la construction -à peine ébauchée- de son identité professionnelle.

La tâche prescrite : scénario du dispositif

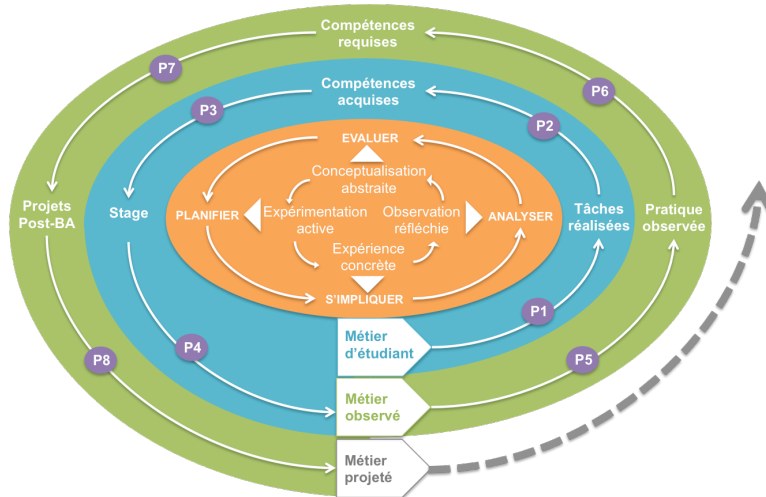
Dans les conditions agissantes du dispositif telles que décrite précédemment, il s'agit maintenant de caractériser ce qui doit y être fait. C'est la tâche prescrite qui décrit la procédure pour atteindre le but dans le modèle ergonomique d'analyse de l'activité (Leplat, 2000). Elle énonce le scénario tel que prévu par le concepteur-formateur et formalise les consignes qui imposent la succession des étapes et des actions, de même que les résultats attendus. Il y a nécessité à décrire de façon la plus explicite possible la tâche prescrite dès lors que l'expérience et la réflexion sont posées comme les vecteurs de l'apprentissage visé. Le risque est sinon de tomber dans le piège induit par le slogan des pratiques et praticiens réflexifs (Correa Molina & Thomas, 2013), qui consiste à le marteler plutôt qu'à mettre en place les conditions de réalisation de telles pratiques. Pour éviter ce risque, le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) a été opérationnalisé pour donner une structure au dispositif de formation hybride présenté ici.

La structure du dispositif de formation hybride

Dans le modèle de Kolb (1984), l'expérience et la réflexion constituent deux axes allant du pratique vers le théorique et du rétrospectif vers le prospectif. Quatre phases se positionnent sur ces 2 axes, par lesquelles un processus d'apprentissage expérientiel se réalise. Ce processus s'initie par une phase d'expérience concrète, qui consiste à s'impliquer dans l'action. La seconde phase d'observation réfléchie permet d'engager une réflexion sur l'action, par analyse de l'expérience vécue. De cette réflexion émerge une phase de conceptualisation abstraite, dans laquelle l'expérience est évaluée en référence à un modèle théorique et peut se transformer en de nouvelles connaissances. Ces nouvelles connaissances peuvent alors, dans une phase d'expérimentation active, faire l'objet d'une réflexion pour l'action ultérieure et mener à planifier puis à s'impliquer dans une nouvelle expérience. Le processus d'apprentissage expérientiel est donc un processus réflexif en spirale ; cyclique et itératif.

Le dispositif de formation se déploie ici sur un semestre, découpé en 5 périodes et ponctué de 2 séances en présence. Dans cette temporalité imposée, 2 itérations du cycle impliquant 4 phases réflexives successives sont mises en œuvre. Ces itérations sont d'abord orientées sur le métier d'étudiant (cycle bleu), l'expérience ainsi conceptualisée permettant de s'engager dans un cycle portant sur le métier observé dans le stage (cycle vert).

Figure 1: Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) comme cadre opérant du dispositif de formation hybride



Les phases de conceptualisation de l'expérience vécue du métier d'étudiant

La métaphore du métier d'étudiant fait référence au fait qu'il peut être considéré comme une situation de travail, en tant qu'activité contrainte requérant la réalisation de nombreuses tâches (Mayen, 2012).

La phase 1, qui va de l'implication dans le métier d'étudiant à l'analyse des tâches qui y ont été réalisées amorce le passage des compétences en acte à leur formalisation. Il s'agit d'un rappel à la conscience d'expériences significatives vécues dans le métier d'étudiant, sous une formulation prescrite « Je + Verbe d'action + Objet ».

La phase 2 permet la conceptualisation des connaissances « pré-réfléchies » conscientisées dans la phase 1, devenant alors objets de réflexion (Piaget, 1975). Les étudiants réélaborent leurs tâches à un niveau supérieur (Pastré, 2002) et en construisent ainsi une conceptualisation, reliée aux compétences d'un référentiel de compétences académiques.

La phase 3 est déjà orientée vers le métier observé, mais basée sur la réflexion précédente puisqu'il s'agit d'explicitier les compétences qui vont être mobilisées durant le stage. Afin de ne pas se limiter à une écriture descriptive (Nickel, 2013), les étudiants doivent formuler des hypothèses entre déterminants personnels sollicités, expérience de stage projetée et effets supposés de l'expérience.

La phase 4 consiste à caractériser la situation de travail qui va être observée. Cette phase est soumise à une contrainte temporelle forte puisqu'elle doit être réalisée après avoir trouvé une place de stage et avant le début du stage. C'est ici que le modèle ergonomique d'analyse de l'activité (Leplat, 2000 ; Rogalski, 2002) joue son second rôle, comme moyen didactico-pédagogique pour faire émerger la réflexion dans le dispositif. Il s'agit d'identifier les déterminants situationnels et personnels susceptibles d'avoir une influence sur l'activité de travail. La tâche prescrite doit également être décrite, pour caractériser comment se réalisent les activités de référence du métier de psychologue dans les conditions d'exercice spécifiques

du métier observé. La caractérisation doit tenir compte de la spécialisation du psychologue, et se baser sur des sources fiables et crédibles.

Les phases de conceptualisation de l'expérience vécue du stage d'observation

Si le modèle de Kolb offre un cadre structurant la conceptualisation des deux expériences vécues du métier d'étudiant et du métier observé, il ne suffit pas pour guider l'analyse de l'activité de travail observé. Dans la perspective de la didactique professionnelle, pour comprendre le travail, il y a nécessité à analyser la situation de travail et l'activité qui se réalise dans la situation (Pastré, 2002). Cette deuxième analyse, de l'activité, est permise par la caractérisation des compétences mises en œuvre pour répondre à la situation. Cette caractérisation s'appuie sur le modèle MADDEC, d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences (Coulet, 2011). Le modèle MADDEC s'appuie sur la distinction entre tâche et activité. Cette distinction définit la compétence du côté de l'activité, comme un schème dont l'organisation en composantes est invariable et qui permet « de faire face à une tâche donnée dans une situation donnée » (Coulet, 2016, p.3). Définir la compétence comme un schème implique de la lier à une classe de situations. Il y aurait donc d'un côté des classes de tâches, dont l'inventaire consiste en un référentiel de tâches, et de l'autre les compétences requises pour les traiter, caractérisées selon ses différentes composantes, qui constitueraient alors un référentiel de compétences. Il s'agirait ici d'un référentiel de compétences idéales (Coulet, 2016). Pour cet auteur, il y aurait un intérêt à faire caractériser, par les étudiants, les composantes des compétences d'un référentiel de tâches, exprimant leurs représentations socioprofessionnelles. C'est par l'élaboration de ce référentiel des compétences observées, telles que mises en œuvre par le psychologue dans l'exercice de son métier, que se développe une démarche de conceptualisation explicite (Beckers, 2007) couplée à l'expérience de stage.

La phase 5 est la réalisation du stage d'observation. Le stage est une expérience fondamentale pour transformer les représentations socioprofessionnelles et ébaucher la construction d'une identité professionnelle (Beckers, 2007). Il s'agit d'un stage de 40h, soit d'une semaine, qui peut être réparti sur plusieurs semaines, à raison d'au moins une journée d'observation par semaine. Le stage doit obligatoirement être réalisé auprès d'un psychologue diplômé, exerçant en Suisse. Durant leur stage, les étudiants doivent obligatoirement compléter le journal de bord de leur ePortfolio après chaque journée de stage. Il s'agit de la trace brute de leurs observations, sur laquelle il faudra revenir pour le travail de conceptualisation de l'action.

La phase 6 est consécutive à l'expérience de stage. Elle permet d'engager les étudiants dans une activité constructive (Pastré, 2002) de conceptualisation de l'action par caractérisation des compétences observées. Pour ce faire, l'étudiant utilise un outil web dédié, Selfpad spécialement adapté au scénario du dispositif. Cet outil permet, dans un premier temps, de formaliser les tâches réalisées par le psychologue observé. Ces tâches sont ensuite mises en lien avec le référentiel de tâches du métier de psychologue (qui mentionne 7 compétences professionnelles). Le produit de cette première étape réflexive, réalisée via l'outil Selfpad, est directement téléversé dans le ePortfolio de l'étudiant. Ce produit permet ensuite d'engager la 2^{ème} étape de conceptualisation proprement dite, par caractérisation des sept compétences professionnelles selon leurs différentes composantes ; les invariants opératoires, les inférences, les règles d'action et les anticipations (Coulet, 2011, 2016).

La phase 7 permet aux étudiants de mutualiser leurs caractérisations des compétences observées, exprimant l'activité déployée par le psychologue dans une situation de travail singulière. La comparaison des caractérisations vise à engager la réflexion sur la variabilité importante des métiers de la psychologie, liée aux conditions d'exercice (en institution ou en libéral) ou au public-cible. La réflexion sur les métiers, au-delà de la caractérisation des compétences mises en œuvre dans une activité de travail située, est ce qui engage dans une

nouvelle dimension d'analyse, de la réflexion à la réflexivité (Vacher, 2011). Cette réflexivité est porteuse de transformations des représentations socioprofessionnelles.

La phase 8 conclut le processus réflexif, en revenant à une réflexion sur soi, mais en relation avec l'action professionnelle (Beckers, 2007) réfléchie, afin d'interroger les transformations de ses représentations socioprofessionnelles et leurs effets sur la projection dans un métier de la psychologie, dont la formalisation pourrait conduire à une ébauche de construction identitaire professionnelle.

Déterminants « agissants » dans le dispositif, du point de vue des sujets

Caractéristiques agissantes des étudiants impliqués dans le dispositif

Les caractéristiques personnelles des sujets impliqués dans l'activité sont notamment leurs intentions, leur potentiel de ressources et leurs responsabilités (Rogalski, 2003). Le dispositif de formation hybride présenté ici est à destination d'étudiants arrivant à la toute fin du programme de Bachelor en psychologie. Ces étudiants sont définis comme non-traditionnels, parce qu'ils ont des responsabilités familiales et/ou professionnelles qui peuvent interférer avec leur persistance dans les études (Cercone, 2008). Cet auteur relève que l'apprentissage expérientiel est une méthode particulièrement adaptée aux caractéristiques des étudiants adultes. Il l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit de transformer les représentations socioprofessionnelles que ces étudiants ont de leur futur métier. Le constat a en effet été formulé que les étudiants de psychologie, dont ceux concernés par le dispositif présenté ici, ont des représentations erronées des métiers de la psychologie (Falgares et al., 2017), concernant notamment le cadre légal d'exercice du métier, le parcours de formation pour y parvenir ou les conditions d'exercices. De même que la tâche prescrite a été caractérisée en continuité des déterminants agissants du point de vue de la situation, la tâche effective (Leplat, 2000) renvoie à la tâche à laquelle le sujet répond effectivement, ce qu'il a réellement accompli (Rogalski, 2003).

Méthodologie d'analyse

La volée concernée par cette étude est constituée de 9 étudiantes, qui se sont inscrites au module « Projet de fin d'études » du Bachelor en psychologie d'Unidistance au semestre de printemps 2017. Toutes les étudiantes étaient à leur dernier semestre d'inscription avant l'obtention de leur Bachelor.

L'analyse de l'activité réalisée par la volée du semestre d'automne 2017 dans le dispositif de formation vise à mettre en évidence les écarts entre la tâche prescrite et l'activité. Pour ce faire, deux composantes de l'activité ont été analysées. D'une part, les évaluations externes de l'activité effectuées par le formateur, et d'autre part, les évaluations internes que les étudiants ont effectuées sur leur propre activité. Les premières sont des indicateurs de la réalisation de l'activité du point de vue de la tâche attendue, exprimant le contenu des attentes du concepteur-formateur, en lien avec la tâche prescrite. Les secondes sont des indicateurs de la réalisation de l'activité du point de vue de la tâche effective, exprimant la réponse effective des sujets. L'analyse des évaluations externes s'est basée sur les appréciations données par le formateur aux différents produits réalisés par les étudiantes dans les différentes phases du processus. L'analyse des évaluations internes s'est basée sur une analyse de contenu des bilans réflexifs formulés par les étudiantes.

Analyse de l'activité déployée dans le dispositif

Chaque phase du processus d'apprentissage expérientiel a donné lieu à une production évaluée par le formateur et un bilan réflexif formalisé par les étudiantes. Certaines productions étant

des étapes préparatoires aux phases ultérieures, elles ne seront pas intégrées dans l'analyse. Les effets de l'activité sont également présentés ici.

La conceptualisation de l'expérience vécue du métier d'étudiant

Les étudiantes ont en moyenne rappelé 295 expériences d'apprentissage significatives. Celles-ci ont contribué à développer en majorité des compétences cognitives et disciplinaires. Les compétences qui ont été les moins sollicitées sont les compétences personnelles et professionnelles. L'asymétrie entre les compétences académiques (120) et professionnelles (13) n'est pas surprenante, renvoyant aux contenus enseignés à un niveau Bachelor. Le bilan réflexif des étudiantes sur cette phase est positif. « *Cette phase de réflexion s'est avérée extrêmement utile car j'ai pu prendre conscience du chemin parcouru* » (P17_E1). Il révèle également le côté « *fastidieux* » (P17_E6) et « *pas toujours automatique* » (P17_E3) d'un tel bilan. Il y a une congruence entre la quantité d'expériences d'apprentissage significatives rappelée et ce qui est évoqué dans les bilans réflexifs, qui permet de conclure à une bonne adéquation entre la tâche attendue et la tâche effective, pour ce qui concerne l'activité déployée dans cette phase.

L'expérience vécue de stage : la réflexion prospective

La réflexion prospective sur le stage (phases 3 et 4) a parfois manqué de développement, notamment en ce qui concerne la caractérisation de la tâche prescrite, insuffisamment étayée. Les hypothèses sur les liens de causalité entre déterminants, activité et effets n'ont pas toujours été bien posées, et se sont avérées souvent trop générales. « *Il semble que les compétences acquises au cours des formations de base et postgrade pourrait permettre à la psychologue d'évaluer de façon optimale le problème du patient, ce qui pourrait entraîner une prise en charge des plus adaptée* » (P17_E5). Les bilans réflexifs des étudiants sur ces phases de réflexion prospective soulignent tous leur utilité pour préparer le stage. « *Cette phase m'a permis d'aborder plus sereinement le stage et d'être plus efficace dans l'observation notamment en me focalisant sur les aspects les plus pertinents du métier* » (P17_E9). Il y a une asymétrie entre les attentes du formateur-concepteur et la tâche effective, qui exprime des attentes réalisées des étudiants, mais moins importantes aussi. Cette asymétrie nécessite d'être prise en compte en modifiant les consignes pour améliorer la précision des hypothèses formulées.

L'observation et l'analyse de l'activité réelle

Toutes les étudiantes ont réalisé leur stage dans les délais impartis et ont complété de façon systématique leur journal de bord, à raison d'une entrée par journée de stage. Les bilans réflexifs des étudiantes mentionnent la difficulté de la prise de notes pour garder des traces de l'observation. « *L'observation intense et la prise de note me donnaient parfois le sentiment d'une implication indirecte qui me procurait une certaine gêne* » (P17_E6). Les bilans mentionnent également des transformations des représentations socioprofessionnelles : « *L'observation m'a été d'une grande aide pour mieux appréhender la réalité du métier et me départir d'une vision un peu trop idéalisée* » (P17_E1). Des « *déconstructions* » identitaires professionnelles sont également observées : « *Néanmoins, ce stage a remis en question mon projet de départ en me permettant de me rendre compte de la réalité de l'activité de travail de cette spécialisation* » (P17_E2). Les effets de l'activité sur les étudiants sont importants pour ce qui concernent l'expérience de stage, puisqu'ils renvoient à de véritables transformations des représentations socioprofessionnelles. Sur le dispositif, les effets de l'activité s'expriment à travers un constat, de la difficulté d'imposer une période de réalisation du stage, pourtant obligatoire pour tenir compte des contraintes temporelles qui pèsent sur l'organisation du dispositif.

La conceptualisation de l'expérience de stage

Les évaluations des caractérisations des compétences observées révèlent une difficulté à formaliser les données d'observation en composantes des compétences observées et à distinguer les différentes composantes des compétences (confusions entre inférences et anticipations par exemple). Les bilans réflexifs concernant cette phase mentionnent pourtant des postures réflexives élaborées « *Ce phénomène de focus-défocus, m'a aussi permis d'évaluer ma posture* » (P17_E3) ainsi que de profondes transformations dans les représentations socioprofessionnelles : « *C'est effectivement après cet état des lieux que j'ai pris la décision de modifier mes projets car je me suis rendue compte que la psychothérapie ne me convenait pas* » (P17_E6). Les effets de cette phase de conceptualisation sont importants pour les étudiants, qui réalisent des transformations importantes de leurs représentations socioprofessionnelles. L'écart important entre la tâche attendue et la tâche effective doit cependant conduire à ré-interroger les consignes et l'entrée dans cette phase de caractérisation des compétences observées.

La réflexion sur la variabilité du métier

Les mutualisations des caractérisations ont bien fonctionné du point de vue du formateur, permettant d'identifier la part de variabilité des métiers observés. A contrario, les bilans réflexifs concernant cette phase de mutualisation sont peu développés et plus descriptifs que réflexifs : « *...m'a fait prendre conscience des écarts entre la réalité du terrain et la vision parfois idéalisée qu'on pourrait avoir prospectivement* » (P17_E2). Il y a nécessité à ré-interroger la façon de faire entrer les étudiants dans cette réflexion sur la variabilité du métier.

Les effets de l'activité déployée dans le dispositif sur les représentations socioprofessionnelles des étudiants

Les effets de la réflexion réalisée dans le dispositif sont interrogés du point de vue du sujet. Trois étudiantes ont formulé des transformations radicales de leurs représentations socioprofessionnelles d'elles-mêmes, en lien avec le métier observé et potentiellement projeté. Ces transformations ont néanmoins été relativisées grâce à la mutualisation des caractérisations des compétences observées et ainsi reliées à la part de variabilité des métiers de la psychologie.

Quels effets de la réflexion sur le dispositif, pour la réflexion dans le dispositif ?

L'analyse des effets de la réflexion réalisée sur l'activité déployée dans le dispositif ne peut s'effectuer que sur l'aspect prescriptif du dispositif, en évoquant ses perspectives d'évolution. Un point crucial a émergé de cette analyse, concernant les modalités d'évaluation et d'encadrement d'un apprentissage expérientiel, qui ne peuvent se satisfaire des modalités traditionnelles, peu adaptées à l'évaluation des transformations socioprofessionnelles des étudiants et de leur construction identitaire (Beckers, 2007).

Bibliographie

- Barrett, H. C. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of Adult Learners With Implications for Online Learning Design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Coulet, Jean-Claude. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41). <https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- Falgares, G., Venza, G., & Guarnaccia, C. (2017). Learning Psychology and Becoming Psychologists: Developing Professional Identity through Group Experiential Learning. *Psychology Learning & Teaching*, 16(2), 232-247. <https://doi.org/10.1177/1475725717695148>
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676. <https://doi.org/10.7202/000294ar>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes* (2002^e-reimpression éd.). Toulouse: Octarès Editions.
- Michaud, C. (2013). Formation au portfolio dans un ENT : analyse de l'activité dans le dispositif hybride et effets sur l'apprentissage. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(3). <https://doi.org/10.4000/dms.303>
- Nickel, J. (2013). Self-Assessment of Professional Growth Through Reflective Portfolios. *Phronesis*, 2(1), 67-79. <https://doi.org/10.7202/1015640ar>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Roger, L., & Maubant, P. (2018). Esquisse d'une évaluation délibérative et apprenante pour penser autrement l'alternance en formation. Deliberative evaluation to think alternance in formation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (22). <https://doi.org/10.4000/dms.2202>
- Schon, D. A. (1994). *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* /. Logiques,. Consulté à l'adresse <https://eduk.info/xmlui/handle/11515/7473>
- Verquin-Savarieau, B. (2014). Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue : La lettre de mission comme outil d'ajustement et de régulation. *Phronesis*, 3(1-2), 49-57. <https://doi.org/10.7202/1024588ar>