

L'activité réflexive écrite puis partagée envisagée comme processus d'(auto)formation dans les dispositifs d'évaluation des compétences professionnelles : quel intérêt spécifique dans la spécialisation en art thérapie ?

Helyett Wardavoir, helyett.wardavoir@helb-prigogine.be, Haute Ecole Libre de Bruxelles I. Prigogine, Bruxelles, Belgique

Résumé : Le cadre de référence pédagogique de la spécialisation en art thérapie à la HELB-Ilya Prigogine s'appuie sur un paradigme socioconstructiviste et de développement des compétences selon une pédagogie par projet. Le peu d'artistes spécialisés dans l'intervention en milieu d'aide, d'accueil et de soin et, de ce fait, la disparité des conceptions de l'art thérapie et des postures professionnelles, rend illusoire la formation en stage pour développer et évaluer les compétences professionnelles des étudiants, sans penser des dispositifs spécifiques. Leur objectif est de développer un habitus de pratique réflexive envisagé comme processus d'(auto)formation. Le rapport écrit de stage suivi d'un séminaire de partage de l'expérience vécue de manière à susciter l'apprentissage coopératif est le dispositif dont nous interrogeons la valeur (auto)formative au moyen d'un entretien collectif, au terme d'une année d'essai. Ce dispositif semble renforcer la construction d'un corpus commun de connaissances expérientielles. La valeur formative de l'intersubjectivité semble venir potentialiser celle de la pratique réflexive. La valeur (auto)formative semble décliner du champ coopératif d'apprentissage.

Mots-clés : activité réflexive, autoformation, apprentissage coopératif

1. Introduction

Coordonner la toute jeune spécialisation en art thérapie à la HELB-Ilya Prigogine implique d'analyser le contexte professionnel afin d'établir les besoins de formation. Le concept d'art thérapie se comprend différemment selon les pays et les cultures où cette « jeune profession » se développe. Souhaitant proposer un curriculum intégrant une vision élargie du futur professionnel que nous formons et des contextes dans lesquels il peut être amené à exercer, le cadre conceptuel de cette spécialisation interdisciplinaire s'inscrit dans le champ global « art, santé et société ». Le candidat qui choisit de se spécialiser en art thérapie a pour motivation d'apporter le fruit de la discipline artistique qu'il maîtrise au mieux être des personnes. Le dispositif dans lequel l'artiste est le plus souvent amené à intervenir est celui de « l'appel à projet ». Le cadre de référence pédagogique s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste (Jonnaert, 2009). Selon une logique de compétences, les concepts de « situation » et « d'apprentissage en contexte » sont prépondérants. S'inscrire dans une perspective socioconstructiviste, c'est accorder une place centrale à la dimension sociale dans les apprentissages, en valorisant la co-construction en contexte, des connaissances et des compétences. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-élèves, élèves-élèves, mais aussi enseignants-enseignants, enseignants-experts professionnels. La finalité de la formation est de développer les compétences utiles à l'intégration d'un projet artistique original dans le cadre d'une démarche pluridisciplinaire, participative et éthique visant à la capacitation des personnes vulnérables. Le profil initial des candidats à la spécialisation implique d'emblée, et au minimum, la maîtrise d'une discipline artistique et le niveau de diplôme initial est celui de bachelier ou de master dans les domaines artistique, sanitaire et/ou des sciences humaines.

2. Situation de la problématique et des objectifs

S'inscrire dans le concept de santé globale ouvre la spécialisation à une diversité de profils des candidats ce qui permet de mutualiser les savoirs acquis dans le cadre d'un apprentissage coopératif. Cependant, les compétences initiales ne suffisent pas à assurer l'adaptabilité des étudiants face à la complexité des situations de vulnérabilité auxquelles ils doivent faire face lors de la mise en œuvre de leur projet. La diversité des dispositifs professionnalisant dans la formation offre des opportunités de se familiariser à divers contextes. Par contre, dans le cadre du stage, peu nombreux sont les artistes intervenant en milieu d'aide, d'accueil et de soins. Ceux-ci se sont formés « sur le tas » et très peu bénéficient d'un poste attiré. Les appels à projet auxquels ils répondent peuvent concerner une variété de contextes et de situations de vulnérabilité complexes auxquelles leur formation initiale ne les a pas préparés, ce qui conduit à une disparité des conceptions de l'art thérapie et des postures professionnelles. Dans le cadre d'une formation reconnue par le contexte politique nous nous trouvons face au développement d'une ingénierie de compétences alors que la profession n'est pas balisée.

Tableau 1 : Tableau synthétique des macro-compétences

Compétences cognitives	Exploiter et intégrer des ressources liées aux domaines artistique, sociétal et de la santé.
Compétences métacognitives	Auto-évaluer ses pratiques d'apprentissage et développer une pratique d'autoformation
Compétences réflexives	Développer un habitus de pratique réflexive tant sur l'être (éthique) que sur l'agir afin de déduire les perspectives d'amélioration et/ou réguler les tensions inhérentes à tout projet, en y intégrant le cadre éthique.
Compétences psycho affectives	Maitriser les enjeux de l'individualité et de l'altérité.
Compétences sociales	Maitriser les enjeux et les limites de sa pratique et, dans une approche collaborative, la distinguer clairement des autres disciplines à visée thérapeutique.
Compétences opératives et gestuelles	Maitriser la technicité qu'implique tout geste de nature artistique tant sur le plan de l'habileté gestuelle que sur le plan didactique

Dans le cadre spécifique des activités d'intégration professionnelle, le stage permet de rencontrer des contextes signifiants, mais ne permet pas pour autant l'accompagnement, par un artiste professionnel en place, du développement et de l'évaluation des compétences professionnelles des étudiants. C'est dans le but de pallier cette problématique que nous avons pensé des dispositifs spécifiques favorisant l'activité réflexive et l'interactivité.

3. Description des outils et dispositifs associés

La mise en œuvre d'un projet artistique au sein d'une équipe pluridisciplinaire dans des contextes de vulnérabilité des personnes implique parfois des transformations importantes dans les manières d'être, d'agir et de penser. D'où l'objectif de développer un habitus de pratique réflexive envisagé comme processus d'(auto)formation dans le développement des compétences professionnelles. Concevoir des dispositifs à caractère réflexif permet aux étudiants d'articuler les apprentissages théoriques et expérientiels.

3.1. Architecture générale des dispositifs

Ces dispositifs sont pensés en lien avec le projet professionnel et proposent une analyse réflexive à trois niveaux :

- soi en tant que futur professionnel ;
- la situation d'apprentissage ;
- le projet en cours de réalisation et/ou professionnel.

Ils sont respectivement en lien avec le développement :

- de l'identité professionnelle ;
- des compétences professionnelles ;
- de l'ancrage dans « une » réalité professionnelle.

Le dispositif analysé ici est le rapport de stage suivi d'un partage, en séminaire, de l'expérience vécue, de manière à susciter l'apprentissage coopératif. Le rapport écrit de stage vise à développer un habitus d'activité réflexive et à entraîner l'écriture réflexive que les étudiants retrouveront lors de l'écriture de leur portfolio de fin d'année. Ce rapport écrit est constitué d'éléments d'(auto)information et d'identification de problématiques tirés de l'expérience et mis en perspective par une réflexion stratégique rétrospective et prospective.

Ce rapport est structuré comme suit :

- une introduction dans laquelle sont explicités la motivation du choix du contexte et la description de celui-ci ;
- le corps du rapport constitué de récits sur des aspects contextuels, relationnels, situationnels en lien à des événements interpellant au départ desquels l'étudiant mène une « réflexion sur et pour l'action ». Il y est demandé trois niveaux de développement :
 - o descriptif ;
 - o réflexif ;
 - o stratégique.
- une conclusion dans laquelle, selon le concept de « posture distante et critique » de Paquay (2004) l'étudiant se (re)situe et (re)situe les enjeux liés aux situations d'apprentissage en contexte, et se plaçant à l'endroit du bénéficiaire face à l'analyse réalisée, il (re)pense le travail d'affiliation nécessaire au bon développement du projet en contexte.

Dans un 2^{ème} temps et sur base de ce rapport, les étudiants préparent ce qu'ils partageront collectivement en séminaire de manière à susciter l'apprentissage coopératif.

3.2. Sur le plan méthodologique, nous avons procédé selon cinq étapes

- élaboration de l'outil ;
- passation de l'outil aux utilisateurs ;
- phase test ;
- analyse des données ;
- cadre d'analyse pour le réajustement de l'outil.

3.3. Questions de recherche

Si la réflexivité collective est possible :

- qu'apporte-t-elle en supplément de l'activité réflexive individuelle écrite ?

- comment se construit-elle dans l'interaction entre les étudiants (ou entre formé et formateur) au sein d'un processus langagier, dialogique et social d'accompagnement des apprentissages ?
- de quelle façon contribue-t-elle à façonner l'identité professionnelle ?
- Si l'émergence d'un corpus collectif de connaissances expérientielles en résulte, cela constitue-t-il un
- dispositif professionnalisant ?

3.4. Cadre théorique de réflexion

Il repose sur le choix argumenté d'une réflexivité socialisée au départ des postulats socioconstructivistes pointant la relation entre apprentissage et interactions verbales :

- une réflexivité conçue avant tout comme « altéro-réflexivité » (de Robillard, 2007), et « contre-réfléchie » par le regard croisé de pairs égaux (Chaubet, 2010) ;
- une réflexivité se fondant sur la confrontation à l'altérité, soit par l'échange verbal avec l'autre, soit par la mise en confrontation d'un état de savoir avec une nouvelle réalité » (Bibauw, 2010) ;
- les échanges entre pairs et entre formé et formateur comme effet potentialisant de l'auto-évaluation (Allal & Michel, 1993 ; Campanale, 1997 cité par Campanale et al., 2010).

3.5. Hypothèses de recherche

3.5.1. « L'Autre peut faciliter la prise de recul réflexif »

- L'Autre « procure un effet de « miroir intelligent » qui permet de déjouer les effets cachés de ses propres prismes de lecture du monde » (Chaubet, 2010) ;
- se mettre à la merci d'autrui active des potentialités notamment quant à l'importance d'un accord sur une confiance mutuelle ;
- l'effet productif de déployer dans un autre espace-temps, collectif, le sens de ce qui s'est vécu ;
- la confrontation à l'altérité participe au développement de l'identité professionnelle.

3.5.2. « La réflexivité partagée ou co-construite est source de production de savoirs nouveaux basés sur une connaissance expérientielle, elle participe donc au développement des compétences professionnelles »

- C'est donner l'opportunité d'une intercompréhension de ce qui est interrogé dans l'effort de maîtrise d'un phénomène altéré par un champ de représentations ;
- c'est susciter la co-construction de sens par une réflexion collective sur l'agir.

3.6. Cadre d'analyse des données

L'approche qualitative de Paille et Mucchielli (2003) par une technique de catégorisation visant à la production d'un savoir a été retenue.

L'analyse de contenu a été réalisée au départ des deux dispositifs :

- le rapport écrit (15) ;
- le séminaire collectif.

Les catégories prédéfinies retenues pour l'analyse visent à vérifier si ce dispositif réflexif au départ de l'expérience vécue en stage est bien professionnalisant :

- le développement de l'identité professionnelle ;
- le développement des compétences professionnelles ;
- l'ancrage dans « une » réalité professionnelle.

Les résultats de cette analyse ont dans un deuxième temps été reliés à l'entretien collectif d'évaluation du dispositif.

4. Résultats

4.1. Catégories prédéfinies

4.1.1. Le développement de l'identité professionnelle

Certains étudiants ayant une double formation (champ artistique et sanitaire et/ou éducatif, social, ...) sont déstabilisés lors de leur premier stage du fait qu'ils ne sont pas perçus comme artistes intervenants mais comme soignants ou éducateurs ou assistants sociaux, et ce péjorativement ou pas. Ceci induit pour certains la démarche de se former davantage sur le plan artistique, à la fois pour conforter leurs compétences d'un point de vue didactique mais également pour se rassurer.

Certains étudiants ayant la seule formation d'artistes éprouvent des difficultés à comprendre le fonctionnement du milieu d'intervention mais sont aussi très interpellés d'un point de vue psychoaffectif. Ceci induit le plus souvent la démarche d'acquérir des connaissances spécifiques sur le public et le contexte de prise en charge rencontrés en stage.

La plupart mentionnent leur motivation à faire comprendre l'intérêt de leur démarche artistique en milieu d'aide, d'accueil et de soins, mais aussi à créer une réelle affiliation avec l'équipe pluridisciplinaire en pointant bien le point de vue de l'artiste qu'ils sont.

« J'ai pu clarifier ma position d'artiste auprès de l'animatrice, le but est qu'elle comprenne que grâce à la maîtrise d'une technique artistique il est possible de rendre l'atelier accessible aux personnes Alzheimer »

4.1.2. Le développement des compétences professionnelles

Beaucoup d'étudiants pointent la nécessité mais aussi la difficulté d'argumenter les objectifs et les options méthodologiques de leur projet face à des professionnels qui ne sont pas de formation artistique, d'où le recours aux supports théoriques et méthodologiques de cours.

« Je dois davantage argumenter mes choix car je suis toujours amenée vers un autre projet que le mien ».

Beaucoup mentionnent qu'ils comprennent alors leur intervention comme étant l'exercice d'un métier nouveau exigeant des compétences nouvelles bien qu'ils puissent s'appuyer largement sur leurs compétences initiales.

« Je suis retournée vers les cours théoriques pour mieux argumenter mes choix méthodologiques auprès de professionnels de santé qui ne sont pas artistes ».

4.1.3. L'ancrage dans « une » réalité professionnelle

Les étudiants évoquent souvent l'écart qu'ils perçoivent entre leur désir idéaliste d'artiste venant en aide auprès de personnes vulnérables et l'exigence de développement de compétences spécifiques pour faire face à la réalité des faits et situations en contexte. C'est donc le lien entre l'émergence d'une identité professionnelle et le développement de compétences y associées qui est évoqué.

Ce sentiment induit le plus souvent une remise en question allant parfois jusqu'à la remise en question passagère du choix d'études du fait de la déstabilisation tant du point de vue des compétences que de l'identité professionnelle.

Certains étudiants évoquent plus précisément, le souci d'articulation du projet artistique auprès d'un public du fait que les différents professionnels de l'équipe pluridisciplinaire ont des représentations différentes d'un même public.

Il apparaît aussi une prise de conscience de l'apprentissage à réaliser, surtout dans l'articulation entre projet d'artiste, apprentissages théoriques et conception d'ateliers artistiques spécifiques.

« J'ai réorienté ma méthodologie ... finalement cela m'a permis de créer ma propre démarche »

4.2. Catégories émergentes

4.2.1. « Soit en tant que personne affectée »

Bien souvent les affects viennent en amont de la motivation à écrire et à partager un vécu difficile. Ce vécu douloureux correspond à une sorte de « point de rupture » entre un certain idéal et la réalité mais aussi dans la confrontation des représentations (image de soi, des autres, de l'autre à l'égard de soi, du public rencontré) ; le mal-être étant dépassé par la mise en question et en réflexion qui vient par surcroît.

4.2.2. « Les déclencheurs du processus d'écriture »

Il ya le plus souvent un affect en amont du processus d'écriture et toujours l'identification d'une déstabilisation plus ou moins importante et/ou influente aux plans cognitif, social, psychoaffectif. Il y a aussi une envie de dépasser un malaise, une tension, un conflit sociocognitif motivant la recherche de solution, soit adaptative mais aussi innovante.

La réflexion est menée au départ d'une tension au niveau relationnel qui provoque une remise en question de soi, qui nourrit la tentative d'affiliation avec le contexte, l'équipe, le public et qui motive l'étudiant à clarifier sa posture, sa place dans l'équipe, le sens de sa démarche originale.

Bien souvent la tentative de résolution de cette tension oscille entre le développement de capacités adaptatives et une plus grande proactivité, dans le sens d'une démarche de changement auto-initiée et assumée en termes d'autonomie et de responsabilité. Cette dernière posture étant en général associée au caractère facilitateur de l'équipe pluridisciplinaire sur le lieu de stage.

4.3. Les avantages perçus de la séance collective à la suite du rapport écrit

- La situation du rapport écrit est vécue comme plus normative (correspondre à un attendu)
- l'écrit force à structurer sa pensée et clarifier sa posture ;
- pour certains étudiants, ce type d'écrit (réflexif) est difficile à produire ;

- la séance collective est vécue comme formative : liberté d'intervenir, envie de partager un questionnement ou un vécu, argumenter sa position, ses choix face aux autres, situation plus authentique ;
- elle permet de mieux confronter les représentations : remise en question facilitée ;
- la séance collective ouvre sur plus de perspectives et permet de mieux comprendre pour agir ;
- potentialisation des ressources : valeur perçue de l'apprentissage par les pairs, valeur perçue de l'accompagnement de l'enseignante comme médiatrice et comme ressource ;
- le rapport écrit est utile en amont de la séance collective car il permet d'avoir déjà posé et structuré son questionnement, sa réflexion, d'arriver préparé à la séance collective ;
- certains étudiants perçoivent a posteriori de la séance collective, l'utilité du rapport écrit comme outil de réflexion et comme situation d'apprentissage « authentique » ;
- la plupart manifestent davantage le souhait de pouvoir « tester leur atelier » en cours avant de repartir en stage ;
- la plupart évoquent aussi le bien fondé de l'accompagnement de la séance par un formateur qui permet les recadrages théoriques et méthodologiques en séance, ce qui leur paraît plus dynamique qu'un retour individuel sur leur écrit.

5. Discussion

5.1. L'écriture apparaît comme (trans)formative

Ecrire « sa faiblesse ou sa force, c'est déjà la reconnaître et en faire une base de réflexion sur laquelle s'appuyer » (Deum, 2004). Ecrire, c'est aussi faire un effort de formulation par la nécessité de structurer la pensée et de clarifier des postures. C'est questionner des représentations et prendre conscience de son propre développement (Deum, 2004). Comme Bibauw (2010) l'explique « l'effort d'intériorisation et de mise en évidence de ce qu'a enclenché la confrontation comme remise en question » ouvre sur un espace de transformation de ses représentations, de soi et de son agir. Enfin l'écriture offre un espace/temps entre action et réflexion, objectivité et subjectivité, pratique et théorie. C'est dans ces « temps de disponibilité à soi » que s'opère le début d'une transformation.

5.2. La posture réflexive, un processus en étape

Les difficultés rencontrées par les étudiants se situent à différents niveaux :

- adopter la posture d'artiste intervenant pour mener la réflexion ;
- décrire et identifier clairement la démarche de réflexion ;
- extraire un savoir de la réflexion menée (comprendre le sens, comprendre pour mieux agir) ;
- avoir la capacité de regarder et communiquer sa vulnérabilité pour y réfléchir ;
- reconnaître sa subjectivité dans une expérience située comme engageante ;
- oser prendre le risque d'analyser les situations en fonction « de qui on est et de comment on ressent les choses » ;
- saisir le processus comme une opportunité de dépasser des difficultés et de se (trans)former et/ou de transformer.

Par ailleurs, certains étudiants ont valorisé l'apport du journal de bord comme instrument « pour déposer de manière brute ses pensées, ses affects » avant même de penser à une quelconque structuration des idées

Pour beaucoup, le fait de savoir qu'il y ait un partage oral incite à clarifier leur posture et structurer leur pensée.

6. Conclusions

Le rapport de stage suivi de l'échange collectif de l'expérience vécue offre une autre opportunité de réfléchir pour ceux qui redoutent l'écriture et sert d'apprentissage à l'activité réflexive. Le dispositif couplé « écriture réflexive individuelle - réflexive collective verbale » enrichit l'expérience individuelle et constitue une motivation supplémentaire pour l'apprentissage mais parfois un frein. Il permet de réfléchir au départ d'une diversité d'expériences en contextes signifiants pour dégager les éléments méthodologiques nécessaires à la conception et l'évaluation d'un projet. Il suscite, de ce fait, un retour vers les apprentissages théoriques pour mieux comprendre le sens de l'action passée et future. Au regard de l'analyse des données, et pour répondre à notre questionnement, il apparaît que l'écriture réflexive partagée ensuite collectivement puisse être un instrument de professionnalisation. Cette pratique réflexive collective permet de construire « un corpus commun de connaissances expérientielles » palliant l'absence d'artistes en stage. Dans les réponses, la valeur perçue des apprentissages acquis par les pairs est élevée.

En tant que dynamique d'interaction, la réflexivité partagée provoque des conflits sociocognitifs résolus collectivement et suscitant des changements de perspective et accroissant l'efficacité de l'accompagnement de l'étudiant (Lafortune, 2008). Plusieurs auteurs soulignent l'apport de la collaboration et de l'altérité pour une démarche réflexive réussie (Bibauw, 2010 ; Deum, 2004 ; Perrenoud, 2004).

En conclusion, la valeur formative de l'intersubjectivité semble venir potentialiser celle de la pratique réflexive. La valeur (auto)formative semble décliner du champ coopératif d'apprentissage, la mutualisation des savoirs et pratiques d'expériences permettant d'en créer de nouveaux. Selon Abrami (citée par Lebrun, 2001), l'apprentissage coopératif crée une interdépendance positive suscitant un meilleur apprentissage. Cependant, si pour certains la décontextualisation de l'expérience vécue partagée dans une réflexion collective offre une opportunité de transférabilité au projet individuel, ce n'est pas le cas pour tous.

7. Perspectives et questionnements

L'activité réflexive écrite au départ d'expériences vécues permet de retirer « des éléments généralisables et transmissibles », puis de partager son savoir d'expérience avec des pairs « afin de le réfléchir, de le discuter, voire de le re-tricoter dans l'intersubjectivité » (Deum, 2004).

La perspective de développer davantage le présent dispositif dans une pédagogie de la réussite part de deux difficultés rencontrées par certains étudiants, celle d'entrer dans une activité réflexive productive et celle de transférer les apprentissages. Nous pensons donc d'une part, renforcer le dispositif sous forme de processus d'apprentissage de l'activité réflexive par étapes :

1. valoriser la tenue d'un journal de bord : comme espace transitionnel et objet pour une pensée autonome ;
2. le rapport écrit : comme espace d'activité réflexive écrite individuelle ;
3. la séance collective : comme espace d'activité réflexive collective ;
4. un retour vers l'écrit notamment dans le travail de méthodologie : restructuration de la pensée, transfert, articulation théorie-pratique, recontextualisation du projet ;

et d'autre part, développer des outils facilitant le transfert dans un va-et-vient de décontextualisation-recontextualisation.

8. Références bibliographiques

- Abrami, in Lebrun, M et coll. (2001). Comment construire un dispositif de formation ? De Boeck Université
- Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Eds), *Évaluation formative et didactique du français* (239-264). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1).
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., Saussez, F. (2010) . Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters P. (Eds) *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (193-223). Bruxelles : De Boeck.
- Chaubet P. (2010) La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux, consulté sur [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero31\(2\)/chaubet.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero31(2)/chaubet.pdf) de Robillard, D., (2007), La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'ateliers de sociolinguistique*, 1, 81-228
- Deum, M. (2004, août). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire*. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Québec.
- Jonnaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique. *Éditions de Boeck*.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel et des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2012). Une démarche réflexive pour la formation en santé : un accompagnement socioconstructiviste. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Paille, P., Mucchielli, A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin
- Paquay, L., De Cock, G., Wibaut, B., (2004), *La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants*, Presses Universitaires de Louvain
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation. *De Boeck Université*.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. *De Boeck Université*.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. *Montréal, Chenelière Education*
- Vial, M. (1995). Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, 112, 69-76
- Viau, R. (2004), La motivation condition essentielle de la réussite, dans « *Eduquer et Former* » - Editions Sciences Humaines