

Travail de fin d'étude pour le diplôme en *Enseignement Supérieur et Technologie de l'Éducation* – juin 2009

Centre de didactique universitaire, Université de Fribourg

*Développer des compétences professionnelles
à l'Université ?
Le cas des travaux pratiques de psychologie
génétique*

Colomba Boggini El Marsaoui

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. Y-A-T'IL UNE PLACE POUR LES TRAVAUX PRATIQUES DE PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE DANS LA FORMATION DES ÉTUDIANTS EN PSYCHOLOGIE ?	3
1.1. Les travaux pratiques comme lieu où développer des compétences professionnelles	3
1.1.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?	3
1.1.2. Faut-il développer des compétences professionnelles à l'Université ?	5
1.1.3. Des compétences pour quelle pratique ?	9
1.1.4. En conclusion : apprendre à se développer professionnellement	11
1.2. Les travaux pratiques de psychologie génétique en tant que lieu d'auto-observation pour le clinicien	12
1.2.1. Les travaux pratiques de psychologie génétique : une introduction à la méthode clinique piagétienne	12
1.2.2. La méthode clinique piagétienne en tant que méthode d'observation clinique d'un sujet en interaction avec un matériel	13
1.2.3. La méthode clinique piagétienne en tant que situation d'entretien	14
1.2.4. Apprendre à s'auto-observer dans le cadre des travaux pratiques de psychologie génétique	16
2. CONCEPTION DES TRAVAUX PRATIQUES DE PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE 2005/06.....	18
2.1. Description des travaux pratiques	18
2.2. Objectifs	19
2.3. Prise en compte des apprenants	21
2.4. Planification des activités d'apprentissage et méthodes	23
2.5. Evaluation des apprentissages.....	26
2.5.1. Types d'évaluation	26
2.5.2. Explication des critères de correction du rapport	27
2.5.3. Feedback.....	28
3. EVALUATION DES TRAVAUX PRATIQUES	29
3.1. Evaluation du cours par les étudiants	29
3.2. Apprentissage en profondeur ?	31
4. PISTES POUR L'AMÉLIORATION DU SCÉNARIO	33
4.1. Le carnet de bord	33
4.2. Introduction de la méthode clinique piagétienne	34
4.2.1. Présentation théorique sur l'entretien	34
4.2.2. Jeu de rôle avec le matériel personnel	34

4.2.3. Introduction d'un cadre pour l'observation	36
4.2.4. Préparation des épreuves piagésiennes	37
4.3. Passations avec les enfants et travail avec la vidéo	37
4.3.1. Passations dans le cadre scolaire	37
4.3.2. Visionnement des vidéos en plénum	37
4.4. Etude approfondie d'un cas	38
4.4.1. Travail en groupe	38
4.4.2. Rapport final	39
4.5. Gestion des apports théoriques	40
CONCLUSION	40
BIBLIOGRAPHIE	43

Liste des annexes

Annexe 1 : Présentation du Master de Développement et cognition.	I
Annexe 2 : Consignes pour le travail final.....	II
Annexe 3 : Evaluation des activités d'apprentissage du premier semestre.	III
Annexe 4 : PV de la séance d'évaluation du 7 juin 2006.....	IV
Annexe 5 : Questions pour le carnet de bord.	VI
Annexe 6 : Consignes pour le jeu de rôle avec matériel personnel.....	VIII
Annexe 7 : fiche d'observation des entretiens.	IX

Introduction

En 2002, j'ai été engagée à l'institut de psychologie comme assistante diplômée, avec essentiellement des fonctions d'enseignement. Mon professeur, Jean Retschitzki m'a confié la tâche d'organiser les travaux pratiques de psychologie génétique avec une collègue, Monica Maccabez. Ces travaux pratiques, adressés à des étudiants avancés en psychologie, consistaient en une introduction à la méthode clinique piagétienne et en la passation d'épreuves piagésiennes avec des enfants en scolarité primaire.

Les travaux pratiques de psychologie génétique font partie de l'histoire de la chaire du Prof. Retschitzki et ils ont été organisés depuis la fin des années '80. De ce fait, ma collègue et moi-même disposons d'une quantité considérable de matériel : supports didactiques, matériel expérimental, exemples de structure des travaux pratiques, etc. De plus, nous avons bénéficié du soutien de M. Tercier, l'assistante qui avait organisé les travaux pratiques l'année précédente. Celle-ci nous a transmis son scénario pédagogique, dont nous nous sommes largement inspirées. Ma collègue et moi-même avons organisé ces travaux pratiques pendant quatre ans. Le scénario présenté dans le cadre de ce travail est le dernier proposé en 2005-06. Il est le fruit des trois années d'expérience préalables et des réflexions menées dans le cadre des enseignements en didactique universitaire.

Les travaux pratiques de psychologie génétique tenaient particulièrement à cœur au Professeur Retschitzki, en raison de sa sympathie pour la théorie piagétienne, de l'importance qu'il attribue à l'approche clinique dans la recherche en psychopédagogie et de la possibilité qu'ils offrent d'un contact direct avec des enfants réels. Cependant, les travaux pratiques de psychologie génétique suscitaient des oppositions dans le corps enseignant à cause des biais méthodologiques que la méthode clinique piagétienne comporte et des critiques importantes formulées à l'encontre de la théorie génétique. De plus, contrairement aux tests standardisés (WISC, KAB-C), la méthode clinique piagétienne est, à priori, difficilement négociable sur le marché du travail et peu utilisée par les professionnels sur le terrain.

Par ailleurs, des divergences de point de vue existaient également sur la finalité de la formation universitaire en général, et celle des travaux pratiques en particulier. Ainsi, si ma collègue et moi-même souhaitions proposer un enseignement utile pour la vie professionnelle future des étudiants. Cette position n'était pas partagée par tous les collègues. Par exemple, une personne estimait que les travaux pratiques devaient également être au service de la recherche menée dans le département. Une autre jugeait que le rôle de l'Université n'était pas celui de fournir une formation professionnalisante.

Ces critiques nous ont poussées à nous questionner longuement sur le sens et l'utilité des travaux pratiques de psychologie génétique dans la formation des étudiantes et des étudiants en psychologie. Nous étions convaincues qu'ils devaient permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer des compétences utiles pour la pratique. Mais, le rôle de l'enseignement universitaire est-il réellement celui de développer des compétences professionnelles ? Les travaux pratiques de psychologie génétique permettent-ils de développer des compétences utiles à la pratique ?

Nos choix dans la mise en place de ces travaux ont été guidés par nos convictions, nos valeurs, notre connaissance du marché du travail, notre conception de l'identité professionnelle du psychologue et des compétences dont il doit disposer et, finalement, par nos intuitions, concernant la façon de développer les compétences. Ce travail de diplôme est pour moi le lieu où confronter mes idées intuitives aux réflexions actuelles sur l'enseignement universitaire, qui interrogent le rôle et les finalités de l'Université et posent la question du développement des compétences au centre du débat.

Ce travail est organisé en quatre parties. La première partie vise à défendre la pertinence des travaux pratiques de psychologie génétique dans la formation des psychologues à l'université. Dans cette optique, je soutiendrais la nécessité de développer des compétences pour la pratique à l'Université. Je défendrais la pertinence des compétences liées à la méthode clinique piagétienne et je montrerais à quelles conditions les travaux pratiques sont susceptibles de servir cet objectif. La deuxième et la troisième partie présentent le scénario pédagogique, les conditions de sa mise en œuvre et son évaluation. Je terminerais en proposant des pistes d'amélioration du scénario pédagogique.

Ce document est rédigé à la première personne du singulier. Cependant, j'ai organisé ces travaux pratiques avec une collègue. C'est pourquoi, lorsque je mentionnerais les réalisations et les choix effectués lors de la réalisation des travaux pratiques j'utiliserais la première personne du pluriel, en me référant à ma collègue et moi-même.

Pour des raisons pratiques, dans la suite de ce texte, j'utiliserais l'appellation générique « étudiants » ainsi que « participants » pour désigner autant les participants de genre féminin que masculin.

1. Y-a-t'il une place pour les travaux pratiques de psychologie génétique dans la formation des étudiants en psychologie ?

1.1. Les travaux pratiques comme lieu où développer des compétences professionnelles

Dans ce chapitre, je vais d'abord définir les notions de compétence et de compétence professionnelle, en me référant surtout à la réflexion menée actuellement dans le domaine de la formation des enseignants en Europe francophone. Ensuite, je discuterai de la pertinence de développer des compétences professionnelles à l'Université, en particulier dans la formation des étudiants en psychologie, notamment en tenant compte de la situation professionnelle des diplômés.

1.1.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Je vais ici définir brièvement la notion de compétence. En effet, malgré le fait que ma collègue et moi avons construit notre dispositif en ayant conscience du fait qu'apprendre à mener des entretiens mettait en jeu la personne dans sa globalité, ma définition de la notion de compétence est longtemps restée axée sur une approche essentiellement cognitive. Ensuite, je présenterai la taxonomie des compétences de Denis et Leclerc, qui a été utilisée pour la préparation des Travaux Pratiques de psychologie génétique.

La notion de compétence est apparue assez récemment dans trois disciplines : la linguistique, les sciences de l'éducation et les sciences du travail. En linguistique, le concept de compétence est introduit par Chomsky dans les années '60. Il se réfère à un système de règles intériorisées qui permettent de comprendre et de produire un nombre illimité de phrases. Cette conception est reprise par certains auteurs en psychologie cognitive (par ex. Galistel et Gelman, 1992, Wynn, 1990, Spelke, Breinlinger et Jacobson, 1992) qui se sont attachés à découvrir les règles sous-jacentes à la compréhension du nombre, des lois physiques, etc. Pour ces auteurs, la notion de compétence représente une capacité logique préalable à l'expérience, qui permet au sujet de structurer son environnement en guidant la sélection et le traitement de l'information. Même si elle se manifeste dans l'action (performance), elle existe en deçà de son actualisation. Cette compréhension de la notion de compétence est assez éloignée de celle qu'en ont la plupart des auteurs en sciences de l'éducation. Cependant, comme nous le verrons plus loin, Rey (1996) s'en inspire pour développer la notion d'« intention transversale », qu'il considère comme le fondement de tout transfert d'apprentissage.

En éducation, la notion de compétence apparaît également dans les années '60 dans le cadre des réformes de l'enseignement aux Etats-Unis. Le souci est celui de définir de la manière la moins équivoque possible les compétences attendues à différents moments du cursus, afin de garantir l'objectivité et l'équité des évaluations et de mesurer l'efficacité de l'enseignement (Rey 1996). Selon Jonnaert (2002), cette conception très comportementaliste évolue progressivement vers une approche plus cognitiviste prenant en compte les connaissances, les savoirs procéduraux, les représentations, etc., puis vers une prise en compte d'autres dimensions que la

cognition, comme par exemple les compétences affectives, pratiques, exploratoires, etc. Cette approche aboutit dans un premier temps à des classifications de compétences définies à priori. Par la suite, comme nous le verrons plus loin, plusieurs auteurs, notamment dans les pays francophones, s'efforcent de définir les compétences à partir de l'analyse du traitement des situations par des sujets réels (Jonnaert, 2002).

Enfin, dans les sciences du travail la notion de compétences s'est opposée à la notion de qualification, et, au cours des trois dernières décennies, elle l'a progressivement remplacée. Le concept de qualification se réfère aux qualités qu'une personne doit posséder pour accéder à un travail et aux conditions qui font que ce travail ne peut pas être exécuté par une autre personne. Il s'agit des savoirs et des savoirs faire, acquis au cours d'une formation et sanctionnés par un diplôme. Un premier glissement de la notion a consisté en la tentative de définir une approche de la qualification permettant de prendre en compte les potentialités individuelles et les situations. Ensuite, la notion de qualification a été remplacée par la notion de compétence définie comme la capacité que possède un individu de gérer son potentiel (Jonnaert, 2002). Cette évolution est au cœur des enjeux actuels concernant l'accès au marché du travail, la négociation des emplois et la protection des filières professionnelles.

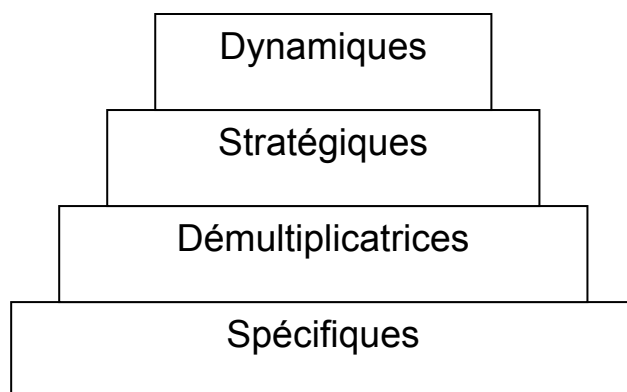
Dans ce travail, je me réfère à la définition de Perrenoud (2001), selon lequel la compétence est la capacité de mobiliser, « *en situation réelle, souvent dans l'urgence, le stress l'incertitude et sans posséder toutes les données réellement requises.* » (p ...), un ensemble de ressources pour traiter avec succès une situation. Les ressources ainsi mobilisées peuvent être d'ordre cognitif (des connaissances, des représentations, etc.), mais aussi pratiques, conatives, sociales, contextuelles ou autre. Les ressources d'ordre conatif font références au domaine affectif, émotionnel et motivationnels : les intérêts, les attitudes, le projet personnel, les valeurs, la personnalité, etc. Les ressources d'ordre social concernent le réseau relationnel auquel la personne peut faire appel (enseignant, pairs, chef, collègues de travail, superviseur, etc.). Enfin, les ressources contextuelles sont celles offertes par le contexte : ordinateur, banques de données, dictionnaires, revues etc. (Jonnaert, 2002). L'actualisation d'une compétence est spécifique à la situation dans la mesure où celle-ci détermine les ressources auxquelles le sujet a accès et les contraintes auxquelles il est soumis. Ainsi par exemple, selon le contexte, le psychologue pourrait être amené à recueillir des informations à travers l'observation clinique d'un sujet, sans pour autant faire passer des épreuves piagétienne.

En ce qui concerne la notion de compétence professionnelle, elle implique la capacité de réaliser de façon autonome et responsable des actions intellectuelles non routinières dans des situations complexes afin d'atteindre un objectif. Elle se caractérise en outre par le fait d'être fondée sur des savoirs professionnels élaborés de manière scientifique : concepts théoriques, grilles d'analyse, procédures de recueil de données, techniques d'intervention, etc. (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001).

Selon Perrenoud (2001), construire des dispositifs axés sur la compétence implique de repérer les principales familles de situations de travail emblématiques et de définir pour chacune d'entre elles les principales ressources cognitives à mobiliser. Dans le

cadre des travaux pratiques de psychologie génétique, nous avons choisi de traiter la situation de l'analyse du raisonnement à travers la méthode clinique piagétienne. L'intérêt de cette situation est qu'elle comporte deux types de compétences emblématiques de la profession de psychologue, tant chercheur que praticien : l'observation clinique et l'entretien. Nous verrons plus loin quel type de ressources cognitives, affectives et relationnelles cette situation exige.

En éducation, plusieurs auteurs ont proposé des taxonomies des objectifs. Pour la définition des objectifs des Travaux Pratiques de psychologie génétique nous avons utilisé la pyramide de Leclercq et Denis (1998). Ces auteurs considèrent que l'auto servuction (de l'anglais « self-service »), c'est à dire l'engagement et la prise en charge par les étudiants de leur apprentissage, est une finalité essentielle de l'Université. Leur réflexion sur les compétences à développer afin de rendre l'étudiant actif, conduit à la proposition d'un modèle d'architecture des compétences sous la forme d'une pyramide :



Leclerc et Denis (1998) définissent les compétences spécifiques comme des compétences spécialisées, disciplinaires et peu transférables. En ce qui concerne les compétences démultiplicatrices, elles concernent des savoir-faire techniques généraux, c'est-à-dire des moyens pour trouver, traiter et communiquer l'information utilisables dans une grande étendue de domaines (par exemple savoir utiliser des banques de données, savoir lire, etc.). Elles sont qualifiées de « démultiplicatrices » car elles permettent d'accéder de manière autonome à de nouvelles compétences spécifiques. Les compétences stratégiques, quand à elles, permettent au sujet de choisir la meilleure méthode à adopter dans une situation donnée. Il s'agit de compétences de niveau métacognitif, comme par exemple l'autoévaluation, la planification, etc. Finalement, les compétences dynamiques concernent la dimension motivationnelle c'est-à-dire les facteurs qui mobilisent la personne et qui déterminent sa façon d'aborder la situation.

1.1.2. Faut-il développer des compétences professionnelles à l'Université ?

La question de développer des compétences à l'Université, et à plus forte raison des compétences professionnelles, est très récente et controversée. Elle apparaît à partir de 1999, avec la mise en place du processus de Bologne. Avant cela, le rôle de

l'Université était celui de conserver et de ritualiser l'héritage cognitif et en même temps, par la remise en question et la critique, de le renouveler et de générer de nouvelles connaissances. Organisé en disciplines, selon Morin (1997) l'enseignement valorisait l'autonomie de la conscience, la problématisation, le primat de la vérité sur l'utile, et l'éthique de la connaissance ». Il visait surtout la maîtrise des structures conceptuelles et des méthodes d'argumentation (Gorga et Charlier, version provisoire).

Le processus de Bologne vise la création d'un Espace Européen d'enseignement supérieur (EEES), en harmonisant les cursus universitaires afin de faciliter la lisibilité et la reconnaissance des diplômes et la mobilité des étudiants et des enseignants. Ce processus, auquel adhèrent actuellement 46 pays européens, dont la Suisse, introduit un changement d'approche radical au niveau de la définition des objectifs, des méthodes d'enseignement et de l'évaluation (Gorga et Charlier, version provisoire) en mettant clairement l'accent sur les compétences que les étudiants doivent acquérir pour s'intégrer dans le monde du travail, assumer un emploi futur et les responsabilités de citoyens (Tuning, 2003).

S'il suscite une forte adhésion, le processus de Bologne réveille également de nombreuses craintes dans le milieu académique. Ainsi, Haarscher (2001) craint qu'une trop grande orientation vers des enseignements professionnalisés ne transforme les Universités en écoles professionnelles, dont la fonction serait celle de former des spécialistes de leur champ restreint de compétence. Morin (1997) relève le danger de marginaliser la culture humaniste, qui joue pourtant un rôle essentiel dans la réflexion sur les problèmes humains fondamentaux et sur l'avenir des sciences elles-mêmes. De plus, il craint que l'accent mis sur l'employabilité ne réduise l'enseignement général, fondamental, car il permet de situer les connaissances et les techniques dans leur contexte conceptuel et d'en comprendre les enjeux théoriques et épistémologiques. Romainville (2007) relève que la définition des compétences pourrait se révéler mal aisée pour des études à l'issue desquelles l'avenir professionnel des étudiants est imprécis et/ou très ouvert, ainsi que pour des finalités complexes.

Ces craintes sont légitimes, mais le processus est en marche et les Universités pourront difficilement l'arrêter. Le choix est celui de participer à cette réforme, en en profitant pour une remise en question constructive, ou y résister. Dans le deuxième cas, selon Perrenoud (2005) l'Université risque de se voir écartée du marché des formations par les Hautes Ecoles non universitaires et devenir un simple conservatoire des savoirs. Cela serait, à mon avis, regrettable parce que les valeurs cultivées à l'Université (liberté de penser, critique, rigueur) représentent un apport enrichissant à la pratique, favorisant une approche critique des problèmes et des solutions proposées. Encore faut-il pouvoir les mobiliser en situation de travail. Par ailleurs, se préoccuper de l'employabilité des diplômés est tout à fait légitime et relève des responsabilités d'un institut de formation à l'égard de ses étudiants. A plus forte raison lorsque le nombre de diplômé est élevé et leur insertion professionnelle difficile, comme c'est le cas pour les psychologues, ainsi que je le montrerai plus loin.

Axer l'enseignement sur les compétences que les étudiants doivent posséder à l'issue de leur formation implique de s'intéresser à leur avenir professionnel, d'identifier les compétences clefs des fonctions assumées par les diplômés et

d'élaborer des référentiels. On peut distinguer trois approches visant à identifier les compétences clefs. Elles se distinguent par la prise en compte plus ou moins grande des besoins sociaux, respectivement des valeurs et finalités de l'Université.

La première approche, soutenue par la Commission des communautés européennes (2003), consiste à consulter les acteurs du monde professionnel, afin de déterminer leurs demandes en matière de profils professionnels et académiques. C'est notamment la démarche poursuivie depuis 2000 par le projet Tuning. Dans ce cadre, Vila, Gonzalez, Anzemendi, Benzanilla & Laka (2006) a interrogé un large échantillon de diplômés (5183), employeurs (944) et universitaires (998) par le moyen de questionnaires, afin d'évaluer le degré d'importance attribué par les différents auteurs à 30 compétences transversales, telles la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité d'appliquer les connaissances dans la pratique, la gestion de l'information, la critique et l'auto critique, etc. Parallèlement, des groupes de travail disciplinaires s'efforcent de définir des référentiels de compétences pour différents diplômes. Ces référentiels de compétences comportent une « map of profession », c'est-à-dire les professions typiques exercées par les diplômés de la filière, une liste de compétences générales et spécifiques attendues et des indicateurs de compétences. Actuellement, vingt huit diplômes ont ainsi été décrits en termes de compétences ou sont en train de l'être (<http://tuning.unideusto.org/>). Cette approche a l'avantage de permettre une meilleure connaissance du terrain et de favoriser le débat entre les acteurs.

Selon la deuxième approche, les Universités devraient prendre la responsabilité de définir les compétences visées dans les formations universitaires à partir d'une réflexion véritablement philosophique des Universités sur elles-mêmes, notamment sur leurs valeurs fondamentales et sur leur finalité (Haarcher, 2001). Parmi les missions de l'Université considérées comme fondamentales, on peut mentionner, par exemple, le fait de créer des savoirs, de former à une pensée libre et d'initier à la citoyenneté en développant les compétences nécessaires à apprendre de façon autonome (Leclercq et Denis, 1998). La capacité de critique rigoureuse (Haarcher, 2001) et la capacité de problématiser (Fabre, 2004).

La troisième approche, défendue par Romainville (2007) soutient un point de vue intermédiaire en valorisant le dialogue entre le monde de la formation et la pratique professionnelles tout en relevant la nécessité pour les établissements de formation de conserver leur autonomie. En effet, ceux-ci poursuivent des finalités spécifiques qui ne sont pas obligatoirement valorisées par le monde du travail. De plus, les compétences à atteindre en fin de cursus dépassent celles attendues par le terrain. Elles incluent notamment la capacité de changer de métier ou d'approcher le métier de manière innovante. Cette position intermédiaire me semble la plus proche de celle adoptée pour l'organisation des travaux pratiques de psychologie génétique. En effet, ma collègue et moi-même nous sommes interrogées sur les besoins du terrain. Ceci, en nous appuyant sur notre connaissance de la situation professionnelle des psychologues, notre expérience dans la pratique, et en interrogeant des cliniciens qui nous étaient proches. A cet effet, lors des trois années précédentes nous avons invité des professionnels pour échanger avec les étudiants sur la place de l'interrogation clinique dans leur contexte professionnel. Ces échanges ont enrichi notre réflexion. En même temps, dans la définition de nos objectifs, nous avons essayé de ne pas perdre de vue celles qui pour nous étaient les valeurs et les

finalités de l'Université. Ceci d'autant plus que nous défendions la pertinence des travaux pratiques de psychologie génétique dans la formation des étudiants, alors que la méthode clinique piagétienne n'est actuellement pas valorisée dans la pratique.

En ce qui concerne le département de psychologie de l'Université de Fribourg, la période entre 2002/03 à 2005/06 a été caractérisée par la réorganisation des diplômes dans le cadre du processus de Bologne. En 2003/04 était introduit le Bachelor en Psychologie, et en 2006/07 les premiers Masters. Pendant cette période, on pouvait observer une tension palpable entre des représentations différentes des valeurs et des finalités de l'Université. Ainsi par exemple, les uns prônaient la mise en place de Masters spécialisés misant sur l'excellence et dont l'accès devait être réglé par des conditions très strictes (notes au Bachelor, examen d'entrée en trois langues). Alors que les autres défendaient l'idée de Masters plus généraux, librement accessibles à tout étudiants au bénéfice d'un Bachelor reconnu en psychologie. Des débats de couloir opposaient des visions de l'enseignement plutôt axées sur les demandes du terrain, respectivement, sur les exigences académiques ou sur une vision humaniste de l'Université. Certains enseignants défendaient des approches de l'enseignement basées sur l'accumulation des connaissances, alors que d'autres se positionnaient du côté du développement des compétences. Malgré cette effervescence, en tant que membre du corps intermédiaire, je n'avais pas accès aux échanges formels, qui avaient lieu exclusivement entre professeurs et/ou docteurs. En particulier, les assistants diplômés ne participaient pas aux discussions sur le profil du diplôme. Par ailleurs, aucun référentiel de compétences n'était en train d'être développé. De ce fait, les travaux pratiques ont été développés, en fonction de la vision que ma collègue et moi avions du profil des licenciés en psychologie générale et pédagogique.

Les travaux pratiques de psychologie génétique organisés en 2005/06, s'adressaient à la dernière volée d'étudiants du système Licence, puisqu'en 2006/07 entraient en vigueur les premiers Masters en psychologie à l'Université de Fribourg. Lors des deux années suivantes, aucun travail pratique n'a été proposé, ceci pour des raisons d'organisation (nombre insuffisant d'étudiants inscrits au Masters), mais le Professeur Retschitzki s'interrogeait sur la pertinence de continuer à proposer des travaux pratiques, et à plus forte raison des travaux pratiques sur la méthode clinique piagétienne, car il estimait que leur organisation mobilisait beaucoup de ressources et d'énergie. La restructuration du deuxième cycle en psychologie a abouti à la création un Masters en Développement et Cognition par le groupe Psychologie Générale et Pédagogique, dirigé par le Professeur Retschitzki, en collaboration avec le groupe Psychologie Clinique Francophone, dirigé par le Professeur Reichert. Ce Masters prévoit « des possibilités d'initiation, voire de formation aux principales techniques utilisées en psychologie pédagogique (...) sous la forme de travaux pratiques (**méthode d'interrogation clinique**¹, analyse de logiciels éducatifs, programmation, utilisation de tests, etc.) ». De plus, il est intéressant de constater que bien que la présentation de ce Masters sur le site du département de psychologie soit plutôt axée sur les contenus disciplinaires et les connaissances, la famille de situations que ces connaissances doivent permettre de gérer est mentionnée : « (...) ces enseignements visent à permettre aux étudiant-e-s

¹ Souligné par moi.

d'acquérir les connaissances générales suffisantes pour être à même d'analyser les problèmes psychopédagogiques et cliniques et d'organiser les démarches diagnostiques et/ou les recherches nécessaires pour les résoudre, en tant que conseiller ou conseillère pédagogique par exemple » (Annexe 1).

1.1.3. Des compétences pour quelle pratique ?

Comme je l'ai mentionné ci-dessus, concevoir un enseignement dans une optique de développement des compétences professionnelles implique de se pencher sur la situation professionnelle des diplômés. Je vais donc décrire ici brièvement la situation du marché de l'emploi des psychologues et sur les questions qui concernent leur reconnaissance en tant que profession.

Le rapport sur le marché de l'emploi des psychologues publié par la Fédération suisse des psychologues (FSP) décrit, pour 2003, une situation du marché de l'emploi particulièrement difficile. Les jeunes psychologues rencontrent plus de difficultés que les autres jeunes diplômés à s'insérer dans le monde du travail et sont le plus souvent sans emploi une année après l'obtention de leur diplôme. Le pourcentage de stagiaires ainsi que le nombre de personnes ayant entrepris une formation postgrade est considérablement plus élevé que l'ensemble des diplômés universitaires (Diem, 2007).

Les psychologues occupent assez souvent des places qui n'exigent pas spécialement un titre universitaire en psychologie (25% en 1999, 22% en 2001, 38% en 2003). Cependant, le pourcentage de psychologues qui occupent un poste exigeant une formation universitaire a augmenté au cours de ces dix dernières années. L'auteur souligne que ce ne sont pas les postes de psychologues qui ont augmenté mais bien la mobilité horizontale des psychologues. En d'autres termes, les psychologues ont plus souvent accès à des postes qui exigent un titre universitaire mais qui sont ouverts à des diplômés de divers horizons.

En 2003, 44% des psychologues étaient actifs dans les secteurs traditionnels de la psychologie : le conseil psychologique (orientation professionnelle, psychologie scolaire) et la santé publique (hôpitaux, cliniques et praticiens indépendants). Pour le reste, ils étaient largement repartis sur le marché du travail, mais travaillaient le plus souvent dans le domaine des services sociaux (38%). Les autres fonctions souvent mentionnées étaient la fonction d'enseignant, de chercheur, de travailleur social et de cadre dans l'administration et dans les organisations.

Par ailleurs, la psychologie peine à être reconnue en tant que profession en Suisse. Le titre de psychologue n'est actuellement pas protégé au niveau fédéral : un projet de loi doit être élaboré d'ici mi 2009 par le Département Fédéral de l'Intérieur (DFI). De plus la psychothérapie par les psychologues n'est pas prise en charge par l'assurance maladie, sauf sous la délégation d'un psychiatre. Dans ce contexte, la Fédération Suisse des Psychologues (FSP) met plutôt l'accent sur des aspects liés à la qualification, en précisant que les psychologues disposent d'une formation universitaire leur permettant de décrire, comprendre et expliquer le vécu et le comportement, et que même après leurs études ils continuent à se former. La FSP souligne que les psychologues ancrent leur activité, tant pratique que théorique, dans des connaissances scientifiques dont ils savent évaluer l'objectivité, la validité

et la fidélité. Ils s'adaptent de manière souple à différents contextes, y réfléchissent de manière critique et participent pleinement à leur perfectionnement professionnel².

Le projet de loi fédérale sur les professions relevant de la psychologie³, quand à lui, stipule que, peut faire usage du titre de psychologue toute personne qui a obtenu un diplôme reconnu d'une haute école (master ou licence) avec la psychologie comme branche principale. Leur formation doit permettre aux diplômés en psychologie d'appliquer « avec toute la distance critique nécessaire, le savoir acquis sur les comportements et les vécus humains » (Ch. 2, Art 6.1). Le projet de loi précise que « les diplômés doivent être capables :

- a. de décrire, d'appliquer, d'influencer et de modifier en fonction d'objectifs précis favorisant la santé le vécu et le comportement d'individus, en utilisant des méthodes psychologiques avérées scientifiquement ou éprouvées par la pratique ;
- b. d'appliquer avec compétence, les connaissances scientifiques sur la cognition, l'émotion, la motivation, l'apprentissage, l'évolution, l'action, la personnalité, la communication ou les relations interpersonnelles, ainsi que sur les déviations et les troubles dans ce domaine ;
- c. d'utiliser leurs compétences sociales, de coopérer dans un cadre interdisciplinaire et de tenir compte de l'impact au plan humain et social de leur action professionnelle ;
- d. d'assumer avec professionnalisme et de manière autonome, des tâches au service de la santé et de la lutte contre les maladies, dans le cadre de la recherche et de la formation, ainsi qu'au service du bien-être, de la fonctionnalité et de l'épanouissement d'individus, de groupes et d'organisations ;
- e. de compléter, de développer et d'approfondir leurs connaissances professionnelles théoriques et pratiques par la formation continue tout au long de la vie professionnelle ;
- f. d'observer les prescriptions légales dans l'exercice de la profession, de respecter les principes éthiques et le secret professionnel et d'assumer leur responsabilité envers les individus et la société. » (Ch. 2, Art. 6.2).

En conclusion, l'avenir professionnel des diplômés en psychologie reste très ouvert et mal défini et leur intégration dans le marché du travail difficile. Les postes de psychologue sont rares et les diplômés nombreux. De plus, la difficulté que rencontre la psychologie à être reconnue comme profession, permet à d'autres professionnels (infirmiers en psychiatrie, assistants sociaux, etc.) d'assumer des fonctions relevant du domaine psychologique. Cette situation pourrait changer quelque peu avec la reconnaissance du titre de psychologue, mais le climat de récession économique actuel et les politiques d'épargne au niveau des institutions sociales risquent de ralentir ce processus. Tenant compte de cela, de nombreux diplômés sont appelés à travailler dans d'autres domaines que la psychologie. De ce fait, ils sont en

²http://www.psychologie.ch/fr/publications_et_communications/documentation/reglements/competences_psychologues.html

³<http://www.bag.admin.ch/themen/berufe/00994/01028/index.html?lang=fr&download=M3wBPgDB/8ulI6Du36>

concurrence avec les diplômés d'autres disciplines universitaires proches (sciences de l'éducation, travail social, etc.) et, surtout, des diplômés des Hautes Ecoles non universitaires (assistants sociaux, éducateurs, etc.). L'Université doit tenir compte de cette situation en favorisant la capacité des étudiants en psychologie à s'adapter à un contexte professionnel mal défini.

1.1.4. En conclusion : apprendre à se développer professionnellement

Les réformes de l'enseignement dans le cadre du processus de Bologne plaident pour la nécessité de développer des compétences favorisant l'intégration professionnelle des diplômés. Cette préoccupation rejoint celle des étudiants en psychologie, qui, au terme de leur formation doivent intégrer un marché de l'emploi particulièrement fermé. En même temps, l'accent mis sur les compétences implique une réforme radicale des finalités, de la structure et des méthodes d'enseignement. De ce fait, les Universités craignent une perte de leurs valeurs et de leur identité. Dans ce contexte, le défi me semble être celui de s'efforcer de répondre aux besoins du terrain et aux soucis des étudiants en termes d'employabilité sans renier les valeurs académiques basées sur la critique rigoureuse, la liberté de pensée, la gestion autonome de la connaissance, etc. C'est au prix d'une remise en question, provoquée par la confrontation avec le terrain, que les valeurs académiques pourront continuer à enrichir la pratique, en même temps que les Universités pourront garder l'accès au marché des formations.

Cependant, une formation universitaire visant à préparer les étudiants au terrain implique la mise en place de dispositifs permettant aux étudiants de construire et d'entraîner des compétences pour la pratique, et, en même temps, d'apprendre à se développer professionnellement.

Selon Perrenoud (2001), la notion de compétence se réfère à la capacité de mobiliser en situation les ressources nécessaires pour traiter avec succès une famille de situations professionnelles. Quelles familles de situations les diplômés au bénéfice d'une Licence en Psychologie Générale et Pédagogique ou d'un Master en Développement et Cognition doivent-ils être capables de maîtriser au terme de leur formation ? De quelles compétences doivent-ils disposer pour intégrer le marché du travail, sachant que l'accès aux emplois est particulièrement difficile pour les psychologues ?

Dans le cadre des Travaux Pratiques de Psychologie Génétique, nous avons choisi de développer quatre types de compétences :

- observer le raisonnement d'enfants de 6 à 12 ans en utilisant l'entretien clinique piagétien ;
- appliquer les connaissances scientifiques sur la cognition et sur l'interaction enfant-adulte pour analyser les passations ;
- utiliser ses compétences sociales dans une situation d'interview et collaborer dans le cadre d'une étude de cas ;

- s'engager dans une démarche de développement professionnel en menant une réflexion sur la manière de réaliser un entretien et sur ses possibilités de perfectionnement.

Ces compétences rejoignent celles proposés par le projet de loi sur les professions relevant du domaine de la psychologie et elles visent à traiter la famille de situation mentionnée dans le descriptif du Master de psychologie en Développement et Cognition. En même temps, il s'agit de compétences qui peuvent être mises au profit d'une variété de domaines professionnels et qui favorisent la flexibilité professionnelle des étudiants.

1.2. Les travaux pratiques de psychologie génétique en tant que lieu d'auto-observation pour le clinicien

1.2.1. Les travaux pratiques de psychologie génétique : une introduction à la méthode clinique piagétienne

Les travaux pratiques de psychologie génétique consistaient en une introduction pratique assez conséquente à la méthode clinique (critique) piagétienne d'analyse du raisonnement logique chez l'enfant.

La méthode clinique piagétienne a été développée par Jean Piaget à partir des années '30 afin d'étudier la genèse des structures cognitives chez l'enfant. Elle consiste, selon l'auteur (Piaget, 1947, in Vinh-Bang, 1966), en une « conversation libre avec l'enfant », mais en partant de l'action du sujet. Toujours selon Piaget, la méthode participe à la fois de l'observation et de l'expérimentation. Observation directe, car l'expérimentateur s'adapte aux réponses de l'enfant et tient compte de son contexte mental. Expérience, dans la mesure où l'expérimentateur pose des hypothèses qu'il vérifie en faisant varier les conditions. En outre, l'expérimentateur conteste et remet en question systématiquement le jugement de l'enfant, en le confrontant à des avis différents, à ses propres contradictions ou à travers la manipulation du matériel. Cette démarche critique a comme objectif de mettre en évidence, à travers les justifications que l'enfant donne, son activité logique profonde.

Grégoire (1992), quant à lui, souligne l'importance de la relation dynamique qui se construit entre l'examineur et l'enfant. En effet, contrairement à ce qui passe dans la situation de test classique, la passation d'une épreuve piagétienne implique la création d'un véritable dialogue. L'enfant est questionné sur les réponses qu'il donne et confronté à des contradictions. En outre, selon lui, c'est par une sorte d'empathie avec la pensée de l'enfant, que l'examineur essaye de saisir son raisonnement cognitif. En d'autres termes, l'examineur s'efforce de saisir le système de pensée de l'enfant et de comprendre ses réponses à partir de son propre cadre de référence. Les épreuves piagésiennes utilisent un matériel simple et accessible (des jetons, de la pâte à modeler, des cubes, etc.) et elles sont étonnamment flexibles (Vinh-Bang, 1966). L'interrogatoire, de nature exploratoire, est souple et inventif (Grégoire, 1992).

En conclusion, la méthode clinique piagétienne est une méthode d'observation d'un sujet en interaction avec un matériel. Dans ce sens, elle participe des méthodes d'observation clinique. En même temps elle implique une situation de communication entre un sujet et un examineur. Dans ce sens, elle est une situation d'entretien. Je

vais examiner ces deux aspects de manière plus approfondie dans les chapitres suivants.

1.2.2. La méthode clinique piagétienne en tant que méthode d'observation clinique d'un sujet en interaction avec un matériel

L'observation clinique est un des moyens utilisés en psychologie pour récolter des données sur les individus et les situations, autant dans une finalité pratique que théorique. Elle s'oppose aux méthodes expérimentales dans la mesure où elle s'intéresse à la totalité des situations ainsi qu'à leur aspect concret. Elle prend en compte la singularité des individus et elle vise à saisir le sens, la structure et la genèse des conduites (Postic et De Ketele, 1988).

Dans le cadre de la recherche en psychopédagogie, plusieurs méthodes d'observation clinique ont été développées afin d'analyser les démarches successives du sujet lorsqu'il cherche à atteindre un but et de mettre en évidence les processus mentaux sous-jacents. En plus de la méthode clinique piagétienne, Postic et De Ketele (1998) mentionnent la méthode de la réflexion parlée, la méthode de Rimoldi et la méthode d'observation des tâches de résolution de problèmes développée par de Newel et Simon. Plus récemment, Siegler (1987) a développé une approche microgénétique basée sur des analyses très fines de protocoles vidéo de situations de résolution de problème ou de séquences d'apprentissage.

Quand à la pratique professionnelle, l'observation clinique, est une des méthodes principales du travail du psychologue, avec l'entretien, les tests, les échelles et les questionnaires. Dans la mesure où l'observation clinique ne nécessite pas obligatoirement l'utilisation d'un matériel standardisé, elle peut être effectuée dans des situations relativement naturelles, ce qui n'est pas le cas, par exemple, pour les tests. De ce fait, cette méthode peut être utilisée dans des contextes professionnels très variés. Par exemple, l'observation clinique est un outil très utile dans l'observation de situations de résolution de problèmes ou d'apprentissage très variés, notamment dans le domaine du handicap mental.

En ce qui concerne plus particulièrement la méthode clinique piagétienne, elle a l'avantage d'autoriser la créativité de l'expérimentateur confronté à une situation problématique. A partir d'observations préalables ou d'un cadre théorique, celui-ci définit un problème, formule des hypothèses et/ou une ligne directrice à propos de ce qu'il souhaite observer. Il propose des situations concrètes faisant varier les conditions, afin d'observer l'activité du sujet dans la manipulation du matériel. Il dialogue avec le sujet en utilisant des expressions adaptées à son âge afin de contrôler les hypothèses ou les idées directrices définies au préalable (De Ketele et Postic (1988). En d'autres termes, le psychologue crée des situations d'observation ad hoc, en fonction du problème qu'il souhaite analyser. De plus, il peut partir de situations de la vie courante pour comprendre l'activité mentale du sujet. C'est par exemple ce que fait Perraudeau (1998), qui utilise la méthode clinique piagétienne dans le cadre scolaire pour comprendre le raisonnement des enfants dans la résolution de problèmes mathématiques (addition, soustraction, etc.) et pour les aider à en prendre conscience. Clot et Leplat (2005), quand à eux, utilisent la méthode clinique piagétienne pour étudier les situations de travail et concevoir les interventions en ergonomie. De par sa flexibilité, la méthode piagétienne est facilement adaptable à une variété de situations.

Voici la liste de compétences relatives à l'observation clinique que j'ai élaborée tenant compte de ces réflexions :

- définir un problème psychopédagogique à partir d'un cadre théorique ou d'observations préalables ;
- formuler des hypothèses et des lignes directrices à propos de ce qu'on souhaite observer dans le cadre de l'entretien ;
- proposer une situation concrète à l'enfant en faisant varier les conditions afin d'observer les stratégies qu'il met en place pour résoudre le problème ;
- se donner des indicateurs verbaux et non verbaux permettant de repérer le niveau de raisonnement de l'enfant, les aspects affectifs et relationnels et/ou les aspects fonctionnels du raisonnement, en fonction des hypothèses ou des lignes directrices fixées ;
- se donner une méthode pour relever les observations pendant l'entretien (ex. enregistrement vidéo, grille d'observation, etc.) et/ou à partir d'un enregistrement vidéo (ex. prise d'un protocole détaillé) ;
- relever les observations de façon systématique et rigoureuse, en distinguant clairement les éléments observés des impressions et des interprétations ;
- synthétiser ses observations et présenter une situation en vue d'une supervision ou d'une intervention ;
- porter un regard critique sur les données recueillies et en comprendre les limites ;
- adopter une attitude expérimentale dans l'étude du raisonnement.

1.2.3. La méthode clinique piagétienne en tant que situation d'entretien

Le fait de savoir mener un entretien relève des compétences et des savoirs-faire attendus du psychologue, dont la maîtrise est nécessaire dans une variété de situations professionnelles : recrutement du personnel, psychothérapie, milieu scolaire, conseil conjugal, expertises, services de protection de l'enfance (SEJ, Points Rencontres, etc.), situations de crise, recherche, etc. De plus, l'entretien est un outil de travail d'une pluralité de professions, notamment dans le domaine éducatif et social : assistants sociaux, éducateurs spécialisés, travailleurs sociaux, enseignants, etc., mais aussi dans d'autres domaines : journalistes, policiers, médecins, etc.

L'entretien peut être défini comme un dialogue de type professionnel, c'est-à-dire un dialogue finalisé entre deux ou plusieurs personnes dont les rôles font l'objet d'une définition institutionnelle (Grossen et Salazar Orvig, 2006). Selon Duruz (1996) dans l'entretien, les rôles sont complémentaires et asymétriques. Complémentaires parce que l'un pose des questions et l'autre y répond. Le questionneur prêtant une attention particulière au point de vue du questionné, cherchant à lier son propre discours à celui de son interlocuteur et cherchant à ne pas exercer trop de

contraintes sur son discours, asymétrique au niveau des compétences, des actions attendues de chacun au cours de l'interaction, de la connaissance de la situation d'interaction et des statuts des acteurs (Duruz, 1996).

Grossen et Salazar Orvig (2006) distinguent deux grands types d'entretiens, qui se différencient par l'origine de la demande et la finalité de l'entretien. Les entretiens de type entretien de consultation, où le client prend l'initiative de l'échange et attend un bénéfice. Et les entretiens de type entretien de recherche, orientés vers la construction des connaissances. Dans ce deuxième cas, c'est le chercheur qui prend l'initiative de l'interaction et qui connaît les finalités du dialogue. Dans la réalité, les entretiens peuvent se situer entre ces deux polarités. Comme par exemple dans le cas de l'aide contrainte, des entretiens de bilan en milieu éducatif, de certains entretiens menés dans le cadre de la recherche en psychologie clinique, etc. A cet égard, les représentations jouent un rôle essentiel, notamment s'agissant d'enfants. Il est donc important de se demander quelles sont les attentes du sujet, tenant compte de sa situation personnelle, de la représentation qu'il se fait de la situation, du travail du psychologue, etc.

En ce qui concerne plus particulièrement l'entretien avec l'enfant, la demande est très rarement effectuée par l'enfant lui-même, il est donc important de considérer la façon dont il s'en approprie. Il est également nécessaire de prêter attention aux spécificités de la communication adulte-enfant. Notamment, à partir des années '70 plusieurs auteurs ont étudié la passation d'épreuves piagésiennes comme une situation de communication. Ils ont mis en évidence le rôle que jouent dans l'actualisation des compétences le langage utilisé (Sinha et Carabine, 1981, Hudson, 1983), la structure des épreuves (Moore et Frye, 1986, Pratt, 1988), la nature de la relation adulte-enfant (Elbers, 1986), la représentation que le sujet se fait de la situation en fonction de son ancrage social (Grossen, 1988), etc. Ces travaux offrent un cadre théorique bien étayé pour analyser les passations piagésiennes en tant que situations d'entretien.

Tenant compte de ces réflexions, j'ai dégagé une liste de compétences nécessaire pour mener un entretien psychologique :

- comprendre et agir en accord avec son rôle professionnel (mandat, compétences, cadre institutionnel, finalité) et les règles éthiques. (dans le cadre des TP : comprendre sa position en tant qu'étudiant vis-à-vis de l'école et des enfants).
- créer un climat de confiance et de respect réciproque avec l'enfant interrogé. Établir un cadre clair et sécurisant. Respecter le cadre et le faire respecter.
- analyser la demande (auteur de la demande, trajectoire, construction du problème). (dans le contexte des TP, la demande vient de l'université, la finalité est la formation des étudiants)
- être conscient des enjeux de l'entretien, tant pour l'enfant que pour le psychologue.

- adopter une technique d'entretien adaptée au but de l'entretien et à la personne interviewée. (dans le cadre des TP, elle est prédéterminée, mais l'étudiant doit s'adapter au niveau de l'enfant).
- Utiliser les techniques spécifiques de façon pertinente (ex. dans le cas d'un entretien clinique/critique piagétien, contre-suggestion, argumentation, etc.) ;
- mettre au point un canevas d'entretien. (surtout dans le cas d'entretiens semi-structurés) ;
- mener l'entretien sans perdre de vue le fil rouge, tout en restant ouvert à l'imprévu ;
- repérer les moments clef : les incohérences, les contradictions, les incongruences et les malentendus possibles ;
- favoriser la clarification et l'approfondissement du discours de l'autre ;
- éviter de trop influencer le discours de l'autre. Formuler les questions de manière neutre ;
- communiquer de façon claire en s'adaptant au niveau cognitif et linguistique de l'autre ;
- adopter une attitude congruente entre le comportement verbal et non verbal ;
- comprendre ce que l'enfant dit à partir de son cadre de référence ;
- reconnaître ses ressources et ses contraintes affectives et relationnelles dans la situation d'entretien ; être capable de mobiliser les premières à bon escient et de gérer les deuxièmes ;

1.2.4. Apprendre à s'auto-observer dans le cadre des travaux pratiques de psychologie génétique

L'objectif des travaux pratiques de psychologie génétique était de développer des compétences transférables à la pratique par l'expérience personnelle et l'auto-observation. Or, le caractère fortement contextualisé des compétences pose le problème de leur transfert, même à des activités légèrement différentes faisant partie de la même discipline. J'aimerais mentionner quatre approches favorisant le transfert des compétences, qui me semblent particulièrement pertinentes par rapport aux travaux pratiques de psychologie générale et pédagogique.

Tout d'abord, Rey (1996) souligne l'importance de l'intention du sujet. Cet auteur relève qu'un obstacle majeur au transfert des compétences est lié à la représentation que le sujet se fait de la situation à traiter, qui sera ou pas reconnue comme faisant partie de la famille de situations qu'il a appris à traiter. La reconnaissance de la similarité entre deux situations, loin d'être automatique, serait le fruit d'un effort volontaire de recherche que le sujet réalise en fonction de ses projets et intérêts. Ce travail complexe d'attribution de sens, lors duquel le sujet sélectionne et met en perspective les dimensions de la situation qui lui semblent pertinents, est guidé par

l'intention du sujet, c'est-à-dire, la posture mentale et le style de rapport au monde qu'il adopte. Dans les travaux pratiques de psychologie génétique, nous avons essayé de transmettre, par notre façon d'introduire la méthode clinique piagétienne et à travers notre exemple, l'intention d'une attitude expérimentale dans l'étude du raisonnement chez l'enfant en même temps que nous les invitons à une démarche d'expérimentation et de mise en question axée sur leur développement professionnel. Nous avons également invité les étudiants à donner un sens aux travaux pratiques à partir de leurs projets professionnels, académiques et/ou personnels.

Frenay (1998) met également l'accent sur le travail d'interprétation nécessaire pour reconnaître la situation comme appartenant à la famille de situations auxquelles s'applique la compétence. Cependant, elle souligne le fait que la mobilisation d'une compétence dépend de la pertinence sociale que le sujet perçoit dans la situation ainsi que de son sentiment de compétence. Dans le cas de la méthode clinique piagétienne, la construction de la pertinence sociale dépend, entre autres, du mandat, de la lecture que l'examineur fait de la demande, des attentes qu'il attribue à l'interlocuteur ou au cadre institutionnel, de son rapport avec l'entretien clinique piagétien, etc. De ce fait, il me semble important de donner aux étudiants une grille de lecture des situations d'entretien, tout en leur permettant de voir comment celle-ci s'applique aux entretiens réalisés dans le cadre des travaux pratiques autant qu'aux entretiens de la vie professionnelle.

Presseau, Miron et Martineau (2004), quand à elles, insistent sur le fait que le transfert des compétences exige une activité de contextualisation (mise en pratique des connaissances), de décontextualisation (analyse de la pratique pour en faire ressortir les éléments de connaissance essentiels), et de recontextualisation (mise en pratique de ces nouvelles connaissances), qu'il s'agit d'entraîner. Les moyens d'enseignement mis en place dans les travaux pratiques de psychologie génétique comportaient des phases de contextualisation (par ex. préparation des canevas et réalisation de jeux de rôle à partir des textes piagétiens) de décontextualisation (par ex. analyse des jeux de rôles ou des entretiens avec les enfants) et de recontextualisation (intégration des remarques dans le canevas, application de techniques découvertes lors des passations précédentes, etc.).

Finalement, comme le souligne Duruz (1996) l'entretien est une conversation humaine de nature professionnelle. Dans la mesure où, comme le relève également Perrenoud (2001a) dans l'entretien, l'instrument principal du professionnel est sa propre personne, il est important pour l'apprenant de découvrir les avantages et les inconvénients de sa structure individuelle et d'apprendre à mobiliser ses propres ressources et stratégies de gestion, notamment sa propre capacité de communiquer, de rassurer, de comprendre, etc. Ce processus implique une démarche d'expérimentation, d'auto-analyse, et de mise en question, que nous avons essayé de favoriser à l'aide d'outils tels la vidéoscopie et le carnet de bord.

En conclusion, développer des compétences transférables à la pratique est un objectif complexe. Voici la liste de compétences qui me semblent nécessaires :

- s'engager dans une démarche d'expérimentation et de remise en question ;

- s'engager dans une démarche de développement professionnel, en menant une réflexion sur la manière de réaliser un entretien et sur ses possibilités de perfectionnement ;
- reconnaître les situations qui appartiennent à la même famille que celles traitées dans le cadre des travaux pratiques de psychologie génétique ;
- être capable d'utiliser des grilles d'auto-observation et de présenter une situation en vue d'une supervision ou d'une intervision.

2. Conception des travaux pratiques de psychologie génétique 2005/06

2.1. Description des travaux pratiques

Les travaux pratiques de psychologie génétique consistaient en une introduction pratique assez conséquente (2hhs sur deux semestres) à la méthode clinique piagétienne d'analyse du raisonnement logique chez l'enfant. Ils étaient conçus en trois périodes. Premièrement, une période d'introduction à l'Université, pendant laquelle les étudiants se familiarisaient avec l'approche pédagogique, apprenaient à préparer un entretien clinique piagétien, et se donnaient des repères théoriques pour l'observation des réponses de l'enfant. Deuxièmement, une période pendant laquelle les participants apprenaient à gérer un entretien clinique piagétien avec des enfants de 7, 9 et 11 ans dans le cadre scolaire et réfléchissaient sur la manière de réaliser un entretien. Les étudiants travaillaient en vidéoscopie. Troisièmement, une période axée sur l'étude du raisonnement pendant laquelle les participants se concentraient sur l'analyse approfondie d'un cas et produisaient un rapport final. Les travaux pratiques de psychologie génétique comportaient une quantité de travail assez importante en présentielle et à distance. Une présence régulière aux séances était demandée. Les séances à l'Université avaient lieu le mercredi de 8h00 à 10h00. Les passations dans les écoles, d'une durée de 20 min environs, avaient lieu le mercredi entre 8h00 et 10h25.

Les travaux pratiques visaient à permettre aux étudiants de développer des compétences dans la gestion d'un entretien et dans l'observation clinique du raisonnement chez l'enfant. Les étudiants avaient la possibilité de pratiquer, mais le contexte de leur pratique était protégé. La situation qu'ils traitaient se distinguait de plusieurs façons d'une vraie situation professionnelle. Notamment, les entretiens étaient organisés par les assistantes qui en assumaient la responsabilité face à l'institution scolaire, la finalité des entretiens était didactique, le cadre (durée des entretiens, personnes présentes, dispositif, etc.) était déterminé par des contraintes liées à l'organisation des travaux pratiques, etc.

Ces travaux pratiques s'adressaient à des étudiants de deuxième cycle dans le système licence avec la psychologie générale et pédagogique comme première branche. Ils n'étaient pas obligatoires, cependant, pour s'inscrire aux examens de licence, entre autres exigences, les étudiants de psychologie générale et pédagogique en branche principale doivent avoir validé deux modules de travaux pratiques de deuxième cycle. De ce fait, le choix de participer ou pas aux travaux de

psychologie générale et pédagogique dépendait de l'offre de travaux pratiques disponibles pendant le deuxième cycle. En 2005/06 deux travaux pratiques étaient offerts : les travaux pratiques de psychologie génétique (2hhs) et des travaux pratiques sur la réalisation de sites web pour l'enseignement (1hhs). En 2004/05, en plus des deux travaux pratiques mentionnés ci-dessus, deux autres avaient été proposés : des travaux pratiques sur le KAB-C et des travaux pratiques sur l'observation en milieu préscolaire. En raison de cette situation, certains étudiants (ceux qui avaient déjà fait les travaux pratiques sur le site web) pouvaient se voir obligés de s'inscrire aux travaux pratiques de psychologie génétique en raison de l'offre limitée en 2005/06.

En tenant compte du contexte du passage du système licence au système bachelor, l'année académique 2005/06 accueillait la dernière volée d'étudiants du système licence dans leur 4^{ème} année. Dans les faits, la majorité des participants était en quatrième année, une étudiante en troisième année et une autre préparait son mémoire de licence (5^{ème} année ou plus).

Les travaux pratiques étaient présentés sur Gestens et les étudiants pouvaient s'inscrire directement sur cette plateforme. Ils avaient été décrits de la manière suivante :

« Le but de ces TP est de familiariser les étudiants avec la méthode clinique piagétienne dans l'entretien, la prise de protocoles, l'observation, et l'analyse du raisonnement. L'accent sera mis non seulement sur les épreuves piagésiennes, mais aussi sur l'interaction psychologue/enfant et sur l'observation du comportement verbal et non verbal. Chaque étudiant aura la possibilité d'interviewer des enfants de trois tranches d'âge (1^{ère}, 3^{ème} et 5^{ème} primaire). »

Le nombre maximal de participants était de seize. Dix étudiants, se sont inscrits, dont une s'est désisté après la première séance pour des raisons liées à la charge de travail. Le nombre effectif de participant a donc été de neuf. Sept d'entre eux étaient de langue maternelle italophone, un était francophone et la dernière hispanophone. Tous sauf une participante avaient fait leur premier cycle à Fribourg.

2.2. Objectifs

Compétences dynamiques (savoir-être, vouloir, désirer, détester...)	L'apprenant s'engagera dans une démarche d'expérimentation et de mise en question. S'engagera dans une démarche de développement professionnel en menant une réflexion sur la manière de réaliser un entretien et sur ses possibilités de perfectionnement.
---	--

<p>Compétences stratégiques (résoudre des problèmes, s'adapter...)</p>	<p>L'étudiant sera conscient de ses représentations et de ses attitudes concernant l'entretien clinique piagétien, le rôle d'examineur, et l'enfant en situation d'entretien ;</p> <p>de ses points forts et ses points faibles dans le rôle d'examineur ;</p> <p>de ses réactions émotionnelles pendant l'entretien et de ses stratégies de gestion.</p> <p>Il sera capable d'adopter une attitude expérimentale dans l'étude du raisonnement.</p>
<p>Compétences démultiplicatrices (savoir-faire techniques, généraux...)</p>	<p>L'étudiant sera en mesure de mener un entretien supervisé avec un enfant de 6 à 10 ans en tenant compte de ses caractéristiques affectives et relationnelles et de son niveau logique et linguistiques ; et de maintenir l'échange au niveau cognitif (vs questions affectives, familiales, etc.).</p> <p>Pendant l'entretien, il sera en mesure de repérer certains indices du niveau de raisonnement, de poser des hypothèses et de les tester à l'aide de la méthode clinique.</p> <p>En se basant sur des enregistrements vidéos ou des protocoles détaillés d'entretiens, il sera capable d'analyser la pertinence des questions posées par l'examineur en tenant compte des objectifs de l'entretien et des enjeux relationnels ;</p> <p>Il sera capable de décrire et d'analyser quelques caractéristiques affectives et relationnelles de l'enfant (attitude, réactions émotionnelles, représentations).</p> <p>Il sera capable de décrire et d'analyser quelques aspects du fonctionnement cognitif.</p> <p>Il sera capable de réaliser un protocole détaillé à partir d'un document vidéo ;</p> <p>Il sera capable de présenter oralement une situation en vue d'une supervision ou d'une intervision ;</p> <p>Il sera capable de réaliser un rapport.</p>
<p>Compétences spécifiques (savoir et savoir-faire disciplinaires...)</p>	<p>L'étudiant pourra décrire les spécificités de l'entretien piagétien (≠ test, enseignement, ...).</p> <p>Il sera capable d'identifier différents types de questions posées par l'examineur dans le cadre d'un entretien piagétien (support : jeux de rôle, enregistrements vidéos et protocoles détaillés de passations) ;</p> <p>Il sera capable de préparer le canevas d'entretien d'une épreuve</p>

	<p>piagetienne à partir des documents existants (textes de Piaget, standardisations, inventaires) ;</p> <p>En se basant sur le protocole détaillé d'une passation, il sera en mesure de déterminer le niveau logique atteint par l'enfant dans l'épreuve d'après la classification proposée par Piaget ;</p> <p>Confronté à des enregistrements vidéos ou à des protocoles détaillés d'entretiens piagétien, il sera en mesure de repérer et de distinguer les aspects figuratifs et opérationnels du raisonnement.</p> <p>Il sera en mesure de comprendre et d'utiliser (présentations orales, rapport) le lexique technique (jargon piagétien).</p> <p>Il sera en mesure de retrouver dans la littérature les descriptions des épreuves piagésiennes et des stades.</p>
--	---

2.3. Prise en compte des apprenants

Les travaux pratiques de psychologie génétique impliquaient une charge de travail assez importante et exigeaient une implication personnelle. En effet, notre méthode de travail nécessitait que les étudiants s'impliquent activement dans le processus et, en quelque sorte, qu'ils se mettent en jeu en partageant des éléments de leurs vécu et en acceptant d'être critiqués. De ce fait, la mise en place d'une dynamique de groupe constructive, fondée sur un climat de respect et de confiance réciproque était une condition nécessaire. Il nous semblait d'autant plus important de prêter attention au climat de la classe que, au cours des années précédentes, nous avons observé que certains étudiants n'avaient pas choisi librement de participer à ces travaux pratiques, mais avaient dû s'y résoudre pour des raisons indépendantes de leur volonté (par ex. place insuffisante dans les autres travaux pratiques). Ces étudiants avaient besoin d'exprimer leur non envie d'être là et de donner un sens à ces travaux pratiques. Pour toutes ces raisons, lors de la première séance nous avons prévu un tour de table pour que chacun puisse se présenter, et plus précisément nous avons demandé aux participants quelles étaient leurs attentes par rapport aux travaux pratiques, quel était leur projet professionnel, quelle était leur expérience préalable avec les enfants et comment ils évaluaient leur connaissance de la théorie piagésienne et leur besoins dans ce domaine.

L'attitude générale par rapport aux travaux pratiques de psychologie génétique était plutôt positive. Cependant, trois étudiants ont dit ne pas avoir eu le choix des travaux pratiques, une étudiante a exprimé des craintes liées à la quantité de travail et la gêne de devoir être filmée. Une autre étudiante était plutôt intéressée par l'observation. Elle aurait préféré participer à un travail pratique sur ce thème donné l'année précédente.

La connaissance de la théorie piagésienne était un pré-requis des travaux pratiques. Au cas échéant, nous avons prévu des ressources à mettre à disposition des étudiants concernés (on avait déjà fait cela pour un étudiant durant les années précédentes). Tous les étudiants ont dit avoir bénéficié d'une introduction à la théorie génétique au premier cycle dans le cadre du cours de psychologie générale et

pédagogique et/ou un cours approfondi au deuxième cycle. De plus, les résultats obtenus au pré-test montraient qu'ils avaient des bonnes connaissances de base dans la théorie piagétienne.

Une bonne moitié des étudiants n'avait pas un projet professionnel clair : quatre nous ont dit être dans la phase d'orientation, une cinquième a mentionné comme projet l'obtention de la licence. Deux étudiantes avaient le projet de travailler avec des enfants, l'une en psychologie scolaire et l'autre en clinique. Une autre étudiante se proposait de travailler avec des adultes et un participant envisageait de faire une spécialisation en criminologie. Lors de cet échange, nous avons essayé d'aider chaque étudiant à déterminer un objectif individuel en lien avec son projet professionnel, ou académique ou avec ses intérêts personnels. Les objectifs d'apprentissage exprimés ont été : acquérir une expérience dans l'entretien avec les enfants (comment entrer en contact, comment interagir) (7), mieux connaître les épreuves piagésiennes ou apprendre à maîtriser la méthode clinique (par intérêt personnel, en vue des examens et/ou pour leur travail de mémoire) (3) et/ou vérifier si le travail avec les enfants était envisageable (1). Nous avons invité les étudiants à poursuivre cette réflexion dans leur carnet de bord. Tout au long de l'année, nous avons essayé de proposer aux étudiants des pistes de réflexion en relation avec leur projet d'apprentissage (articles scientifiques, mise en relation avec la pratique, questions d'approfondissement, etc.).

L'expérience préalable des participants avec des enfants était très variable. Trois apprenants ont dit n'avoir aucune expérience préalable. Deux étudiants avaient fait un stage avec des enfants (un dans une garderie, l'autre dans le cadre du soutien scolaire). Un étudiant avait fait passer un test d'intelligence (WIS-C) à un enfant dans le cadre d'un autre travail pratique. Trois étudiants ont dit avoir travaillé ou avoir fait du bénévolat avec des enfants (se sont occupés d'un enfant autiste (2), ont travaillé en tant qu'éducatrice (1) et/ou ont fait du babysitting (1)). Finalement, trois étudiants ont dit avoir des contacts réguliers avec des enfants dans leur cadre familial (petite sœur, neveux, propres enfants). Au cours de l'année, nous avons invité les étudiants à se référer à ces expériences ainsi qu'à d'autres situations de la vie quotidienne en relation avec l'entretien (par ex. examen, ... etc.) et avons valorisé les apports individuels.

Afin de tenir compte des différents styles d'apprentissage, nous avons proposé différents outils visant à favoriser le travail réflexif : feedback des assistantes juste après la passation, auto-observation individuelle de la vidéo à l'aide d'une fiche d'entretien, transcription de passages clés, visionnement en groupe des vidéos (allo-observation de sa propre passation et/ou de celle d'autres participants), carnet de bord. De plus, nous avons essayé d'intégrer d'autres paradigmes d'apprentissage à notre dispositif. Ainsi, nous avons mis à disposition des ressources que les étudiants pouvaient consulter, nous avons fait des exposés et donné des lectures obligatoires. Nous avons parfois donné des indications et des feedback sur les passations et nous avons montré des vidéos d'experts. Cela parce que nous estimions important de développer différents types d'objectifs.

Ma collègue et moi-même nous sommes positionnées comme des accompagnantes dans le processus de formation des étudiants. L'apprentissage était présenté comme un processus d'expérimentation et de mise en question, auquel nous participions

aussi. Nous nous sommes impliquées personnellement et avons adopté une attitude ouverte. Tout au long des séances, nous avons partagé des éléments de notre pratique professionnelle extra-universitaire, ceci pour aider les étudiants à faire le lien entre les apprentissages réalisés dans le cadre des travaux pratiques et la réalité professionnelle.

Par ailleurs, nous avons prévu, dans la mesure du possible, de prendre en compte les contraintes éventuelles des étudiants (stages, service militaire, etc.) et de négocier des solutions alternatives. En 2005-06, une étudiante a manqué une séance car elle était en stage. Nous lui avons proposé de nous rencontrer individuellement afin de lui permettre de récupérer cette séance. Un étudiant aurait été absent pendant trois semaines en raison du service militaire, cela pendant la période pendant laquelle étaient prévues les passations avec les enfants à l'école. Nous avons écrit une lettre pour qu'il puisse justifier une demande de renvoi de son cours de répétition. Finalement, une étudiante allait accoucher peu avant la dernière passation. Nous avons pu anticiper ses deux dernières passations et avons négocié avec elle les modalités de travail pour le rapport final.

2.4. Planification des activités d'apprentissage et méthodes

Je vais présenter ici la planification des activités d'apprentissage telle que nous l'avons prévue en octobre 2005. Cette planification est le fruit des trois années d'expériences préalables et des réflexions menées dans le cadre des enseignements en didactique universitaire.

J'ai utilisé modifié la couleur de la police pour distinguer les activités à l'Université (en noir) et les activités à distance (en gris).

1 séance	<p>Prise de contact</p> <p>Tour de table : faire connaissance, créer une dynamique de groupe, présenter les TP, connaître les contraintes de chacun en vue de négocier des solutions.</p> <p>Présentation des TP : objectifs, calendrier, méthodes d'enseignement, validation.</p> <p>Test des connaissances préalables.</p> <p>Présentation théorique sur l'entretien en tant que situation d'interaction (approche socio-constructiviste).</p>
3 séances	<p>Introduction à la méthode clinique</p> <p>Chaque étudiant réfléchit à comment on peut étudier le raisonnement d'une personne. Elabore un matériel et un canevas d'entretien (consigne, questions, relances) permettant de comprendre le raisonnement d'autrui dans une situation de « résolutions de problèmes ». Il prépare un jeu de rôle sur son activité avec deux collègues. Les trois rôles sont celui de « l'examineur », du « sujet » et de « l'observateur ».</p> <p>En classe, les étudiants s'entraînent à jouer les jeux de rôles pendant que les assistantes passent dans les groupes observer et recueillir des informations.</p> <p>Ensuite, trois entretiens, choisis par les assistantes, sont joués en plénum (10 min). Ces entretiens sont filmés. Chaque entretien est suivi d'une discussion en groupe (5 min).</p>

	<p>Découverte de la grille d'analyse d'un entretien proposée par les assistantes. La grille est centrée sur l'examinateur et doit lui permettre une réflexion critique sur les conditions de recueil des réponses. Elle permet d'examiner quatre moments : la phase qui précède la rencontre avec l'enfant (contact avec l'institution, attentes, etc.), la prise de contact avec l'enfant, la passation de l'épreuve (consigne et questionnement) et la fin de l'entretien.</p> <p>La découverte de la grille est accompagnée de la présentation de deux extraits d'entretien qui sont analysés en plénum.</p> <p>Exercice d'analyse (en plénum) de différents types de questions proposées par écrit.</p> <p>Réflexion sur ce qu'il faut prévoir dans le canevas d'entretien.</p>
3-4 séances	<p>Faire le protocole d'un extrait d'entretien filmé durant le jeu de rôle au choix en vue de prendre conscience des difficultés et des critères de précision nécessaires dans la prise de notes d'un protocole écrit détaillé : reproduire précisément les verbalisations de chacun, décrire le comportement non verbal de manière claire et sans interpréter, mettre clairement en relation les marqueurs verbaux et non verbaux. Individuellement : feedback détaillé par les assistantes sur la forme des protocoles (annotation des protocoles + feedback verbal).</p> <p>Prise de connaissance d'une grille d'observation du non verbal dans l'interaction examinateur – sujet – matériel et exercices avec des extraits d'entretien. Le but est d'une part de connaître des catégories de comportements non verbaux importants dans un entretien (posture, occupation de l'espace, regard, expression faciale, rire, sourire, tics, manipulation du matériel), d'autre part de prendre conscience de la différence entre comportement et interprétation.</p> <p>Discussion sur les passations en vue de réfléchir à comment le comportement verbal (type de question) et non verbal de l'examinateur peut influencer l'enfant (réponses, attitude).</p> <p>Les assistantes sont attentives au vécu des étudiant-e-s, et, au besoin, s'efforcent de dédramatiser, de rassurer et de montrer les points forts de chacun.</p> <p>Introduction au carnet de bord.</p> <p>Préparation des épreuves piagétienes : introduction théorique et jeux de rôles.</p> <p>Tableau synthétique des épreuves piagétienes (classification des épreuves et références).</p> <p>Introduction théorique sur le passage du stade pré-opératoire à l'opératoire (par AS) / du passage de l'opératoire au formel, en vue de donner des éléments utiles pour connaître les indices du raisonnement caractéristiques du stade opératoire concret et du formel et de savoir ce qu'il faut tester.</p> <p>Grille d'analyse du comportement affectif, relationnel et cognitif de l'enfant dans l'entretien.</p> <p>Préparation d'une introduction théorique sur l'épreuve choisie et préparation des jeux de rôle (en groupe de trois).</p> <p>Introduction théorique de chaque épreuve étudiée (juste avant le jeu de rôle, les enjeux théoriques de l'épreuve sont explicités par les étudiants qui font passer l'épreuve aidés par les AS). Le but est de connaître les types de réponses à des stades ≠ de la notion et de savoir ce qu'il faut tester chez l'enfant.</p> <p>Présentation des jeux de rôles et discussion en vue de travailler sur la technique d'entretien pour permettre aux étudiants de mettre au point le canevas.</p> <p>Analyse du protocole d'un entretien de l'année précédente (situation réelle).</p> <p>Visionnement et critique de passations d'experts enregistrées.</p> <p>Finalisation de la première partie du carnet de bord et envoi à une assistante.</p>

	1 séance	<p>Préparation des passations à l'école.</p> <p>Organisation des passations : planning, organisation concernant le matériel à emprunter pour les épreuves, vidéos de passations d'experts. Cadre professionnel (code déontologique) et scolaire (règles de l'école). Bilan et questions des étudiants.</p> <p>Entretien individuel avec l'assistante sur la première partie du carnet de bord.</p> <p>Auto-évaluation des représentations (représentation de l' « examinateur ordinaire » et « idéal » ; représentation du « sujet ordinaire » et « idéal »)</p>
10 -11 séances	5- 6 Séances	<p>Passation des épreuves avec des enfants et appropriation d'un modèle d'analyse des passations</p> <p>Préparation de l'épreuve (individuellement et, éventuellement, en groupe d'épreuve)</p> <p>Passation d'une épreuve avec un enfant (enregistrement vidéo). Feedback de l'AS (sur l'épreuve/pistes pour l'analyse du cpt de l'examinateur et du cpt de l'enfant).</p> <p>Travail sur les vidéo : préparer un bref descriptif de l'enfant interviewé, choisir un moment clef à étudier en classe, prendre le protocole détaillé du moment clef, remplir la grille d'analyse de la passation selon les indications (à chaque fois, trois éléments doivent être présents : épreuve/questionnement, affectif/interaction et raisonnement.</p> <p>Débriefing général (questions générales sur l'entretien). Présentation des cas : présentation/vidéo/discussion. Lors de chaque séance, trois cas sont analysés en groupe en se centrant successivement sur des questions qui touchent à l'épreuve (consigne, structure), à l'interaction entre l'enfant et l'examinateur et au raisonnement (stratégies, fonctionnement cognitif, stades). Le choix de qui présente se fait sur le moment, soit un étudiant est volontaire, soit il est désigné par AS.</p> <p>Finalisation de la deuxième partie du carnet de bord et envoi à l'assistante.</p>
9 séances		<p>Etude approfondie d'un cas</p> <p>Passation d'une épreuve avec un enfant de 3 p (épreuve déjà préparée durant le semestre d'hiver).</p> <p>Remarque :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Chaque enfant passe 2 (ou 3) épreuves différentes avec 2 (ou 3) étudiants différents. Le groupe d'étudiants qui fait passer une épreuve à un même enfant est appelé « groupe de cas ». ▪ Il y a 3 ou 4 épreuves au choix pour chaque tranche d'âge, 3 ou 4 étudiants pour chaque épreuve (le groupe d'étudiants qui a choisi la même épreuve est appelé « groupe d'épreuve ») <p>Protocole détaillé de l'épreuve et pistes d'analyse.</p> <p>Travail en groupes en vue d'élaborer des hypothèses sur le niveau de raisonnement, le fonctionnement cognitif et les aspects affectifs et relationnels à vérifier lors d'une deuxième passation de la même épreuve avec le même enfant.</p> <p>Une séance se fait en « groupe d'épreuve » en vue d'approfondir l'analyse du raisonnement (stratégies et niveau cognitif de l'enfant).</p> <p>Deux séances sont organisées en « groupe de cas » en vue de mettre en commun l'information concernant l'enfant et d'analyser les aspects fonctionnels (fonctionnement cognitif, affectif et relationnel).</p> <p>Présentation de cas en plénum.</p> <p>Deuxième passation de l'épreuve avec le même enfant.</p> <p>Rédaction du rapport final.</p>

Finalisation du carnet de bord et envoi à l'assistante. Remise du rapport final. Invité
--

2.5. Evaluation des apprentissages

2.5.1. Types d'évaluation

Pour valider les travaux pratiques de psychologie nous avons demandé aux étudiants de rédiger un rapport final portant sur l'étude approfondie d'un cas réalisée pendant le semestre d'été. Ce rapport faisait donc l'objet d'une évaluation sommative et certificative. Les étudiants devaient présenter les épreuves utilisées, la notion sous-jacente et les stades d'acquisition. Contextualiser la passation et faire une synthèse item par item des réponses de l'enfant. Analyser les deux passations en fonction des éléments théoriques introduits au semestre d'hiver et tenant compte des apports de la passation (ou des passations) réalisée par un (ou deux) autre étudiant avec le même enfant. Ils devaient également annexer les protocoles détaillés des deux passations, qui étaient également évalués.

Les entretiens supervisés réalisés en vue de ce rapport ont également fait l'objet d'un feedback oral avec une fonction formative. Ils n'ont pas fait l'objet d'une évaluation certificative car les TP n'avaient pas comme objectif de certifier que l'étudiant sache mener seul un entretien (sans supervision).

Les consignes ont été données par écrit à la fin du semestre d'hiver (Annexe 2). Les attentes des assistantes (critères de correction) ont été explicitées verbalement. Au cours de l'année, les étudiants avaient dû réaliser des tâches, présentées par écrit ou oralement, qui correspondaient aux différentes parties du rapport final (ex. décrire l'enfant, rédiger des protocoles d'extraits d'entretien, résumer la passation item par item, proposer des pistes d'analyse, etc.). Les assistantes donnaient à chaque fois un feedback en fonction des leurs attentes concernant le rapport final, ceci par écrit et/ou oralement.

Si les consignes étaient les mêmes pour tous les étudiants, le travail que ceux-ci ont dû réaliser n'était pas identique, car ils n'ont pas vécu la même passation, n'ont pas vu les mêmes enfants et n'ont pas fait passer la même épreuve. Cependant, il me semble que la quantité de travail et la difficulté étaient équitables.

Les étudiants avaient la possibilité de rendre la première partie du rapport (analyse de la première passation) deux semaines après le premier entretien. Les travaux reçus ont été corrigés rapidement et le feedback a été donné avant la deuxième passation. Après la deuxième passation, ils avaient encore un mois à leur disposition pour terminer le rapport. Durant cette période, deux séances ont été supprimées afin de dégager du temps pour le travail à distance.

Les étudiants ne recevaient pas de note. Le travail était « accepté » ou « pas accepté ». Dans le cas où le travail n'était pas accepté, l'étudiant avait la possibilité de le remanier en étant accompagné individuellement.

Les rapports ont été corrigés par l'assistante qui a supervisé les passations. La décision de ne pas accepter un rapport a été prise d'un commun accord par les deux assistantes responsables des TP, qui, dans ce cas, lisaient toutes les deux le rapport. Le feedback était donné assez rapidement après la remise du rapport (une semaine) par écrit et oralement par l'assistante qui avait corrigé le rapport.

2.5.2. Explicitation des critères de correction du rapport

Le rapport a été corrigé sur la base de critères implicites que j'ai essayé de rendre explicites dans ce travail. J'ai mis en gras, les critères les plus importants qui pouvaient motiver un refus du travail.

Chapitres	Critères
Introduction	
Présentation des épreuves	Références exactes de l'épreuve.
Consigne et description du matériel	Description précise du matériel. Si possible schématisation. Rédaction de la consigne prévue (mot à mot). Présence de tous les items (voir travaux originaux de Piaget). Adéquation de la consigne à l'âge des enfants.
Aspects du raisonnement mis en évidence	Présentation claire de la notion étudiée . Caractéristique du raisonnement à chaque stade .
Description de l'enfant	Présence des éléments biographiques . Toute affirmation doit être justifiée par des éléments observables (comportement verbal et non-verbal) . La distinction entre comportement (observable) et interprétation doit être explicite (impressions). Pertinence en vue de l'analyse des éléments d'observation relevés. Absence de jugements de valeur. Anonymat.
1 ^{ère} passation Contexte de passation.	Description du « setting » (lieu, moment, personnes présentes, etc.) et mention d'éventuels événements pouvant influencer la passation.
Résumé item par item des réponses de l'enfant.	Présence de tous les éléments pertinents par rapport à la théorie piagétienne. Objectivité (absence d'interprétations).

Analyse	<p>Analyse pertinente des éléments de structuration logique du raisonnement (théorie piagétienne).</p> <p>Mise en évidence du fonctionnement affectif et cognitif de l'enfant (forces et contraintes) selon les indications données en cours d'année.</p> <p>Prise en compte, dans l'analyse, des contraintes liées à la méthode, au style de questionnement, à l'examineur, etc.</p> <p>Prise en compte des apports du groupe de cas (analyse des aspects fonctionnels).</p> <p>Objectivité : présence d'exemples, référence au protocole de l'entretien (retranscription mot à mot de l'entretien).</p>
Hypothèse (question à approfondir lors de la deuxième passation)	Hypothèse sur le stade auquel se situe l'enfant dans l'épreuve et proposition d'une piste d'approfondissement .
2 ^{ème} passation Description de la passation Résumé item par item des réponses de l'enfant Analyse	Idem comme première passation.
Discussion générale.	<p>Mise en relation des deux passations, discussion des pistes, prise de position sur le stade auquel se situe l'enfant.</p> <p>Intégration pertinente des informations obtenues à travers le groupe de cas.</p> <p>Mise en perspective critique des résultats tenant compte des contraintes liées à la méthode, à l'examineur, etc.</p>
Conclusion	
Références	Normes APA
Annexes : Protocoles détaillés (retranscription mot à mot des entretiens). Fiches d'observation.	<p>Retranscription mot à mot des verbalisations.</p> <p>Description claire et objective du comportement non-verbal, en particulier des actions exercées en vue d'expliquer la consigne et de résoudre le problème.</p> <p>Lisibilité : à la lecture, on comprend aisément qu'est-ce qui s'est passé ; la relation entre verbal et gestes est claire.</p>
Remarques générales	À l'exception de l'introduction et des conclusions, où le « je » était autorisée, le rapport devait être rédigé à la troisième personne (ex. « l'examineur a posé beaucoup de questions fermées », ...) et dans un style scientifique (ex. utilisation du « jargon piagétien »).

2.5.3. Feedback

Le feedback était donné par écrit et oralement. Lors de la correction des rapports, les remarques ont été notées directement sur le travail. Les points forts et les points faibles du rapport étaient commentés et des pistes de réflexion étaient proposées.

Le travail ainsi corrigé était rendu personnellement lors de la dernière séance des TP, accompagné d'un feedback oral individuel. À cette occasion, les assistantes donnaient un retour global sur le travail et commentaient rapidement les feedbacks écrits en précisant, en cas de refus, les corrections demandées. Ensuite, un échange avait lieu sur les points forts et les points faibles de l'étudiant dans l'entretien, les apprentissages réalisés, notamment en relation avec le projet individuel et les objectifs de perfectionnement.

3. Evaluation des Travaux pratiques

3.1. Evaluation du cours par les étudiants

A la fin du premier semestre nous avons demandé aux participants d'évaluer sur la base d'un questionnaire l'utilité des différentes activités que nous leur avons proposé au cours du premier semestre (Annexe 3).

Tous les étudiants ont répondu à toutes les questions, sauf un qui n'a pas répondu à la question sur l'utilité des feedback des assistantes.

La majorité des outils proposés sont évalués comme assez utiles ou très utiles. Les outils jugés comme étant les plus utiles sont l'échange avec les collègues lors de la préparation des épreuves, la préparation du canevas, l'analyse de sa propre passation réalisée individuellement à distance, le fait de transcrire des extraits de passations et les feedback sur la passation, tant ceux des assistantes, en individuel et en groupe, que ceux des collègues.

Les lectures individuelles sont le plus souvent évaluées comme étant peu utiles, par contre les introductions théoriques des épreuves sont évaluées comme assez utiles par la majorité des étudiants.

Le carnet de bord est le plus souvent évalué comme étant peu, voire pas utile, mais il est jugé comme très utile par deux étudiantes.

En plus de cela, trois étudiants ont souligné que la charge de travail était trop importante et le temps à disposition parfois insuffisant. Cet aspect avait d'ailleurs déjà été soulevé en plenum par le groupe de participants.

Lors de la dernière séance, nous avons pris le temps d'une évaluation en groupe sous la forme d'un tour de table. J'ai pris un procès verbal de cette séance, mais sans noter exactement les verbalisations des étudiants (annexe 4).

Tous les étudiants ont dit qu'ils avaient beaucoup appris sur la communication adulte enfant. Notamment, en ce qui concerne la prise de contact (n=3), le fait de mettre à l'aise l'enfant (n=2), de s'adapter à son niveau de langage (n=1) ou d'interagir avec un enfant timide (n=1) ou démotivé (n=1), même si cela n'était pas toujours facile à vivre sur le moment (n=3). Ils étaient d'accord de dire que cette expérience serait utile pour une pratique professionnelle avec des enfants.

Tous ont mis en évidence l'intérêt et la richesse des passations à l'école. Deux étudiants auraient d'ailleurs préféré commencer directement par la pratique (passations avec des enfants), éventuellement d'introduire ces passations par le

visionnement de vidéos d'experts (n=1). Une étudiante, par contre, a trouvé la phase de préparation à l'Université nécessaire, car elle ne se serait pas vue faire des entretiens avec les enfants sans être préparée.

Plusieurs étudiants ont trouvé que les jeux de rôles à l'Université n'étaient pas utiles (n=4), car ils n'étaient pas menés avec sérieux (n=1) : les participants étaient souvent mal préparés, on rigolait beaucoup, ça se terminait parfois en queue de poisson. Deux étudiants ont dit avoir trouvé les jeux de rôles utiles. Une étudiante a précisé que les jeux de rôle lui ont permis de tester et de mettre au point le canevas d'entretien. Elle a trouvé cela utile, même si parfois le comportement des enfants la surprenait. Cependant, selon elle, il serait utile de réfléchir à comment mieux utiliser les jeux de rôle pour apprendre. Une autre étudiante a dit qu'elle aurait eu besoin de plus de modèles de « comment faire pour faire bien ».

Les participants ont été d'accord sur le fait qu'il y avait trop d'information théorique pendant le premier semestre. Les lectures prenaient beaucoup de temps sans apporter des informations nouvelles. Une étudiante a cependant mentionné un texte sur l'entretien piagétien (Perraud, 1998) qu'elle a trouvé très utile. Cependant, j'ai observé que tous les étudiants ont cité un ou plusieurs articles de notre bibliographie dans leur rapport final. Il est possible que les références théoriques aient surtout été utiles durant la production du rapport final, qui représente une phase de formalisation des réflexions.

En ce qui concerne l'étude approfondie d'un cas, les participants ont trouvé utile tout en émettant des réserves. Un étudiant a souligné le fait que, pour lui, la rédaction du rapport relevait de la routine. Plusieurs étudiants (3) ont dit avoir trouvé utile l'échange dans le groupe d'étudiants qui avaient la même épreuve, car cela les avait aidés à analyser les réponses des enfants. Les avis sur le travail dans le groupe de cas (même enfant confronté à deux/trois épreuves différentes) étaient divergents. Deux étudiants ont dit que ces échanges leur ont peu apporté, sauf sur les aspects affectifs (n=1). Deux autres ont trouvé cela très enrichissant, car elles avaient des perceptions différentes de l'enfant. Cela a favorisé des échanges approfondis afin d'intégrer les apports de chacun. Elles se sont ainsi posé des questions de fond sur les décalages observés dans le raisonnement, l'importance de l'aspect linguistique, etc. Ces informations ont enrichi leur analyse et ont pu être intégrées dans le rapport final. Une étudiante a apprécié le partage avec sa collègue de leur vécu pendant l'entretien avec l'enfant. Elle a également trouvé enrichissant d'essayer de verbaliser ses observations et de les comparer à celles de sa collègue. Je pense que les échanges en groupe de cas étaient plus intéressants lorsque les étudiants avaient une perception différente du même enfant et/ou lorsqu'ils observaient un décalage de niveau de raisonnement dans les différentes épreuves, car cela les obligeait à un travail d'analyse et de réflexion pour expliquer ces différences, voire même à chercher de nouvelles informations dans la littérature.

L'attitude concernant le carnet de bord était très partagée. Trois étudiants ont dit avoir eu de la difficulté à tenir le carnet de bord. Ils l'ont fait parce qu'ils devaient le faire mais ils ont eu l'impression d'avoir peu appris. Par contre, le visionnement des vidéos leur a été très utile pour prendre conscience de leur façon de faire dans l'entretien. Deux autres ont trouvé le carnet très utile car cela les a encouragés à réfléchir sur leur façon de fonctionner dans l'entretien, leur façon de réagir et les

aspects qu'ils aimeraient améliorer. Ils ont également trouvé enrichissant de mettre des mots sur leur vécu, même si cela n'a pas toujours été facile.

J'attribue les difficultés des étudiants avec le carnet de bord à plusieurs raisons. En premier lieu, cette activité est peu utilisée dans le cadre universitaire et il est probable que la majorité, voire la totalité des participants aux Travaux Pratiques ne la connaissaient pas. Ensuite, nous avons introduit cet outil uniquement lors de la quatrième séance, alors que les étudiants étaient engagés dans d'autres tâches. Les objectifs et l'action de remplir le carnet de bord ont été présentés rapidement, de manière un peu superficielle et uniquement par oral. Finalement, cet outil pourrait convenir plus ou moins bien aux étudiants en fonction, notamment, de leur style d'apprentissage.

3.2. Apprentissage en profondeur ?

Le canevas de développement du scénario pédagogique proposait une grille de vérification des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur.

Le premier point cité était la possibilité de négocier le parcours. Malgré le fait que la participation aux séances était obligatoire, les travaux pratiques laissaient plusieurs choix aux étudiants. Nous avons essayé de tenir compte du profil des étudiants en utilisant des méthodes d'enseignement et des supports didactiques variés (vidéos d'experts, protocoles d'anciennes passations, listes d'indicateurs, etc.), que nous pouvions, dans une certaine mesure, choisir d'introduire ou pas, en fonction des intérêts et des demandes des étudiants. Lors du premier jeu de rôle, les étudiants étaient totalement libres du choix du matériel et de la construction du canevas d'entretien. Ensuite ils pouvaient choisir les trois épreuves qu'ils voulaient faire passer entre dix épreuves proposées. Les étudiants devaient mettre au point eux-mêmes leur canevas d'entretien à partir des documents disponibles (études piagétienne, documents internes, inventaires piagétien, vidéos d'experts, etc.). Ils étaient libres de choisir la méthode et les supports qui leur convenaient le mieux.

Nous avons limité le choix des épreuves à celles que nous connaissions le mieux, afin de pouvoir aider au mieux les étudiants lors de la préparation des canevas et des passations. Avec le recul, je pense qu'il aurait été préférable de proposer toutes les épreuves dont nous disposions en laissant la responsabilité de la passation à l'étudiant (voire la possibilité de construire le matériel expérimental dans le cas où celui-ci n'était pas disponible).

De plus, le carnet de bord était organisé en trois parties qui correspondaient aux trois périodes d'apprentissage. Nous avons fixé des délais en cours d'année pour la remise de chaque partie du carnet de bord (Noël, fin du semestre d'hiver et fin du semestre d'été). Les étudiants ne pouvaient donc pas choisir librement le moment où remplir le carnet de bord et cela limitait la possibilité de planifier cette activité en fonction de leurs contraintes et de leurs stratégies d'apprentissage.

Finalement, pour favoriser la participation de tous lors du visionnement des vidéos en classe, nous proposons des thèmes (par ex. consigne, voix et posture, raisonnement, etc.) et parfois également la personne qui allait montrer sa vidéo, dans la mesure où celle-ci était un bon exemple pour le thème que nous proposons. Nous avons choisi cette méthode en 2005-06, car au cours des années précédentes, les

étudiants s'intéressaient peu aux vidéos des collègues, particulièrement lorsqu'ils ne connaissaient pas l'épreuve. Malgré les avantages qu'elle présentait, cette méthode limitait passablement les choix des étudiants. En dirigeant leur regard sur les items qui nous semblaient importants, elle limitait la démarche critique des étudiants et les privait d'une réflexion personnelle sur les aspects de leurs passations qu'ils souhaitaient approfondir en plenum et sur la façon de captiver l'intérêt des collègues.

Le deuxième élément mentionné était la présence d'unités de temps et de lieux d'apprentissage diversifiés. Outre durant les séances en présentielle à l'Université et les passations réalisées dans une école primaire de la ville, une partie assez importante du travail était fait à distance. Les étudiants géraient eux-mêmes le temps alloué à ce travail, le lieu et les modalités (individuel ou en groupe).

Le troisième point cité était l'utilisation de ressources en provenance des lieux de vie privés et professionnels. Nous avons encouragé les étudiants à faire appel à des ressources en provenance des lieux de vie privés et professionnels relevant de la relation adulte-enfant ou de l'entretien et à utiliser les connaissances acquises dans d'autres cours.

La quatrième caractéristique d'un apprentissage en profondeur était la présence d'évaluations formatives, qui était constante tout au long des travaux pratiques par les feedback des assistantes et des collègues aux jeux de rôle et aux entretiens. De plus, tout était mis en place pour favoriser l'auto-observation et l'auto-évaluation. Ces démarches visaient à permettre aux étudiants d'évaluer leurs progrès dans l'entretien. Les travaux rendus par les étudiants (protocoles, pistes d'analyse) recevaient systématiquement un feedback afin que les étudiants puissent connaître les attentes des assistantes et perfectionner les outils nécessaires à la rédaction du rapport final.

Le cinquième facteur considéré comme important était l'implication dans une tâche. Les travaux pratiques étaient basés sur la mise en situation des étudiants dans une démarche à la fois expérimentale et créative. Expérimentale, dans la mesure où nous avons demandé aux étudiants de faire passer des épreuves piagétienne et avons mis les ressources à leur disposition (articles sur les épreuves, matériel expérimental, etc.). Créative, parce que pendant l'entretien les étudiants se trouvaient confrontés à des problèmes nouveaux (un enfant timide, mal à l'aise ou démotivé, des réponses inattendues qui ne rentrent pas dans le cadre piagétien, etc.) qu'ils devaient résoudre en mobilisant leurs propres ressources. Les situations proposées aux participants variaient par leur degré d'immersion dans la réalité : des jeux de rôles entre étudiants, analyse de protocoles d'anciennes passations, analyses de vidéos d'experts, entretiens avec des enfants dans le cadre scolaire, analyses de ses propres passations et des passations des collègues, etc. Le fait de proposer aux étudiants des tâches qui font sens par rapport à la pratique et la variété des paradigmes ne peut que favoriser un apprentissage en profondeur.

Le sixième élément était la cohérence entre les objectifs, les méthodes et l'évaluation sommative. Le travail demandé pour l'évaluation sommative me semble cohérent avec la partie des objectifs qui se réfèrent à l'observation et à l'analyse du raisonnement. Par contre, il prenait peu en compte l'auto-observation et la critique de la passation. La forme du travail final ne permettait pas d'évaluer la réflexion des

étudiants sur les apprentissages réalisés, sur les ressources et les contraintes offertes par la méthode clinique piagétienne et sur la possibilité de transférer les techniques apprises à d'autres situations. Ces aspects avaient pourtant été mis en avant tout au long des travaux pratiques. En ce qui concerne la cohérence entre les méthodes d'enseignement et l'évaluation sommative, le rapport final s'appuyait sur les outils proposés au cours de l'année. Cependant, la cohérence pourrait être meilleure en proposant rapidement une grille d'observation et d'auto-observation synthétisant les apports théoriques dans ce domaine.

Lors de la première séance, nous avons pris le temps d'explicitier les objectifs et les stratégies d'enseignement des travaux pratiques, notamment, en ce qui concerne les passations dans les écoles et l'analyse des vidéos. Cependant, J'ai l'impression que les objectifs et les consignes de réalisation de certaines activités, comme par exemple l'activité de remplir le carnet de bord et de préparer les jeux de rôle, aurait pu être mieux explicités.

Le septième élément était la collaboration entre les étudiants. Nous considérons le travail collaboratif comme étant un aspect très important. En même temps, la gestion de cet aspect a représenté une difficulté pour nous durant toute la période pendant laquelle nous avons organisé les travaux pratiques, à l'exception de la première année. En 2005-06, les stratégies d'enseignement mises en place favoriser le travail collaboratif lors de l'analyse des vidéos en classe et lors de la préparation du rapport (analyse), me semblent avoir été efficaces. Par contre, en 2005-06, j'ai eu l'impression que, contrairement aux années précédentes, les étudiants n'exerçaient pas les jeux de rôles en groupe. En effet, ceux-ci semblaient souvent être improvisés en classe. Cela a d'ailleurs été souligné par certains étudiants, qui ont relevé le manque de préparation et de sérieux lors des jeux de rôle.

La dernière caractéristique mentionnée était l'usage des TIC. Pour favoriser le travail à distance, nous prêtions le matériel dont nous disposions (vidéos, matériel expérimental) et nous transposions sur CD-rom les vidéos des passations (enregistrées sur des cassettes à format réduit) pour que chacun puisse visionner ses passations sur un ordinateur. Nous avons essayé de transmettre ces données par le réseau informatique (Dossier partagé PUB) (<https://commondav.unifr.ch/Psycho/Pub/TPgenetique/>), mais nous avons dû y renoncer pour des raisons pratiques (taille trop importante des documents, difficultés liées au compactage et décompactage des documents, problèmes liés à la compatibilité des logiciels, confidentialité, etc.). Deux classeurs de documentation, que les étudiants pouvaient photocopier, étaient à disposition dans des rayons bloqués situés à l'extérieur de la bibliothèque. Cela aurait été avantageux de les scanner et de les mettre également sur le réseau, de même que les documents distribués en classe (ordre du jour, consignes pour les activités, etc.).

4. Pistes pour l'amélioration du scénario

4.1. Le carnet de bord

Il me semble nécessaire de mieux concevoir l'utilisation du carnet de bord (Annexe 5). Notamment, cet outil devrait être introduit dès la première séance. L'action de remplir le carnet de bord, ses objectifs et son utilité dans le processus d'apprentissage devraient être expliqués de manière plus approfondie. De plus, il

serait préférable de donner les consignes par écrit afin que les étudiants puissent s'y référer pendant la rédaction. En effet, cette activité est peu utilisée dans le cadre universitaire et il est probable que la majorité, voire la totalité des participants ne la connaissent pas. Il serait également préférable de laisser plus de liberté aux étudiants en ce qui concerne la fréquence à laquelle remplir le carnet de bord, en évitant de donner des délais en cours d'année. Cela leur permettrait de mieux planifier cette activité en fonction de leurs contraintes et de leurs stratégies d'apprentissage. L'appropriation de cet outil serait alors plus aisée. Cela implique de remanier quelque peu les questions pour qu'elles aient du sens même si l'étudiant choisit de remplir le carnet en une fois en fin d'année académique. Je pense également qu'il serait judicieux, tenant compte des objectifs des travaux pratiques, d'inclure une question sur comment les compétences développées dans le cadre des travaux pratiques pourraient être transférées à d'autres situations et une question sur les objectifs de perfectionnement à l'issue des travaux pratiques.

4.2. Introduction de la méthode clinique piagétienne

4.2.1. Présentation théorique sur l'entretien

En 2005-06, lors de la première séance nous avons présenté sur power-point un modèle contextuel de l'entretien piagétien tiré de Sorsana (1999) visant à faire comprendre de quelles façons le comportement cognitif de l'enfant est tributaire du contexte. Je pense que cette façon d'introduire les travaux pratiques n'était pas adaptée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il ne me semble pas pertinent d'introduire les travaux pratiques avec une présentation théorique. Ensuite, il s'agissait d'une sorte de synthèse assez globale de la psychologie des interactions sociocognitives, qui aurait été plus pertinente comme élément de conclusion que comme introduction. Finalement, je pense qu'il aurait été avantageux d'introduire la méthode clinique piagétienne comme une méthode d'observation clinique du comportement cognitif (voir Postic et de Ketele, 1988) plutôt que comme situation d'entretien, dans la mesure où l'entretien est, dans ce cas, une technique au service de l'observation.

En conclusion, je pense qu'il serait préférable de commencer par demander aux étudiants ce qu'ils savent sur la méthode clinique piagétienne, ce que nous avons d'ailleurs fait les années précédentes. Cela permettrait d'évaluer les connaissances et les représentations préalables des étudiants et, au besoin, de les remettre en question. Et en même temps, cela favoriserait l'implication des étudiants dans leur apprentissage.

Certains éléments théoriques présentés dans ce power-point pourraient par contre être intégrés dans le cadre mis en place pour l'observation de l'entretien, dont je parle un peu plus loin.

4.2.2. Jeu de rôle avec le matériel personnel

Dès la deuxième séance, nous avons proposé une tâche visant à faire découvrir la méthode clinique piagétienne à partir de l'expérience des étudiants (Annexe 6). L'objectif était d'introduire, dès le début, l'intention d'une démarche expérimentale dans l'étude du raisonnement, ce qui correspond à l'attitude de J. Piaget ainsi qu'aux compétences stratégiques et dynamiques que nous souhaitons développer.

Cette activité était planifiée sur deux séances. Nous avons d'abord demandé aux étudiants de mettre au point une situation (comportant un matériel expérimental et un canevas d'entretien) permettant d'observer le comportement cognitif d'un sujet. Les tests ou les épreuves piagétienne n'étaient pas acceptés. La première séance en présentiel comportait trois moments. Tout d'abord, les étudiants devaient improviser des jeux de rôles par groupes de trois. Ces jeux de rôle mettaient en scène un examinateur (qui questionnait), un sujet (qui réalisait une tâche et répondait aux questions) et un observateur (qui observait et intervenait en cas de besoin pour soutenir l'examineur). Chaque étudiant jouait trois jeux de rôle, dont un dans le rôle d'examineur avec son propre matériel. Ensuite, chaque groupe présentait un jeu de rôle en plenum. Ces jeux de rôle étaient filmés. Finalement, un échange sur les passations avait lieu en plenum. Lors de la séance successive, nous exploitions les vidéos des jeux de rôle pour faire découvrir pas à pas l'entretien clinique piagétien. La méthode choisie était une présentation power-point dans laquelle nous avons introduit des extraits des vidéos des jeux de rôle. Cela nous permettait de montrer une séquence et de laisser les étudiants s'exprimer avant de faire apparaître les éléments que nous souhaitions souligner.

Cette activité avait l'avantage de nous permettre de faire travailler les étudiants sur leurs connaissances et représentations de la méthode clinique piagétienne, qu'ils devaient contextualiser dans un jeu de rôle. Nous pouvions ensuite partir de l'expérience des étudiants pour leur faire découvrir la méthode clinique piagétienne à travers l'analyse de leurs vidéos. Cependant, avec cette méthode, le travail de réflexion et d'analyse était assez étroitement guidé par nous, dans la mesure où les séquences analysées en classe étaient choisies par nous et le power-point laissait peu de place pour introduire des nouvelles remarques. De plus, les étudiants disposaient d'un temps relativement bref pour réfléchir sur les séquences. Par ailleurs, le travail que nous avons dû fournir pour la préparation des supports était très important.

Lors des trois années précédentes, nous avons également proposé une activité du même type, mais qui laissait plus de place au processus de découverte. A distance les étudiants devaient choisir un matériel et préparer un canevas d'entretien. Lors de la première séance en présentiel, ils devaient improviser des jeux de rôle en groupes de trois, puis, toujours en groupe de trois, identifier les points clefs, les forces et les faiblesses de chaque entretien afin de dégager les éléments importants d'un entretien. Finalement les résultats de la réflexion de chaque groupe étaient mis en commun en plenum. Lors de la deuxième séance, chaque groupe devait choisir et préparer un jeu de rôle et le présenter en plenum. Après la mise en commun, dans la mesure du possible, les étudiants pouvaient improviser un jeu de rôle avec le matériel d'un autre groupe. En 2002-03 nous avons également demandé à chaque groupe de rédiger un rapport sur cette activité.

Il me semble que cette deuxième formule présente plusieurs avantages par rapport à la première. Le premier avantage est de favoriser le travail de recherche et de réflexion personnelle, qui me semblent favorables à la prise de distance et au développement d'un regard critique. Ensuite, ils avaient la possibilité de recontextualiser les connaissances ainsi acquises dans un deuxième jeu de rôle, ce qui d'après Presseau, Miron et Martineau (2004) favorise le transfert des compétences. Finalement, cette activité favorisait le travail collaboratif et permettait

de mettre en place une méthode de travail pour la préparation des jeux de rôle. Je proposerais donc d'utiliser cette variante de l'activité, qui me semble plus riche.

4.2.3. Introduction d'un cadre pour l'observation

Lors des années précédentes, nous avons constaté des lacunes au niveau de l'observation. Notamment, beaucoup d'étudiants avaient tendance à faire des interprétations, des jugements de valeurs et peinaient à relever des observations précises et détaillées du comportement non verbal, notamment lors de la retranscription des vidéos. C'est pourquoi nous avons introduit une activité supplémentaire visant à travailler sur l'observation des éléments du contexte, des verbalisations et du comportement non verbal à partir des jeux de rôle enregistrés.

Nous avons ainsi proposé un cadre pour l'observation de l'entretien comportant les variables du contexte à prendre en compte, une typologie des verbalisations de l'examineur (questions ouvertes, questions fermées, suggestions, etc.) et des catégories pour l'analyse du comportement non verbal (occupation de l'espace, regard, voix, posture, rire, expression faciale, mouvements non contrôlés, gestes, manipulation du matériel, etc.). Nous avons ensuite visionné en plénum des extraits de vidéo de jeux de rôles en essayant d'identifier le type de question, respectivement les indicateurs non verbaux, et en discutant la façon dont ces éléments pouvaient influencer l'interaction entre les enfants et l'examineur.

L'objectif d'introduire un cadre pour l'observation était de fournir un outil d'auto-observation. Cet outil pourrait être enrichi en introduisant des critères de qualité de la réalisation d'un entretien et en proposant une fiche d'observation des entretiens, telle la fiche que nous avons introduite après Noël (annexe 7).

Le choix d'introduire les éléments pour l'observation de l'entretien à partir des jeux de rôle avec le matériel personnel me semble tout à fait pertinent. En effet, le fait de travailler sur une situation personnelle, a permis aux étudiants de se concentrer sur la manière de mener un entretien sans se soucier des contraintes propres aux épreuves piagésiennes. Avec le recul, j'ai l'impression que cela a permis d'identifier des ressources (une façon de mettre à l'aise, la capacité de s'exprimer clairement, des observations fines) et des contraintes d'ordre général (des tics, des manières de suggérer la réponse, une façon du bouger et un ton de la voix intimidants, etc.), alors que dans les jeux de rôle sur les épreuves piagésiennes, les étudiants étaient plus centrés sur des questions spécifiques à la méthode piagésienne (consigne, ordre des items, contre-suggestion, etc.). Il serait également intéressant que, à partir de cette expérience, chaque étudiant puisse se fixer un objectif d'apprentissage (ex. maîtriser sa voix, ses tics, etc.) et construire une grille d'observation ad-hoc pour évaluer son évolution.

En plus de cela, nous avons demandé aux étudiants de prendre un protocole détaillé du jeu de rôle auquel ils avaient participé, en se basant sur des indications assez détaillées que nous avons fourni par écrit. Nous avons corrigé chaque protocole et pris un moment en plénum pour discuter des points importants de la prise d'un protocole. Cela nous a permis de travailler sur la prise d'un protocole détaillé, de préciser nos attentes quand aux retranscriptions des verbalisations et d'échanger sur les questions qui concernent la description des comportements.

4.2.4. Préparation des épreuves piagésiennes

Avant les passations avec les enfants, nous avons prévu quatre séances pour la préparation des épreuves à l'Université. Ces séances comportaient de brèves introductions théoriques ainsi que des jeux de rôles. De plus, nous avons planifié une activité sur le protocole d'une passation de l'année précédente et avons mis à disposition des vidéos d'experts, que les étudiants pouvaient visionner à distance.

Il me semble que ma préoccupation à l'époque où j'organisais les travaux pratiques était d'aider les étudiants à préparer les épreuves choisies, afin que cela se passe au mieux lors des passations à l'école. Or, avec le recul, je pense que ces séances à l'Université devraient plutôt avoir comme objectif d'apprendre comment préparer une épreuve piagésienne à travers la préparation d'épreuves concrètes. Je pense que les méthodes que nous avons proposées étaient adaptées, mais qu'il serait nécessaire de mieux en expliciter le sens. Notamment, il me semble nécessaire que les étudiants prennent conscience de l'importance de bien définir le but de la passation (questions et hypothèses à examiner pendant la passation), de préparer un canevas et d'élaborer des indicateurs du raisonnement.

En ce qui concerne plus précisément les jeux de rôle, leur objectif est de permettre aux étudiants de tester leur canevas, d'anticiper les difficultés et de mettre au point des stratégies de passation, tout en bénéficiant des apports des collègues et des assistantes. Pour que les jeux de rôle soient réellement utiles, les étudiants doivent faire l'effort d'une recherche personnelle, en préparant un canevas d'entretien et en exerçant les jeux de rôle avec des collègues à distance. En plus de cela, une réflexion devrait également être menée avec les étudiants sur la façon d'intéresser les collègues qui ne connaissent pas l'épreuve.

4.3. Passations avec les enfants et travail avec la vidéo

4.3.1. Passations dans le cadre scolaire

Les passations avec des enfants dans le cadre scolaire ont été mentionnées par les participants comme la partie la plus intéressante et enrichissante des travaux pratiques. Elles avaient lieu en présence d'une assistante qui filmait la passation et qui intervenait si l'étudiant était en difficulté ou pour poser une question susceptible d'enrichir la passation. En ce qui me concerne, j'ai souvent eu l'impression de trop intervenir, interférant parfois avec le déroulement prévu par les étudiants et en ne leur donnant pas suffisamment la possibilité de trouver leurs propres solutions et ressources dans les moments de difficulté. Une étudiante m'a également dit qu'elle se sentait mal à l'aise car elle se sentait jugée par moi. En réalité, ces passations étaient souvent source de tension pour moi, car je me sentais responsable de leur bon déroulement. Avec le recul je pense qu'il serait préférable d'intervenir le moins possible, laissant l'étudiant responsable de sa passation. Par contre, il est important que l'étudiant se sente en sécurité. A cet effet, il est nécessaire de développer un sentiment de confiance envers soi-même et envers l'étudiant.

4.3.2. Visionnement des vidéos en plénum

Comme je l'ai mentionné plus haut, je pense qu'il faudrait laisser plus de responsabilité aux étudiants en ce qui concerne le visionnement de leurs vidéos en plénum. Cela leur donnerait la possibilité de travailler sur des aspects de la passation qui les intéressent réellement. Il reste à développer une méthode de travail

susceptible de favoriser la participation de tous. A cet égard, je trouverais intéressant de mener une réflexion avec les étudiants sur la façon d'introduire la situation afin de captiver l'intérêt des collègues et d'obtenir des feedbacks utiles. Notamment, comment introduire la problématique, comment décrire l'enfant, comment choisir le moment clef, quelles explications donner sur la passation et sur l'épreuve afin que les autres participants puissent comprendre l'extrait, etc. Cela permettrait en même temps de développer des compétences utiles dans des situations de supervision, d'intervision ou de présentations d'un cas. Cette réflexion sur ce dont les auditeurs ont besoin de connaître pour pouvoir s'impliquer dans l'analyse d'un problème devrait être initiée déjà lors de jeux de rôle avec les épreuves piagésiennes.

Il est également important de prêter attention au matériel télévisuel et à la salle choisie pour les travaux pratiques. En effet, une mauvaise qualité du son ou de l'image, une distance trop grande de l'écran, etc. peuvent contribuer à réduire l'attention des participants.

Avec le recul, j'ai l'impression que ma collègue et moi-même intervenions beaucoup lors du visionnement des vidéos, pour souligner les aspects critiques, pour suggérer des stratégies alternatives ou pour faire des liens avec la pratique. Je pense qu'il serait important de laisser plus de place aux étudiants, car l'effort d'analyse des vidéos représente également un facteur d'apprentissage en même temps que cela favorise leur implication. Le rôle des assistantes devrait être celui de relancer la discussion et de favoriser l'approfondissement et la réflexion. Cela implique que les assistantes sachent maîtriser les silences et fassent confiance aux participants. Par contre, je trouve utile que les assistantes continuent à apporter des exemples tirés de leur pratique.

4.4. Etude approfondie d'un cas

4.4.1. Travail en groupe

Le semestre d'été, était dédié à une activité que nous avons nommé « étude approfondie d'un cas ». Les étudiants faisaient passer deux fois la même épreuve à un enfant à quatre semaines d'intervalle. En 2005-06, chaque enfant interrogé passait deux (ou trois) épreuves avec deux (ou trois) étudiants différents. Les passations étaient filmées et transcrites entièrement. Ce matériel faisait l'objet d'un rapport final.

Les trois séances entre les deux passations étaient réservées à l'analyse de la première passation et à la préparation de la deuxième passation. Deux séances avaient lieu en petits groupes. Lors de la dernière séance, qui avait lieu en plénum, chaque étudiant présentait son projet de canevas pour la deuxième passation (les hypothèses qu'il se proposait de vérifier et les stratégies d'entretien qu'il avait prévu d'utiliser). Le fait de travailler en petits groupes sans la présence de l'assistante permettait aux étudiants de se responsabiliser, de se poser des questions sur les passations et de prendre le temps nécessaire pour y répondre. D'après ce que j'ai pu observer, les étudiants étaient très engagés dans les échanges en groupe, qui étaient généralement très animés.

Lors de la première séance, les étudiants travaillaient dans des groupes composés d'étudiants qui avaient fait passer la même épreuve (« groupes d'épreuve »). Ce

groupe représentait un groupe d'expertise permettant aux étudiants d'échanger de manière assez détaillée sur leurs passations et sur le niveau de raisonnement. Dans ce sens, il favorisait une analyse structurelle du raisonnement. Tous les étudiants ont trouvé ce moment très utile. Cependant, si le choix des épreuves est laissé libre, comme je l'ai proposé plus haut, cela pourrait être difficile de continuer à organiser des groupes d'épreuves. Il faudrait donc envisager une solution alternative pour créer des groupes d'expertise, par exemple en demandant aux étudiants de s'associer pour la préparation des épreuves.

Lors de la deuxième passation, les participants échangeaient en « groupes de cas » regroupant les étudiants qui avaient interrogé le même enfant. L'objectif était d'enrichir les données disponibles pour l'analyse et, en même temps, de confronter l'étudiant à un autre point de vue que le sien sur l'enfant. En effet, le comportement de l'enfant dans les deux passations pouvait varier considérablement et, parfois, apparaître comme contradictoire. Le dépassement des contradictions impliquait un travail de réflexion et de recherche afin d'élaborer une compréhension nouvelle, plus intégrée des phénomènes observés, comportant parfois une critique des passations, de la méthode clinique ou de la théorie piagétienne. En faisant ressortir des éléments affectifs, relationnels et/ou représentationnels, le travail en groupe de cas mettait plutôt l'accent sur une analyse fonctionnelle du raisonnement.

L'intérêt de faire passer deux fois la même épreuve au même enfant était de permettre aux étudiants de réinvestir les résultats de la première analyse dans la préparation de la deuxième passation. Cela produisait une sorte de tension anticipatrice qui me semble favoriser un apprentissage en profondeur. Cependant cela surchargeait les enfants qui devaient passer en tout quatre, voir six, entretiens. Cela pouvait se révéler pénible, surtout tenant compte du fait qu'ils devaient passer deux fois les deux (ou trois) mêmes épreuves. Certains enfants en ont d'ailleurs fait la remarque. Elle était très contraignante également pour les enseignants, qui devaient laisser sortir les enfants de la classe quatre fois pendant trente minutes à une période de l'année déjà chargée.

Pour résoudre cette difficulté, je propose de former des « groupes de cas » de deux ou trois étudiants, qui verraient le même enfant. Chaque étudiant préparerait une épreuve qu'il ferait passer une fois à l'enfant. De cette façon, chaque enfant subirait seulement deux passations. Il serait interrogé par deux étudiants différents et aurait la possibilité de passer deux épreuves différentes. Pour garder l'effort d'anticipation décrit plus haut, les étudiants devraient conclure leur analyse en formulant les hypothèses qui, selon eux, mériteraient d'être examinées à l'issue de ces deux passations et de proposer une méthode pour les vérifier. Cela aurait l'avantage de maintenir ouverte l'analyse et d'éviter ainsi des interprétations définitives.

4.4.2. Rapport final

Le rapport final était un travail individuel rédigé dans un style scientifique à la troisième personne du singulier. Il comportait une introduction, la présentation des épreuves passées par l'enfant, le résumé et l'analyse des passations, une discussion générale sur les deux passations et une conclusion. La transcription détaillée des passations et les fiches d'observation devaient figurer en annexe.

Comme je l'ai mentionné plus haut, il serait nécessaire d'inclure trois niveaux supplémentaires de réflexion. En premier lieu, l'étudiant devrait mener une analyse critique de la passation afin de mettre en évidence les facteurs qui ont influencé l'actualisation des compétences de l'enfant dans l'entretien (par ex. la manière de formuler les questions, la nature de la relation qu'il a créée avec l'enfant, les suggestions verbales et non verbales qu'il a données, etc.). Ensuite, il devrait mettre en évidence les possibilités et les contraintes offertes par la méthode clinique piagétienne et réfléchir à la possibilité de transférer les techniques apprises à d'autres situations. Finalement, il devrait mener une réflexion sur les apprentissages réalisés et ses possibilités de perfectionnement dans l'entretien avec l'enfant et dans l'observation clinique. La présence de ces éléments devrait être demandée explicitement.

L'aspect formel du rapport (normes APA, formulation neutre) me semble peu important. Au contraire, la contrainte de rédiger le texte à la troisième personne risque de conduire à une implication moins personnelle des étudiants et de ce fait elle pourrait limiter la critique et la mise en questions.

Il me semblerait envisageable que ce rapport soit réalisé de façon collaborative par les étudiants du « groupe de cas ».

L'évaluation du rapport final correspondait à l'évaluation sommative des travaux pratiques. Afin de permettre l'évaluation des objectifs stratégiques et dynamiques, les critères de correction du rapport devraient être précisés.

4.5. Gestion des apports théoriques

Les étudiants ont relevé le fait qu'il y avait trop de théorie, notamment en termes de lectures et présentations théoriques. Je pense en effet, qu'il serait préférable de ne pas introduire trop de théorie, car, en principe les étudiants possèdent les bases théoriques suffisantes, notamment en ce qui concerne le développement cognitif, et en particulier la théorie piagétienne, et la communication.

Cependant, des apports ciblés sont nécessaires, notamment, une brève introduction sur la méthode clinique piagétienne durant les premières séances (par exemple le chapitre 2 de Perraudau, 1998), le cadre pour l'observation du comportement verbal et non verbal ainsi qu'une introduction des grandes catégories d'analyse du raisonnement selon la théorie génétique. A cet égard, un document de travail ciblé serait utile. De plus, il est nécessaire de fournir des apports théoriques ponctuels sur certains aspects de la théorie piagétienne, en fonction des besoins des étudiants, afin de les aider à comprendre les enjeux des épreuves et à définir les indicateurs du niveau du raisonnement.

De plus, il serait judicieux de mettre les documents à disposition des étudiants sur le réseau web, afin qu'ils puissent les consulter librement selon leur besoin, notamment pendant la préparation des épreuves et la rédaction du rapport.

Conclusion

Ce travail est une réflexion sur les travaux pratiques de psychologie génétique, conçus comme un dispositif visant à développer des compétences professionnelles chez les étudiants en psychologie. La première partie de ce travail consiste dans une réflexion sur le contexte macro-social dans lequel les travaux pratiques s'insèrent. Je

me suis intéressée, premièrement aux réformes de Bologne et à leurs implications pour l'institut de psychologie. Deuxièmement à la situation de l'emploi des psychologues. Cette analyse a mis en évidence le fait que la question des compétences est au cœur d'enjeux importants, tant pour les Universités, qui doivent se profiler sur le marché de la formation sans trahir leur âme, que pour les étudiants, qui peinent à intégrer le marché du travail.

Pour ma part, je crois que viser le développement des compétences constitue une opportunité pour les Universités de repenser leur rôle dans la société, à travers la formation des étudiants. Je pense que l'Université devrait former des diplômés capables d'intervenir dans des situations professionnelles en mobilisant des structures conceptuelles élaborées tout en apportant un regard critique. Elle devrait également s'efforcer de favoriser le développement de compétences permettant l'adaptation des étudiants à des contextes professionnels variés et changeants ainsi que des capacités d'innovation.

Cela implique une réflexion en profondeur, non seulement sur les finalités de l'enseignement, mais également sur le profil des diplômés, sur les compétences visées et sur les méthodes d'enseignement. Il me semble que cette réflexion a été initiée dans le cadre de la mise en place du master en développement et cognition. Il serait intéressant de la poursuivre, afin d'aboutir, éventuellement, à un référentiel de compétences. Cela permettrait de concevoir les modules d'enseignement en fonction des compétences mentionnées dans le référentiel, ce qui donnerait une meilleure cohérence à la formation.

La réflexion sur les travaux pratiques de psychologie génétique met en évidence l'importance de donner une place à des méthodes d'observation cliniques dans la formation des étudiants en psychologie. Non seulement en raison de leur importance pour la recherche et pour la pratique, mais également parce que leur maîtrise est loin d'être triviale. Il y aurait donc avantage à les entraîner. De plus, en laissant une place à la subjectivité, elles permettent un travail d'auto-observation et de remise en question ainsi qu'une réflexion sur les conditions de l'élaboration des connaissances. Ces éléments facilitent le transfert des compétences et favorisent une approche innovante des situations.

Viser le développement des compétences représente également un défi pédagogique, dans la mesure où cela demande un changement d'approche au niveau des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Cela implique de mettre l'accent sur l'expérience personnelle, sur l'auto-évaluation ainsi que sur l'autonomie et la responsabilité des étudiants. Or, ce qui me frappe à la fin de ce parcours est l'impression que le dernier scénario développé est celui qui favorise le moins l'autonomie des étudiants. De plus, malgré l'accent mis sur les compétences stratégiques et dynamiques, nous ne les avons pas évaluées. Cela met évidence combien changer de paradigme est loin d'être facile. Cela exige de remettre en question nos représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, qui sont bien souvent inconscientes et très ancrées. En plus de cela, d'autres facteurs peuvent faire obstacle au changement. Par exemple, les caractéristiques individuelles de l'enseignant, son sentiment d'insécurité, la dynamique dans la classe, des contraintes contextuelles, la dynamique d'équipe, etc.

Cela met en évidence l'intérêt de l'évaluation des dispositifs d'enseignement. Dans ce travail, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants est peu approfondie, en raison du fait que la stratégie d'évaluation était peu élaborée. L'évaluation a surtout pris la forme d'une auto-évaluation, structurée par des apports théoriques. Ce travail de déconstruction s'est révélé très riche en apprentissages, dont je peux tenir compte pour mon propre développement professionnel et dans la mise en place de stratégies éducatives dans le cadre de mon travail d'éducatrice.

Bibliographie

- Albero, B. (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Lavoisier.
- Calpini, J.-C. (1984). L'observation par la méthode clinique piagétienne. In M.-P. Michiels-Philippe (Ed.), *L'observation*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68 (4), 289-316.
- Commission des Communautés Européennes (2003). *Communication de la commission. Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*. Bruxelles : Commission Européenne.
- Debry, M., Leclercq, D. & Boxus, E. (1998). De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. In D. Leclercq (Ed.) *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Mardaga.
- Diem, M. (2007). *La situation des psychologues sur le marché de l'emploi en 2003*. Téléchargé le 11 octobre 2008 du World Wide Web : http://www.psychologie.ch/fr/publications_et_communications/documentation/articles/la_situation_sur_le_marche_de_lemploi.html
- Elbers, E. (1986). Interaction and instruction in the conservation experiment. *European journal of psychology of education*, 1 (1), 77-89.
- Fabre, M. (2004). Savoir, problème et compétence : savoir, c'est « s'y connaître ». In Toussaint R. M. J. & Xypas C. (Eds.), *La notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : l'Harmattan.
- Frenay, M. (1998). Favoriser un apprentissage de qualité, In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant* (pp. 110-128). Bruxelles/Paris : De Boek.
- Galistel, C.-R. & Gelman, R. (1992). Preverbal and verbal counting and computation. *Cognition*, 44, 43-74.
- Gorga, A. & Charlier, B. (version provisoire). *Réforme de Bologne et modularisation. Quel impact sur l'évaluation des apprentissages ?* Fribourg : Centre de didactique universitaire.
- Grégoire, J. (1992). Evaluer les troubles cognitifs au moyen d'épreuves piagésiennes ? Analyse de quelques problèmes méthodologiques. *Archives de psychologie*, 60, 177-204.
- Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris : Editions Belin.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset : Editions Delval.
- Haarscher, G. (2001). L'université : une « aristocratie démocratique » ? In J. Allard, G. Haarscher & M. Puig de la Bellacasa (Eds.), *L'université en questions. Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles : Labor.

- Hudson, T. (1983). Correspondences and numerical differences between disjoint sets, *Child Development*, 54, 84-90.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles/Paris : De Boeck.
- Leclercq, D. & Denis, B. (1998). Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage. In Leclercq, D. (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Pierre Mardaga.
- Lemaître, C. et Hatano, M. (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Moore, C. & Frye, D. (1986). The effect of experimenter's intention on the child's understanding of conservation. *Cognition*, 22, 283-298.
- Morin, E. (1997). De la réforme de l'université. Annexe au document de synthèse CIRET-UNESCO, Congrès de Locarno : 30 avril – 2 mai 1997. Téléchargé le 10 juillet 2004 du World Wide Web : <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1998). Introduction. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels*. Paris/Bruxelles : De Boeck.
- Perraud, M. (1998). *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Téléchargé le 10 septembre 2007 du World Wide Web : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Téléchargé le 10 septembre 2007 du World Wide Web : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html
- Pinte, G. (2004). Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In M. J. Toussaint et C. Xypas (Eds.), *La notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Pratt, C. (1988). The Child conception of the conservation task. *British journal of developmental psychology*, 6, 157-167.
- Presseau, A, Miron, J. M. et Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre articulation théorie-pratique et le transfert ? In A. Presseau et M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages* (pp. 285-308). Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Romainville, M. (2007). La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur. *Réseau*, 62, pp 1-9.
- Schubauer-Leoni, M. L., Perret-Clermont, A.-N. & Grossen, M. (1992). The construction of adult child intersubjectivity in psychological research and in school. In.

M. Von Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge* (pp. 69-76). Bern : Hans Huber.

Shina, C. & Carabine, B. (1981). Interactions between lexis and discourse in conservation and compréhension tasks. *Journal of child language*, 8, 109-128.

Siegler R. S. (1987). The perils of averaging data over strategies: an example from children's addition. *Journal of experimental psychology: General*, 116, (3), 250-264.

Siegler, R. S. (1995). How does changes occur: A microgenetic study of number conservation. *Cognitive Psychology*, 28, 225-273.

Sorsana, C. (1999). *Psychologie des interactions sociocognitives*. Paris : Armand Colin.

Spelke, E. S., Breinlinger, J. M. & Jacobson, K. (1992). Origin of knowledge. *Psychological review*, 99 (4), 605-632.

Villa, A., Gonzalez, J., Anzmendi, E. Bezanilla, J.M. & Laka, J.P. (2006). Compétences dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. In, Groupe Tuning (Ed), *Introduction à Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe. Contribution des universités au processus de Bologne*. Téléchargé le 11 octobre 2008 du World Wide Web : http://tuning.unideusto.org/tuning/images/stories/template/General_Brochure_French_version_final.pdf

Vinh-Bang (1966). La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant. In F. Bresson & M. Montmollin (Eds), *Psychologie et épistémologie génétique*. Paris : Dunod.

Wynn, K., (1990). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358, 749-750.

Annexe 1 : Présentation du Master de Développement et cognition.

Développement et cognition.

Ce programme de Master of Science porte sur les aspects fondamentaux des courants actuels

1. en psychologie générale et pédagogique
2. en psychologie clinique / de la santé.

Les enseignements en psychologie générale sont conçus pour permettre un approfondissement théorique de divers domaines comme la perception, la mémoire, l'apprentissage, le langage ou encore l'intelligence; ils se caractérisent par une réflexion critique sur les fondements et les méthodes de la psychologie, ainsi que par une approche expérimentale de la psychologie.

En outre, ces enseignements visent à permettre aux étudiant-e-s d'acquérir les connaissances générales suffisantes pour être à même d'analyser les problèmes psychopédagogiques et cliniques et d'organiser les démarches diagnostiques et/ou les recherches nécessaires pour les résoudre, en tant que conseiller ou conseillère pédagogique par exemple.

Parmi les domaines régulièrement enseignés, on peut mentionner la psychologie du développement cognitif, les sciences cognitives, la psychologie interculturelle et la psychologie de l'enfant. Des possibilités d'initiation, voire de formation aux principales techniques utilisées en psychologie pédagogique, sont également offertes aux étudiant-e-s sous la forme de travaux pratiques (méthode d'interrogation clinique, analyse de logiciels éducatifs, programmation, utilisation de tests, etc.).

Site de psychologie de l'Université de Fribourg :

http://www.unifr.ch/psycho/site/index.php?option=com_content&task=view&id=138&Itemid=579

Annexe 2 : Consignes pour le travail final.

CONSIGNES POUR LE TRAVAIL FINAL TP DE PSYCHOLOGIE GENETIQUE (AA 2005/2006)
--

Contenu :

- ✓ *Introduction*
- ✓ *Présentation de l'épreuve choisie*
 - Description du matériel et canevas de l'épreuve (consignes et items).
 - Description des caractéristiques de l'épreuve : aspects du raisonnement mis en évidence par l'épreuve ; stades.
 - Présentation de-s l'épreuve-s complémentaire-s (référence du rapport)
- ✓ *Passations*
 - Description de l'enfant
 - 1^{ère} passation :
 - Description de la passation
 - Analyse (voir guide pour l'analyse des passations, se référer et mettre en annexe les fiches et les protocoles)
 - Apports de l'épreuve complémentaire
 - Questions et pistes pour la deuxième passation
 - 2^{ème} passation :
 - Description de la passation
 - Analyse (voir guide pour l'analyse des passations)
- ✓ *Discussion générale*
 - Discussion des deux passations
 - Discussion en fonction du groupe de travail
- ✓ *Conclusions*
- ✓ *Références*
- ✓ *Annexes*
 - Protocoles des deux passations tapés à l'ordinateur.
 - Fiches d'observation
 - Autre

Remise des travaux : 31 mai 2006

Annexe 3 : Evaluation des activités d'apprentissage du premier semestre.

	Pas utile	Peu utile	Assez utile	Très utile
Présentation power-point	0	2	7	0
Recherche du matériel personnel et conception d'un questionnaire	0	3	4	2
Jeux de rôles	0	4	1	4
Lectures	2	5	2	0
Echanges avec les collègues (préparation)	0	0	2	7
Introduction théorique aux épreuves	0	2	5	2
Canevas	0	0	2	7
Carnet de bord	3	3	0	3
Analyse des passations (à distance)	0	2	0	7
Protocoles d'extraits de vidéo	0	2	0	7
Expérience d'être filmés	0	2	4	3
Passations d'épreuves avec l'enfant	0	0	4	5
Intervention des assistantes pendant la passation	0	0	9	0
Feedback individuel des assistantes	0	0	4	5
Visionnement de vidéos d'experts	0	0	7	2
Feedback des assistantes	0	0	2	6
Feedback des collègues	0	0	4	5
	5	26	57	57

Annexe 4 : PV de la séance d'évaluation du 7 juin 2006.

Question : Qu'est-ce que les travaux pratiques vous ont-ils apporté ?

D. : pour quelqu'un qui veut travailler avec les enfants c'est très utile. C'est une première approche. On apprend à créer le contact avec l'enfant, à le mettre à l'aise. Parfois cela est difficile. Par contre il y a trop de lecture. Ce n'est pas très utile.

Tous : sont d'accord sur l'utilité des passations avec les enfants.

An. : a aussi beaucoup appris sur comment prendre contact avec l'enfant, le mettre en confiance et parler avec un langage simple. Cela n'est pas toujours facile.

S. : il a eu des entretiens difficiles avec un enfant très timide et un enfant démotivé. Cela lui a beaucoup appris. Mais c'était difficile.

Al. : elle a trouvé que la première prise de contact est parfois délicate. Est d'accord avec D. sur le fait qu'il y trop de lectures. Par contre a trouvé les lectures sur l'entretien utile, surtout le Perraudau.

Rf. : ne voit pas l'utilité des séances à l'université. Il n'a pas trouvé les jeux de rôle utiles.

B. : n'a pas trouvé les jeux de rôle utiles car ils n'étaient pas sérieux.

D. : est d'accord. Il aurait été plus intéressant de commencer par la pratique. Peut-être pas en faisant directement des passations avec les enfants, mais en regardant des vidéos d'experts.

Al. : est d'accord sur les jeux de rôle et pour le visionnement des vidéos, car elle aurait eu besoin de modèles de « quoi faire pour faire bien ».

Ry. : les jeux de rôle ont été utiles pour elle. Elle se voit mal arriver à l'école sans jamais avoir rien fait. Peut-être faudrait-il réfléchir à comment utiliser les jeux de rôle pour apprendre.

Question : Les apports théoriques (présentations power point, lectures, etc.) ont-elles été utiles ?

Tous : les apports théoriques ne sont pas tellement utiles.

Al. : il y avait trop de lectures. Trop d'information.

Question : utilité du rapport final ?

Rf. : pour lui, rédiger un rapport c'est de la routine. Il n'a pas trouvé utile le travail en groupe de cas. Par contre le travail en groupe d'épreuve était utile.

Ry. : a trouvé très utile le travail dans le groupe d'épreuve. Par contre, dans le groupe de cas, ils ne savaient pas de quoi parler, à part les aspects affectifs.

M. : est d'accord sur l'utilité du groupe d'épreuve.

B. : elle a beaucoup apprécié la discussion en groupe de cas. Ils ont beaucoup réfléchi à l'importance du niveau linguistique et à la question des décalages.

Al. : a aussi apprécié le groupe de cas. Intéressant d'expliquer à l'autre ses observations et partager son ressenti. Elle a pu prendre note de plusieurs éléments qu'elle a intégrés au rapport final. Cela l'a aidé à analyser l'influence du setting sur la façon dont l'enfant plaçait les pièces.

Question : le carnet de bord était-il utile ?

Al. : pour elle c'était difficile et peu utile. Par contre elle a trouvé très utile les observations des vidéos.

Ry. : le carnet de bord lui a beaucoup apporté en lui permettant de réfléchir à comment elle fonctionne, comment elle réagit dans différentes situations et ce à quoi elle doit faire attention.

B. : est d'accord avec Ry. Elle est devenue consciente de tous ses « défauts » (ex. tics) et elle a essayé de trouver des stratégies pour mieux les gérer. Elle a trouvé enrichissant de mettre des mots sur ce qu'elle vivait et ressentait, même si cela n'était pas toujours facile.

Ra. : a apprécié le travail avec les vidéos. Par contre, il a fait le carnet de bord parce qu'il le fallait, mais n'a pas l'impression d'apprendre du nouveau.

M. : a bien aimé de vivre la situation d'entretien avec l'enfant et il a beaucoup appris sur comment vivre ces situations. Avec le carnet de bord il n'a pas l'impression d'avoir appris beaucoup. Il a trouvé utiles les jeux de rôles pour s'entraîner.

Annexe 5 : Questions pour le carnet de bord.

Noël (Q.1, 2 et 3 pour le 9.11.05)

1. Projet de formation ? En quoi le TP peut-il répondre à ce projet ?
2. Qu'est-ce que les jeux de rôle m'ont appris sur moi dans le rôle de « sujet » ? sur mon image de moi ? sur mes attitudes ? En quoi mon vécu est-il différent de celui des autres ? Qu'est-ce que cette comparaison m'apprend sur mes à priori ?
3. En quoi la méthode que j'ai mis au point avec le matériel personnel est-elle clinique piagétienne ? en quoi elle ne l'est pas ? quelles sont ses qualités ? Quelles sont ses limites ?
4. Comment je me suis préparé pour le jeu de rôle ? quelles difficultés j'avais prévu de rencontrer ? comment j'ai prévu de les résoudre ? Quelles sont les difficultés que je n'avais pas prévues ? comment je pense en tenir compte pour la suite ? En quoi ça change de préparer un jeu de rôle avec une épreuve piagétienne ?

Semestre d'hiver

5. En tant qu'« examinateur », comment je me présente au sujet ? quelle place et quel rôle je prends ? quelle place et quel rôle je laisse au sujet ? Quelle est mon attitude avec le sujet ? En quoi ce que j'observe chez moi en visionnant la vidéo est différent de ce qu'observent les autres ? qu'est-ce que cette comparaison m'apprend sur moi en tant qu'« examinateur » ?
6. Quel est mon « style » de questionnement ? quelles contraintes offre-t-il ? quelles opportunités ? Comment est-ce que je prends en compte ce que l'enfant dit ? ses actions ? Qu'est-ce que j'aimerais perfectionner lors des prochaines passations ?
7. En visionnant les vidéos qu'est-ce que j'observe chez l'enfant ? Est-ce que les autres observent les mêmes choses que moi ? qu'est-ce que cette comparaison m'apprend sur moi, mes intérêts, mes connaissances préalables, mes présupposés, mes projections, mes « biais » d'observation ?
8. Quel est mon vécu dans le rôle d'« examinateur » ? Sur quelles ressources, je m'appuie pour gérer mes émotions ? est-ce que je les laisse transparaître ? lesquelles ? par quels indices ?
9. Quel est mon vécu dans le rôle de « examinateur-sujet » observé pendant la passation et en classe ? dans d'observateur des passations des autres étudiants ? Comment je vis mon auto observation (vidéo) ?

Semestre d'été

10. Pendant l'analyse, quelles sont mes catégories d'interprétation ? en quoi sont-elles différentes des autres ? qu'est-ce que cette comparaison m'apprend sur moi, sur mes connaissances, sur mes présupposés ?
11. Qu'est-ce que le travail en groupe m'a-t-il appris sur moi ? sur ma façon de réagir à la critique ? sur ma façon de prendre position ? En quoi mes prises de positions sont différentes de celles des autres ?
12. Bilan.

Annexe 6 : Consignes pour le jeu de rôle avec matériel personnel.

1. Consigne.

Réfléchir à la question suivante : comment peut-on étudier le raisonnement d'une personne ? (mis à part les épreuves piagésiennes et les tests).

Chacun **apporte en classe** un exemple de matériel (créatif et original) permettant de comprendre le raisonnement d'autrui en situation d'entretien. De plus, il **met au point une technique de questionnement**, en fonction du matériel choisi, qu'il aura exercée au préalable.

2. Formation de groupes de trois.

3. Jeux de rôles

a. Trois rôles.

- **Examineur** : Interroge le « sujet » autour de l'activité prévue.
- **Observateur** : Observe et note le plus fidèlement possible le comportement verbal et non verbal du sujet et de l'examineur.
- **Sujet** : Il répond aux questions de l'examineur.

b. Entraînement (30 min)

- Chacun à tour de rôle joue le rôle d'examineur, d'observateur et de sujet.
- Chaque jeu de rôle dure au maximum 10 min.

c. Présentation (30 min)

- 1^{er} groupe : présente un jeu de rôle à la classe. Le jeu de rôle est filmé.
- Débriefing
- 2^{ème} groupe : présente un jeu de rôle à la classe. Le jeu de rôle est filmé.
- Débriefing

4. Mise en commun (20 min)

Annexe 7 : fiche d'observation des entretiens.

Nom de l'enfant :	Nom de l'examineur :
Classe :	Nom de l'observateur :
Sexe :	Date de passation:
Date de naissance :	Epreuve :
Age :	Durée de l'entretien :
<u>Légende</u> S = enfant E = examinateur O = observateur V = vidéo	

Prise de contact avec l'enfant

Présentation Cadre et mandat Setting (O / V) Type d'activité / Rôle E :

Prise de contact avec le dispositif et installation de l'enfant

O. V.

Consigne

Découverte du matériel (E / S) :
 Contraintes , ressources , but , vérification :

Enfant (questions, éléments apportés, lexique, ...)

Résumé des réponses de l'enfant par Items

(réponses, stratégies et argumentation du S, préciser si spontanées ou à la demande de l'examineur, par ex. suite à une contre-suggestion)

Questionnement (Résumé et exemples)

Structure de l'épreuve

Type de questions (anticipation, description, justification, confrontation, etc.)

Aides (suggestions, questions de planification, encouragement, etc.)

Adéquation au niveau de l'enfant (vérification, adaptation du lexique, adaptation des questions en fonction du type de réponse)

Ecoute (verbalisations de l'examineur se réfèrent aux verbalisation du sujet)

Autres

Non verbal (E & S)

Voix (articulation, ton, modulation), rythme

Posture, mouvements du corps, gestes

Expression du visage

Sourires

Autre

Moments clefs :

Pistes d'analyse

Hypothèse sur le raisonnement

Interaction S-E (aspects cognitifs : ex. réaction aux contre-suggestions, aide, ...)

Interaction S-E (aspects affectifs)

Interaction S-O/V

Interaction S – M

Autre