

DE LA SALLE DE COURS A LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE, POURQUOI LES STAGIAIRES TRANSFERENT-ILS SI DIFFICILEMENT DES SAVOIRS?

Alexandra Bugnon, Francesco Arcidiacono, Anne-Nelly Perret-Clermont
Doctorante, Post-Doctorant, Professeure
Institut psychologie et éducation (Université de Neuchâtel)
Espace L. Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel (Suisse)
alexandra.bugnon@unine.ch
francesco.arcidiacono@unine.ch
anne-nelly.perret-clermont@unine.ch

Cette étude s'intéresse aux relations entre connaissances académiques et expériences professionnelles d'étudiants universitaires durant leurs stages de formation en logopédie. Dans ce contexte, nous cherchons à obtenir une meilleure compréhension des raisons de leurs difficultés à faire des liens entre ces savoirs, ainsi qu'à développer une approche pédagogique susceptible de les aider à découvrir en quoi, pourquoi et comment leur formation académique peut être une ressource dans l'exercice de leurs responsabilités professionnelles. Nos données sont constituées de questionnaires récoltés sur une période de quatre ans. Les analyses qualitatives conduites ont le but d'identifier les incidents critiques, les thèmes récurrents, les difficultés exprimées, ainsi que les effets de nos modifications du design pédagogique.

Mots-clés: transfert, formation professionnelle, dispositif pédagogique, stage

Introduction

Cette étude se déroule au sein du projet européen KP-Lab¹, (« Knowledge-Practices Laboratory », 6e Programme cadre), qui a pour but d'étudier les pratiques de création, de partage et de circulation de connaissances dans les lieux de travail. Dans ce cadre, nous nous intéressons plus particulièrement aux relations entre expériences académiques et professionnelles d'étudiants universitaires durant leurs stages de formation en logopédie. Notre point de départ est le constat que ces étudiants, lorsqu'ils sont en stage dans des hôpitaux, cabinets privés ou institutions éducatives, ont des problèmes à faire des liens entre leurs connaissances académiques et les situations qu'ils rencontrent.

Notre étude tente de voir si nous pouvons créer un espace de penser dans le contexte universitaire, non seulement sur les connaissances académiques mais aussi sur les expériences vécues dans les stages professionnels. Nous sommes intéressés à analyser comment des étudiants utilisent leurs ressources pour penser dans des systèmes d'activité dans lesquels ils agissent, prennent des décisions, pas à pas dans leur rencontre avec leurs clients. Ces étudiants sont alors impliqués dans des activités qui requièrent l'usage de médiations

¹ Pour plus d'informations : www.kp-lab.org

sémiotiques (comme l'écriture, la narration, le débat), qui pourraient les aider à faire des liens et à comprendre les difficultés par rapport aux pratiques expertes durant les stages.

Cette formation donne beaucoup d'importance aux aspects théoriques nécessaires pour exercer le métier de logopédiste. Cependant elle a toujours donné une certaine place et une importance à l'expérience sur le terrain grâce aux stages. Ceux-ci poursuivent des objectifs à différents niveaux : logopédiques (prise de conscience du cadre logopédique, des particularités des situations cliniques, etc.), relationnels (prise de conscience des implications d'une démarche thérapeutique, de la façon de recevoir les clients et ses propres attitudes, du rôle de logopédiste, etc.) et institutionnels (faire connaissance avec le milieu logopédique, prise de conscience des niveaux institutionnels, de la déontologie, etc.).

Cadre théorique

Cette formation pour logopédistes consacre donc de longues périodes de stage en alternance avec des cours et séminaires théoriques. L'alternance est une notion qui commence à être de plus en plus utilisée dans la formation professionnelle en Suisse au détriment de ce qu'on appelait jusqu'à maintenant la formation duale. Dans ce cadre, il est important de les différencier (Perret, 2001). D'une part, le système dual s'est développé à cause de l'insertion d'un temps de travail scolaire dans le temps de travail des apprenants. Il renvoie à l'idée de deux processus parallèles de formation, et met l'accent principalement sur l'importance de l'apprentissage par son côté pratique. D'autre part, le système en alternance vise à introduire le monde du travail, notamment par des stages, dans une formation scolaire. L'entreprise est alors considérée comme un support ou un terrain pour les études. Le système de formation par alternance tente de confronter l'apprenant d'un côté aux savoirs techniques et théoriques et de l'autre à la pratique professionnelle (Geay & Sallaberry, 1999 ; Cortessis, 2005). Ceci implique que l'apprenant va sur le terrain et revient par la suite dans son lieu de formation. Cependant cela n'implique pas forcément une articulation entre les deux, même si elle peut être considérée comme une condition pour les articuler (Perrenoud, 2001). L'apprenant est confronté à deux univers de travail avec des personnes qui peuvent ne pas se connaître et s'ignorer. La difficulté est de ne pas simplement juxtaposer les deux types d'enseignement. Elle est aussi pour les apprenants de créer des liens entre des savoirs qui peuvent leur sembler cloisonnés. Donc la transmission tout comme l'acquisition des savoirs est problématique.

Le problème principal de l'alternance est qu'elle représente un espace fragmenté: d'une part des savoirs sur la pratique émis par la recherche, et de l'autre des savoirs de la pratique que détiennent les acteurs eux-mêmes (Vanhulle, 2008). Souvent les apprenants quittent leur formation initiale et entrent dans le métier avec des savoirs de l'entre deux: ni tout à fait théoriques ni vraiment pratiques. Alors quelle place pour la «théorie» dans la formation? Jusqu'où peut-on parvenir à l'«utiliser» pour comprendre et orienter la pratique? Pour Perrenoud (op.cit), nous pouvons voir que la recherche est fortement associée à l'action, et à la mise en œuvre de démarches réflexives qui peuvent se déployer tant dans l'action que sur l'action, pour reprendre la distinction de Schön (1983).

L'approche historico-culturelle de la théorie de l'activité ou CHAT (Engeström, 1987) nous propose différents concepts et outils pour penser notre relation à l'activité. Elle a pour principe que toute action humaine est nécessairement située dans un contexte physique et social, et médiatisée par des artefacts. Notre relation à l'environnement est médiatisée par des activités, elles-mêmes médiatisées par des outils (artefacts, outils psychologiques, objets culturels tels que les machines). Ces derniers transforment les activités et, selon le principe d'internalisation/externalisation, modifient par là-même notre activité mentale. Ainsi, l'activité est constamment en construction.

Ce genre d'approche suppose que l'analyse du fonctionnement mental humain doit considérer la façon par laquelle ce fonctionnement est situé dans des contextes culturels, historiques et institutionnels. Les chercheurs ont souvent des conceptions différentes du contexte, mais ils s'accordent toutefois sur l'importance de cette notion ainsi que sur celle d'une approche située, capable d'accorder de l'attention aux passages d'un cadre à l'autre.

Dans les recherches actuelles, le terme anglo-saxon de « boundary-crossing » est souvent utilisé et se réfère à un « *process of breaking boundaries of one's knowledge and competencies by deliberately searching for contacts with another expert culture or community* » (KP-Lab triological glossary). Il tente de conceptualiser comment les différents systèmes, tâches et actions sont reliés et comment les agents se déplacent entre les différentes situations (Ludvigsen et al., 2003).

Dans le modèle de la théorie de l'activité, un acteur est un membre d'une communauté d'acteurs travaillant sur le même objet pour créer un produit. Les actions individuelles, de même que les nécessaires échanges et distributions de produits intermédiaires et de ressources, sont réalisés par le biais d'outils, de règles et de la division du travail inhérents au système d'activité, en se basant sur les expériences passées et la connaissance que l'on a déjà.

La question de la transmission et de l'acquisition des connaissances et de l'expérience dans des contextes pédagogiques en lien avec des pratiques professionnelles semble problématique et au cœur même des questions d'apprentissages. La notion de transfert (de connaissances) a été conceptualisée par différentes approches (les approches cognitives; l'approche de l'apprentissage situé; les approches socioculturelles et plus récemment la théorie de l'activité), mais il existe de nombreuses discussions au sujet du transfert entre les approches cognitives et situées. De ce fait, les conceptualisations du transfert diffèrent en fonction de chaque approche (Tüomi-Gröhn & Engeström, 2003). Dans le cas présent, nous nous intéressons plus particulièrement au transfert dans les approches socioculturelles. Celles-ci tiennent compte des contextes dans lesquels les étudiants font des allers-retours entre l'école et le lieu de travail. Le focus de cette approche ne se focalise pas seulement sur l'individu et sur comment il transfère des connaissances d'un endroit à l'autre, mais sur une conceptualisation collective du transfert (Tuomi-Gröhn, 2007). L'apprentissage d'un système d'activité, tel qu'une école ou un lieu de travail, et l'apprentissage d'un individu sont considérés comme entremêlés. L'apprentissage de l'individu n'est compréhensible que si nous comprenons la manière dont le système d'activité tout entier « apprend ». De ce point de vue, un transfert qui fait sens a lieu au travers de l'interaction entre des systèmes d'activité. Le transfert n'est pas seulement basé sur la transition de la connaissance mais sur la création collective de nouveaux concepts et de solutions à des problèmes pour lesquels il manque des réponses. C'est un processus multidirectionnel et à plusieurs facettes qui implique des transitions entre l'école et le lieu de travail.

Contexte général

Le contexte général de cette étude est une formation universitaire et professionnelle de 4 ans donnée à l'Université de Neuchâtel et destinée à des futures logopédistes. La majeure partie de cette formation est dédiée à des cours et séminaires afin de donner aux étudiants les bases théoriques nécessaires pour comprendre et faire face à ce qu'ils vivent durant leur période de stages. Les quatre premiers semestres sont destinés à des cours propédeutiques et multidisciplinaires en linguistique, psychologie, sciences de l'éducation, médecine et logopédie. Les étudiants passent ensuite trois semestres en stage. Ils en font deux que ce soit dans des écoles, des hôpitaux, des centres de jours, ou des cabinets privés sous la supervision de logopédistes professionnelles, qui leur transmettent les techniques de logopédie et les rend

attentifs aux différents aspects cliniques en jeu dans la profession. Les étudiants passent finalement leur dernier semestre à l'université pour y suivre divers enseignements, et pour terminer leur travail de mémoire de diplôme. Afin d'obtenir ce dernier, les étudiants doivent avoir réussi les évaluations de leurs deux stages, un examen écrit en logopédie ainsi qu'un examen oral sur la psychologie de la relation. Le tableau ci-dessous permet de visualiser l'ensemble du cursus:

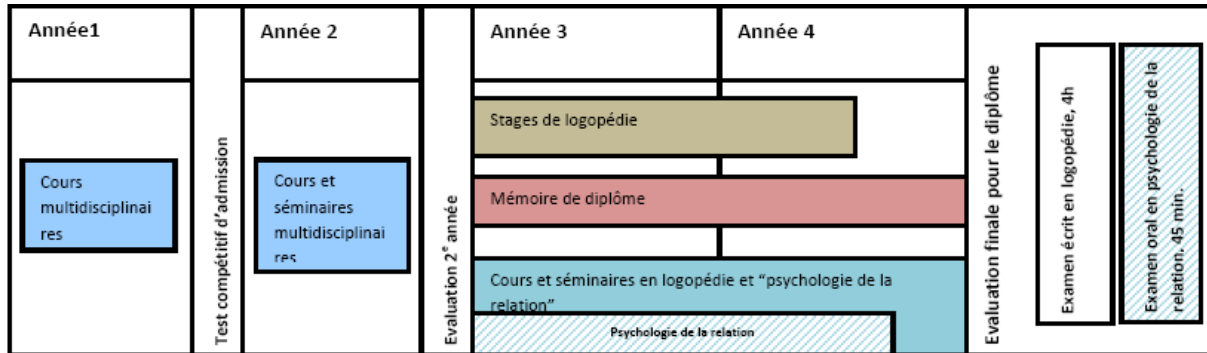


Tableau 1: curriculum en logopédie

Notre intervention débute au 5^e semestre de la formation. La majeure partie de la formation, jusque là, est dévoué à des apprentissages théoriques sous forme de cours et de séminaires. Ceci a pour but de les préparer à comprendre ce qu'ils vont expérimenter durant leurs stages. Cependant nous avons pu remarquer qu'une des difficultés principales est leur incapacité répétée à faire des liens entre ce fort bagage théorique et les demandes du domaine professionnel. Cette étude essaie donc, d'une part, de comprendre pourquoi les étudiants ont de telles difficultés, et, d'autre part, de leur apprendre à acquérir un contrôle sur leurs processus d'apprentissage, de compréhension, et de vérification. Nous considérons ces processus comme étant autant psychologiques (cognitifs et émotionnels), sociaux (dialogiques, collaboratifs, institutionnels), techniques (maîtrise de la lecture et des autres outils sémiotiques) et procéduraux (prendre des notes, résumer, discuter).

Nous nous sommes attelés à construire un design à la fois pédagogique et de recherche afin de créer un espace partagé de réflexion, de discussion et d'observation pour et sur les expériences pratiques des étudiants. En se concentrant sur les demandes émotionnelles et relationnelles des situations thérapeutiques, en leur apprenant à observer les comportements et à éviter les jugements, en donnant aux étudiants l'opportunité de discussions collectives sur des événements, notre design essaie d'inviter les étudiants à intérioriser individuellement ce qui a été élaboré collectivement. Ce design est aussi conçu comme une étude longitudinale et intéressée par une activité authentique.

Afin de comprendre ce qui permet d'apprendre et à quelles conditions, nous avons choisi comme objet de recherche un séminaire durant 2 ans et portant sur la «Psychologie de la relation». Ce séminaire a pour but de servir d'espace de réflexion, de discussion, de partage d'expériences (Grossen & Perret-Clermont, 1992) pour les étudiants qui sont invités à mobiliser leurs savoirs théoriques antérieurement acquis durant leurs études universitaires afin de maîtriser et d'améliorer leur rôle et responsabilité professionnelle en tant que logopédiste.

Ce séminaire a trois buts pédagogiques: 1) apporter de l'aide aux étudiants durant leurs stages d'immersion dans la vie professionnelle; 2) les soutenir à développer leurs propres capacités, compétences à créer des liens entre les connaissances académiques et les savoir-faire; 3) leur permettre d'avoir une meilleure compréhension des processus sociaux et thérapeutiques en jeu dans les relations en logopédie.

Le challenge principal de cet enseignement est donc d'arriver à créer un espace cadrant et suffisamment sécurisé pour que les étudiants s'expriment librement. Dans ce contexte, les étudiants sont encouragés à parler de leurs émotions. Ils sont cependant souvent trop timides pour le faire parce qu'ils ont tendance à trop focaliser sur les représentations de leurs clients. Nous pensons que pour savoir ce qu'est leur expérience ils doivent aussi comprendre ce qu'ils se passent entre eux et leurs clients : de cette manière nous nous attendons à ce qu'ils transfèrent leurs connaissances et compétences dans leurs pratiques thérapeutiques.

Description du séminaire

Ce séminaire appelé « Psychologie de la relation » est donné quatre fois en deux ans: un mois avant la rencontre, les étudiants reçoivent un questionnaire qu'ils doivent remplir. Il concerne leurs expériences présentes durant le stage, des exercices d'observation, des présentations de cas thérapeutiques et des questions autour des certaines lectures. Les étudiants doivent se baser aussi sur les autres cours et séminaires qu'ils ont suivis afin d'identifier les éléments qui pourraient contribuer, souvent de manière indirecte, à la compréhension des relations interpersonnelles dans leur formation.

Durant les deux ans du séminaire, la professeure demande aux étudiants de tenir un journal privé de leurs réflexions, émotions, événements professionnels ou d'exemples concrets pour illustrer des notions théoriques. Ensuite durant le séminaire, il leur est demandé de participer à des discussions ainsi qu'à des situations de jeux de rôles. Afin de maîtriser leur futur rôle de logopédistes, les étudiants doivent ancrer leur activité de thérapeute dans leur propre compréhension (cognitive, émotionnelle, sociale) d'une situation donnée ou d'un client. Ils ne peuvent progresser seulement s'ils apprennent à se décentrer de leur perceptions égocentriques (ou socio-centriques). Il est important qu'ils se rendent compte des difficultés de leurs patients à partir de différentes perspectives, et qu'ils apprennent à utiliser différentes stratégies et attitudes pour tester leurs hypothèses professionnelles au sujet de chaque cas. Le séminaire tente de leur donner des raisons théoriques et de promouvoir la décentration, la méta-reflexion et la créativité.

Méthodologie

Participants

Le nombre de participants à cette étude est de 112 étudiantes du séminaire de « Psychologie de la relation ». Celui-ci est réparti sur une période allant de 2001 à 2009.

Objectifs et hypothèses

Le but général de notre étude est d'explorer cet enseignement afin de développer une approche pédagogique pour aider les étudiantes, impliquées dans des pratiques d'alternance, à faire des ponts entre leurs expériences, leurs connaissances antérieures et les demandes actuelles de la situation professionnelle.

Les multiples itérations du séminaire² ont été traitées comme une étude préliminaire à celle-ci. Elles nous ont permis de faire certaines hypothèses sur la recherche. Les étudiantes semblent se comporter comme s'il leur avait été offert un nombre très limité de modèles d'action en tant que logopédistes. Elles disent la plupart du temps avoir des difficultés à acquérir une

² Le séminaire fait parti d'une tradition plus large qui inclue des cours depuis 1987. Pour notre étude, nous nous sommes concentrés sur les 4 dernières itérations du séminaire.

compréhension générale de leur intervention thérapeutique. C'est seulement pas-à-pas qu'elles commencent à avoir une compréhension des différents niveaux d'analyse qui sont en jeu, à distinguer leurs processus psychologiques intra-personnels (surtout au niveau émotionnel) ainsi que ceux de leurs interlocuteurs (les clients, leurs proches, et les autres professionnels). Petit-à-petit elles font la différence entre les dimensions psychologiques et sociales (cadres institutionnels, contextes sociaux et culturels, relations de pouvoir). Elles redécouvrent très lentement le rôle du langage et des outils sémiotiques en tant que ressources pour leur propre action professionnelle de logopédistes. Ceci peut sembler paradoxal vu que le langage est au cœur de leur profession et de leur formation.

Notre hypothèse est donc la suivante : les deux « mondes », c'est-à-dire le monde de la connaissance académique et celui du savoir-faire pratique, ne sont pas seulement deux contextes différents, mais ils sont aussi deux dimensions à l'intérieur de la même personne. C'est donc pour cette raison que les étudiants ont besoin d'être aidés pour passer d'un rôle à l'autre.

Afin d'atteindre le but de notre recherche, nous allons essayer de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Ce séminaire peut-il être considéré comme un espace de penser dans laquelle les étudiantes partagent de manière fertile leurs idées et leurs pratiques ?
- Comment ce type de design pédagogique peut-il aider les étudiants en stage à prendre de la distance des pressions immédiates et de leurs expériences quotidiennes ?

Instruments et unités d'analyse

Durant les quatre itérations du séminaire que nous avons choisi d'étudier, nous avons collecté 448 questionnaires dans le but d'explorer les changements dans l'agentivité des étudiantes qui ont eu lieu sur une période de deux ans. Ces questionnaires portent sur différents aspects concernant leurs pratiques professionnelles et leur réflexion durant les stages. Ces aspects ont été utilisés au sein des différentes activités du séminaire.

Notre approche analytique des questionnaires inclue différents niveaux : premièrement nous considérons le côté individuel, c'est-à-dire que nous essayons de comprendre comment les étudiantes disent avoir appris et ce qu'elles en ont fait. Nous nous intéressons également aux interactions entre les émotions, la décentration, et la création de liens ; deuxièmement nous avons considéré le niveau interpersonnelle afin d'observer comment les étudiants déclarent avoir interagi, formellement ou informellement, avec les enseignants, les autres logopédistes, les clients et les autres étudiants.

Analyse des données

L'analyse qualitative de certains extraits des questionnaires a pour but de présenter comment les étudiantes essaient de faire des liens entre leurs connaissances académiques et leurs expériences professionnelles. L'analyse que nous proposons est basée sur une réflexion thématique qui tente de classer certaines conduites typiques de ces logopédistes.

Comme le problème majeur des étudiantes est de faire des liens entre les notions apprises durant leur formation académique et les expériences du milieu professionnel, où tout est beaucoup plus complexe notamment à cause des multiples points de vue en jeu sur la situation, le premier aspect que nous analysons concerne le fait que les étudiantes rapportent peu de choses au départ sur leur connaissance académique. En outre les clients les confrontent souvent pour la première fois à des problèmes existentiels importants. Afin d'avoir une représentation de ces aspects, elles apprennent à maîtriser différentes attitudes, un vocabulaire et des rituels au travers de l'imitation sous de fortes pressions émotionnelles et sociales. Elles semblent pressées « d'étiqueter » les faits qu'elles rencontrent et ont souvent tendance à disqualifier les clients, les parents et leurs superviseurs.

Étudiantes en stage : créer un pont entre les connaissances académiques et les savoir-faire pratiques

Le premier cas auquel nous nous intéressons concerne une question au sujet de la possibilité de faire des liens entre la connaissance théorique et le savoir-faire pratique : « *Dans vos études vous avez reçu toute une “instrumentation” théorique. Vous a-t-elle déjà servi ? Quoi ? Quand ? (Donnez des exemples prototypiques)* ». Dans les extraits 1 et 2, les étudiantes parlent de cas spécifiques de leur formation et exposent leurs difficultés à faire des liens entre les notions théoriques, la définition des symptômes et la thérapie.

Extrait 1 (étudiante A)

Petite fille de 1^{ère} qui se trouve avoir un QI inférieur à la norme: en logopédie la fille a toujours un sourire un peu évasif, elle comprend difficilement les jeux et les exercices à faire. Les préoccupations concernent comment procéder avec cette enfant à qui tant de connaissances font défaut et comprendre s'il y a des méthodes pour aborder ces enfants et les aider à faire des acquisitions.

Extrait 2 (étudiante B)

Fille âgée de 10 ans qui vient à l'orthophonie pour des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Elle est en Suisse depuis 2 ans et elle est de langue maternelle arabe. Ce qui m'interpelle avec la fille est la grande difficulté qu'elle a à faire des choix même quand ceux-ci ne revêtent pas d'une grande importance. Elle regarde très peu son interlocuteur quand celui-ci lui parle. Peut-être qu'elle ne prend pas de décisions parce que c'est lié à sa culture...mais quel message cela transmet-il?

L'étudiante A fait état d'un problème à lier la connaissance théorique et la définition d'une thérapie appropriée. En particulier, elle a des difficultés à s'approcher de l'enfant. Son besoin d'avoir des instruments pour « *procéder* » avec le patient est immédiatement traduit par une demande de « *méthodes* » pour aider les enfants. Cette façon d'exprimer une difficulté est courante chez les étudiantes en formation.

L'extrait 2 nous suggère de considérer avec attention la question des stéréotypes : l'étudiante demande de l'aide pour interpréter un message transmis par la patiente. Cependant, la description du cas n'est pas basé sur les difficultés en langage écrit (comme déclaré au départ) ; l'étudiante se réfère à des aspects généraux concernant les difficultés de la patiente (« *la grande difficulté qu'elle a à faire des choix*»), avec une hypothèse explicative (« *Peut-être qu'elle ne prend pas de décisions parce que c'est lié à sa culture* ») qui est loin du cadre de l'intervention. La difficulté de l'étudiante se rapporte à son incapacité à considérer son rôle de thérapeute et la perception des tâches parmi les patients. Ceci est en lien avec une incapacité à trouver des ressources théoriques, qui pourraient aider les étudiants à donner une meilleure interprétation de la situation.

Ressources et besoins au début de la formation

Au début de la formation, nous observons des cas dans lesquels les étudiantes se sentent frustrées face aux difficultés de leurs clients. Une question spécifique a été dévoué pour comprendre la difficulté : « *Vous êtes en stage depuis quelques mois: quels problèmes pratiques rencontrez-vous que vous aimeriez mieux comprendre?* ».

Les étudiantes assument souvent différentes positions pour répondre à cette question: elles peuvent souligner différents aspects liés à la possibilité d'approcher des domaines et des

situations hypothétiques. Nous avons porté notre attention sur les difficultés principales présentées au travers des cas, afin de comprendre de quels types de support et quelles sont les ressources demandées à la formation. L'extrait suivant présente la description d'une étudiante sur ce sujet.

Extrait 3 (étudiante C)

La position de stagiaire est un peu particulière, surtout au début où on reste observateur. J'ai souvent l'impression d'être une présence intrusive en consultation. Quand j'ai exprimé le sentiment de me sentir un peu «voyeuriste», on m'a rétorqué que dans un hôpital universitaire les gens s'attendaient à trouver des étudiants et que, puisqu'ils avaient accepté ma présence, c'était leur souci de la gérer. Je trouve tout de même difficile d'avoir une quelconque relation avec le patient, même emphatique avec un patient qu'on observe seulement.

L'étudiante C démontre sa difficulté à construire une relation entre les patients et les autres professionnels travaillant dans la même institution. L'étudiante présente la situation comme « l'impression » d'être intrusive. Sa position devient l'objet de discussion parce l'étudiante perçoit la difficulté à résoudre « une quelconque relation avec le patient ». L'extrait offre aussi une représentation particulière de l'institution qui, aux yeux de l'étudiante, l'invite à ne pas gérer les problèmes qui ne sont pas directement liés avec sa position professionnelle. La problématique de considérer des autres acteurs participant au scénario thérapeutique est présent aussi dans les autres cas. Dans les extraits suivants, cela émerge, par exemple, sous la forme d'avoir peur du jugement (plus spécifiquement de celui de la mère d'un patient ou de l'incapacité à gérer la séparation avec le client).

Extrait 4 (étudiante D)

J'ai été «confrontée» à un enfant souffrant de dysharmonie évolutive. Lors de cette séance la mère était présente et observait (ce qui n'a fait qu'augmenter mon malaise face à mes difficultés). J'avais des objectifs, des consignes, mais je n'arrivais pas à les réaliser.

Extrait 5 (étudiante E)

Une des difficultés qui m'est apparue est la séparation. Certains enfants ont de la peine à comprendre pourquoi on part, d'autres nous les reprochent, indirectement ou de manière claire, d'autres encore ne réalisent pas ou ne comprennent pas lorsqu'on leur explique qu'on va s'en aller.

Dans l'extrait 4, la présence de la mère est présentée comme une source de frustration : l'étudiante déclare une incapacité à faire face à cette difficulté et à atteindre les buts de son activité professionnelle. L'étudiante G présente, pour sa part, un point de vue qui explique la situation par l'hétéro-attribution des responsabilités : dans sa réponse, les enfants ne comprennent pas, reprochent ou ne réalisent pas ce que la thérapeute à l'intention de faire. Dans ce sens, l'étudiante ne fait pas l'effort de se décentrer afin d'évaluer non seulement la position du patient, mais aussi les défaillances (éventuellement du thérapeute).

En considérant ces extraits, nous avons considéré chaque réponse d'étudiante sur la base de l'histoire individuelle et de l'expérience qui peut contribuer à la formation professionnelle de la logopédiste : comme il est difficile de tirer des points uniques pour évaluer les étudiantes,

nous pouvons cependant considérer quelques évidences, comme la présence constante de certaines difficultés, par-dessus tout concernant la gestion de la thérapie et les limites du contrat. Durant la formation, les étudiantes se mettent progressivement à parler de leur difficultés concernant les relations avec leurs superviseurs, de même que de leur rencontre avec les parents et les autres clients, de la peur d'être jugée, de leur empressement à être acceptée, appréciée (et parfois même « aimée ») par leurs clients. Elles déclarent une meilleure compréhension du rôle institutionnel, et du besoin de terminer une relation avec leurs clients une fois le traitement terminé. Elles se réfèrent aussi plus à la difficulté de faire face aux cas de maladie, de mort, de discrimination, d'abus sexuel, d'exil, de chômage et à la nécessité de découvrir la diversité culturelle. Dans leurs réponses, les étudiantes déclarent être moins avides d'agir immédiatement et être plus prêtes à penser à la situation dans son ensemble, ce qui les inclue ainsi que le besoin de méta-analyse de leurs pratiques. Ceci est relié aussi à la capacité de modifier le focus de leur attention non plus sur les résultats mais sur les processus, en découvrant les ressources qu'offrent les patients et leur famille. Les étudiantes déclarent aussi que le temps de la formation offre une bonne opportunité pour comprendre que les hypothèses peuvent être recherchées avec plus d'attention et que les interventions doivent être évaluées sur la base des expériences acquises.

Discussion et conclusion

Notre analyse qualitative nous a permis d'explorer les problèmes ainsi que les succès rencontrés, et donc de réajuster le design au fil du temps. Les données obtenues confirment que la difficulté majeure des étudiants est de mettre en relation, de faire les liens entre leur expérience passée et présente afin de les utiliser comme ressources pour leurs pratiques professionnelles. L'analyse qualitative montre que, quand les étudiantes essaient d'analyser une situation en termes psychologiques, elles ont souvent tendance à « expliquer » les clients mais jamais elles-mêmes (ni les relations). Concernant ce point, nous pensons qu'elles sont exclusivement focalisées sur le script thérapeutique sans aucun feedback réflexif : les étudiantes semblent ne pas être capables de trouver une correspondance entre la connaissance théorique, les symptômes et la thérapie dont elles ont besoin. Elles donnent souvent des étiquettes aux clients, afin de simplifier le processus de compréhension des situations, et elles idéalisent le processus thérapeutique, sans considérer le caractère spécifique de chaque situation.

En ce qui concerne la conception pédagogique qui sous-tend l'étude présentée ici : nous avons observé que les pratiques durant la formation et le séminaire académique jouent un rôle très important dans l'acquisition des compétences linguistiques, théoriques, expérientielles et relationnelles. Même s'il y a des différences parmi les étudiantes, l'activité clinique, la place et le type de formation jouent un rôle essentiel dans la construction et la gestion des relations. Le dispositif de recherche évoqué nous semble en mesure de bien nourrir la notion d'expérience : il s'agit d'aller au-delà d'une polarité entre savoirs pratiques et savoirs académiques. Par son rôle et sa position intermédiaire, il permet de valoriser l'importance de l'expérience dans une formation académique mais également professionnelle.

A ce propos, dans une deuxième partie de la recherche, nous nous sommes également intéressés à l'impact de différents TIC utilisés durant le séminaire. L'introduction de ces outils a pour but de faciliter et stimuler les interactions durant les périodes de stages, afin de créer un espace de cours commun à tous. Nous avons utilisé deux fonctionnalités particulières. Le forum est utilisé pour discuter de différents aspects de psychologie de la relation ; le wiki a été utilisé afin de développer un texte collectif sur les thématiques du cours. Les premières observations démontrent que les TIC permettent de soutenir l'observation, la réflexion ainsi que la discussion des étudiants durant leur formation professionnelle et académique. Grâce à ce travail réflexif de mise en lien de leurs

connaissances académiques et de leurs expériences pratiques, les étudiants commencent pas à pas à comprendre les différents niveaux d'analyse qu'implique une intervention thérapeutique. Ils commencent à distinguer ce qui leur est propre psychologiquement (et plus particulièrement émotionnellement) et ce qui appartient à leurs interlocuteurs (clients, autres professionnels, parents). Ils se mettent à différencier les dimensions psychologiques des dimensions sociales (cadres institutionnels, sociaux et culturels, les relations de pouvoir) et, presque comme un paradoxe, ils redécouvrent le rôle du langage et des médiations sémiotiques comme étant des ressources et des outils pour leur action professionnelle en tant que logopédiste. D'autres recherches dans cette ligne pourront nous offrir des cadres plus précis pour mieux comprendre quelle place il faudrait accorder à l'expérience dans l'analyse de l'activité.

Bibliographie

- Cortessis, S. (2005). Présentation d'une démarche d'accompagnement sur le terrain. *Panorama*, 3, 6-8.
- Geay, A., Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue Française de Pédagogie*, 128, 7-75.
- Grossen, M., Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Ludvigsen, S., Havnes, A. & Lahn, L.C. (2003). Workplace learning across activity systems: a case study of sales engineers. In T. Tuomi-Gröhn, Y. Engström (Eds.) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing* (pp. 291-308). Amsterdam: Pergamon.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet, B. Séguier (Eds.) *Alternance et complexité en formation. Education – Santé – Travail social* (pp. 10-27). Paris: Editions Seli Arslan.
- Perret, J.-F. (2001). Concevoir une formation par alternance: points de repère. *Dossiers de Psychologie*, 57, 1-9.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Tuomi-Gröhn, T. (2007). Developmental transfer as a goal of collaboration between school and work. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 41-62.
- Tuomi-Gröhn, T., Engström, Y. (Eds) (2003). *Between School and Work: New Perspective on Transfer and Boundary-Crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré, Y. Lenoir (Eds.) *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-255). Toulouse: Octarès.

Références électroniques

KP-Lab triological glossary :

<http://kplab.evtek.fi:8080/wiki/Wiki.jsp?page=CategoryTriologicalGlossary>