

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

L'apprentissage coopératif interdisciplinaire comme processus d'(auto)formation dans le développement des compétences professionnelles : quel intérêt spécifique dans la spécialisation en art thérapie ?

Helyett Wardavoir*

* Haute Ecole Libre de Bruxelles I. Prigogine, Bruxelles, Belgique

Contact : helyett.wardavoir@helb-prigogine.be

Mots-clés : *activité réflexive collective – développement de compétences professionnelles - apprentissage coopératif*

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 complexe le développement des compétences professionnelles par le seul dispositif de la formation en stage. Le dispositif mis en place et évalué est un séminaire interdisciplinaire co-construit entre étudiants de spécialisations complémentaires. Nous évaluons la valeur professionnalisante du dispositif avec la grille d'analyse DiPro croisée à sa valeur formative par un questionnaire standardisé explorant les perceptions des étudiants quant aux apprentissages réalisés et leur implémentation dans un projet. L'analyse avec la grille DiPro montre l'influence de la structuration du dispositif, de la planification chronologique des activités d'apprentissage et de l'évaluation certificative en aval sur le développement des compétences professionnelles. La valeur formative de l'intercompréhension subjective semble potentialiser la pratique réflexive collective. La valeur (auto)formative semble décliner du champ coopératif d'apprentissage intra et intergroupe. Il apparaît une meilleure compréhension du sens de l'action et du rôle de chaque discipline dans la collaboration suscitant une forme de « sentiment d'efficacité collective ».

1. Introduction

Coordonner la nouvelle spécialisation en art thérapie à la HELB-Ilya Prigogine implique d'analyser le contexte professionnel pour établir les besoins de formation. Le concept d'art thérapie se comprend différemment selon les pays et les cultures où cette 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 se spécialise en art thérapie a pour motivation d'apporter le fruit de sa discipline artistique au mieux-être des personnes. L'artiste est le plus souvent amené à intervenir dans le cadre « d'appel à projet ». C'est donc selon une logique de développement des compétences, que le curriculum s'inscrit dans une conception socioconstructiviste d'une pédagogie par projet. 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 d'entrée est celui de bachelier ou de master dans les domaines artistique, de la santé et/ou des sciences humaines.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

2. Situation de la problématique et des objectifs

S'inscrire dans le concept de santé globale ouvre la spécialisation à une diversité de profils de 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. Peu nombreux sont les artistes bénéficiant d'un poste en milieu d'aide, d'accueil et de soins et ceux-ci se sont formés « sur le tas ». 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. Il est donc illusoire de s'appuyer uniquement sur la formation en stage par un artiste pour développer les compétences professionnelles des étudiants, sans penser des dispositifs spécifiques offrant des opportunités variées de se familiariser à divers contextes. Ceux-ci 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 d'année et/ou professionnel. Ils sont respectivement en lien avec le développement de l'identité professionnelle, des compétences professionnelles et l'ancrage dans « une » réalité professionnelle.

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 psychosociales 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.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

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'agir et de penser. D'où l'objectif de développer une pratique réflexive collective, envisagée comme processus d'(auto)formation dans le développement des compétences professionnelles. La co-construction d'un séminaire interdisciplinaire entre étudiants de spécialisations complémentaires, comme dispositif professionnalisant dans une pédagogie active socioconstructiviste vise, par l'interactivité, une rencontre authentique des personnes permettant le conflit sociocognitif dans les interactions et la remise en question des savoirs, dans un esprit coopératif. Impliquant l'interaction de futurs professionnels, de formations différentes et amenés à collaborer dans l'avenir, l'originalité de ce dispositif, à l'instar d'un séminaire accueillant des professionnels, est de mettre les étudiants en situation de co-construction d'un savoir commun spécifique. Visant la professionnalisation, ce séminaire a pour objectifs spécifiques d'ancrer les contenus théoriques et les démarches dans « une » réalité professionnelle. Le rôle de l'enseignant est de structurer le dispositif et d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques pour la construction d'un projet à caractère professionnel. Le séminaire est suivi d'un travail certificatif.

3.1. Contexte du dispositif

Souhaitant initier des rencontres interdisciplinaires au sein de la catégorie paramédicale, l'activité est proposée en réunion de coordination. L'activité est organisée par les coordinatrices en début de 2^{ème} semestre, lorsque les étudiants des deux spécialisations sont en maîtrise des connaissances utiles à la réalisation de l'activité. A ce stade de l'année, les étudiants en art thérapie ont terminé le stage d'observation mais n'ont pas encore implémenté leur projet dans un stage d'intervention. C'est à ce moment-là que je programme des activités de mise en situation sous forme d'atelier artistique simulé, en se projetant dans un contexte de d'aide, d'accueil et de soin. L'activité est réalisée lors d'un séminaire dans le cadre des activités d'intégration professionnelle de la spécialisation « art thérapie ». L'activité a lieu dans le local d'art thérapie qui dispose des facilités pour mener des ateliers artistiques.

3.2. Objectif du dispositif

L'objectif est de permettre aux étudiants de mettre en œuvre leurs compétences respectives en se projetant dans des réalités professionnelles différentes mais complémentaires concernant l'accompagnement de la personne âgée.

3.4. Méthodologie du dispositif : approche réflexive de la construction du dispositif

3.4.1. L'anticipation de la rencontre

Le choix du moment propice dans l'année est un premier critère. En effet, les apprentissages doivent être suffisamment avancés pour construire un corpus de connaissances et la possibilité de leur mise en œuvre dans la rencontre qui se situe en amont du départ en stage d'intervention pour donner du sens à la rencontre. Réserver des heures de cours pour accompagner la préparation de cette rencontre est un deuxième critère. En gériatrie, l'idée est de synthétiser les connaissances utiles pour mieux faire

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

appréhender les réalités du vieillissement et les contextes de vie de la personne âgée. En art thérapie, l'idée est de mener une réflexion sur le vieillissement et ses conséquences perçues afin de construire un atelier artistique adapté. Planifier l'évaluation de la rencontre est le troisième critère.

3.4.2. La planification des activités

La rencontre est construite sur une durée de 4 heures :

- un temps convivial et informel de rencontre lors d'un petit thé matinal (10')
- un temps d'information ex-cathedra sous forme de « ppt » par les étudiants de la spécialisation gériatrie, avec un temps d'échanges (45')
- un temps de présentation de l'analyse des représentations par les étudiants de la spécialisation art thérapie, avec un temps d'échanges (45')
- une pause afin de modifier la disposition des lieux pour l'atelier artistique (10')
- l'atelier artistique avec un temps d'échanges sur l'expérience vécue (90')
- un débriefing de la matinée pour échanger sur les acquis mutuels d'apprentissage (40')

3.4.3. La planification d'une évaluation certificative en aval de la rencontre

L'évaluation est prévue sous la forme d'un travail écrit : « Répondre à un appel à projet pour la personne âgée » en se basant sur les acquis d'apprentissages et sur l'analyse de l'expérience vécue lors du séminaire (savoirs d'action). Le projet est ainsi revisité à titre individuel au départ des données théoriques acquises sur le vieillissement et ses conséquences mais aussi, des données de l'analyse de l'atelier artistique, de façon à pouvoir argumenter, reconceptualiser et reconstruire un projet artistique à l'égard de la personne âgée.

3.5. Le cadre théorique de réflexion pour construire le dispositif

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

- L'apprentissage coopératif créer une interdépendance positive pour un meilleur apprentissage, selon Abrami (2001) ;
- envisager 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).

3.6. Hypothèses de recherche

« 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.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

« La réflexivité co-construite est source de production de savoirs nouveaux basés sur une connaissance expérimentielle, 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. Questions de recherche

- En quoi ce dispositif favorise-t-il la construction de compétences professionnelles chez les étudiants ?
- Produit-il des acquis d'apprentissage participant à la professionnalisation ?
- Les étudiants s'engagent-ils en tant que futur professionnel ?

3.7. Cadre d'analyse des données de l'évaluation du dispositif

3.7.1. Analyse de la valeur (auto)formative du dispositif

Questionnaires standardisés explorant les perceptions des étudiants quant aux apprentissages réalisés et leur implémentation dans un projet (15)

- Analyse des réponses aux questions à valeur ordinale.
- Analyse de contenu de la question ouverte selon Paille et Mucchielli par catégorisation (selon la grille DiPro), visant la production de connaissances.

3.7.2. Analyse de la valeur professionnalisante du dispositif

L'évaluation de la valeur professionnalisante du dispositif a été réalisée avec la grille d'analyse DiPro (Paquay). Elle a été croisée à l'évaluation de la valeur formative du dispositif (questionnaire standardisé). Selon Paquay, pour favoriser le développement de compétences professionnelles, l'apprenant doit «être mis dans des contextes d'actions significants. Il doit réaliser des activités seul et en interaction, exploiter des ressources variées, réfléchir de façon anticipatrice et dans l'action, s'auto-évaluer dans une perspective d'auto-régulation, conceptualiser et théoriser sa démarche, évaluer les acquis en rapport à la construction de compétences professionnelles, s'engager personnellement dans la démarche et dans un travail sur lui-même, ...et être accompagné de sorte qu'il puisse se construire un habitus de pratique réflexive sur ses propres pratiques et sur son métier ».

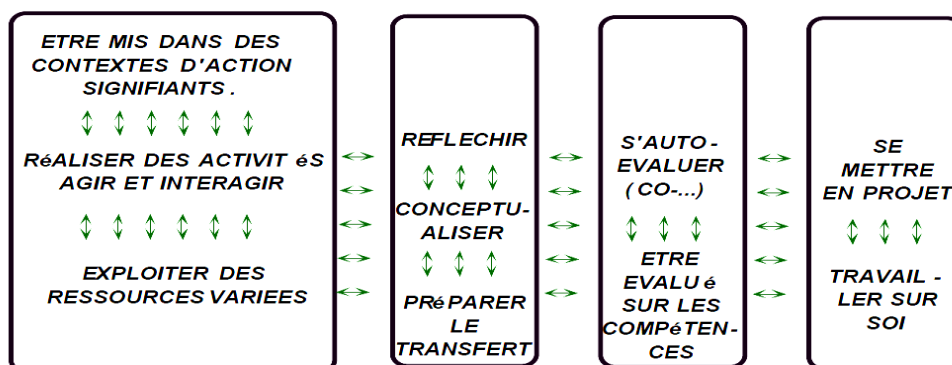


Fig. 1 Projet DiPro, Paquay, Beckers et coll. 2002

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

4. Résultats

4.1. Analyse de la valeur (auto)formative du dispositif

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS :

RENCONTRE AVEC LES ÉTUDIANTS DE LA SPÉCIALISATION GÉRIATRIE

3	Tout à fait
2	Plutôt beaucoup
1	Un peu
0	Pas du tout

Avant la rencontre

La perspective d'une rencontre avec des étudiants d'une autre spécialisation de la catégorie a-t-il suscité

C1	Merci de marquer d'une croix la case correspondant le mieux à votre avis	0	1	2	3
1	une motivation particulière dans le cadre de votre formation ?		2	2	6
2	un engagement différent dans les activités proposées ?		3	5	2
3	une certaine forme de responsabilité quant à votre apport dans la rencontre ?		2	5	3
C1	Total : motivation, engagement et responsabilité plutôt important		7	12	11

Pendant la rencontre

C3	Merci de marquer d'une croix la case correspondant le mieux à votre avis	0	1	2	3
1	Les activités vous paraissent-elles propices à une rencontre authentique du savoir et de l'expérience des étudiants de l'autre spécialisation ?		3	5	2
2	Retirez vous un acquis de l'activité des étudiants de l'autre spécialisation ?		3	5	2
3	Pensez vous que les étudiants de l'autre spécialisation retirent un acquis de votre activité ?		4	6	
4	Les interventions de la coordinatrice participent-elles à préciser les savoirs des uns et des autres ?		5	3	2
5	Les interventions de la coordinatrice participent-elles au bon déroulement des activités ?		2	7	1
6	La mise en commun de l'expérience vécue lors du débriefing permet-il d'identifier les acquis des étudiants de l'autre spécialisation au travers des activités proposées ?	1	3	4	2
7	La mise en commun de l'expérience vécue lors du débriefing permet-il d'identifier vos acquis au travers des activités proposées ?		4	4	2
C3	Total : acquis de l'expérience au moment même	1	24	33	11

La perspective d'une rencontre interdisciplinaire dont les étudiants sont les acteurs crée une motivation et une dynamique de groupe. Lors de la rencontre, les échanges entre pairs sont vecteurs d'apprentissage, le rôle de la coordinatrice est davantage perçu comme gardienne du bon déroulement de la rencontre que comme enseignante. Le débriefing apparaît être une étape propice à l'identification des acquis d'apprentissage réalisés lors des activités proposées.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Après la rencontre :

A l'issue de la rencontre et tenant compte du type d'activités proposées, les acquis d'apprentissage en provenance des étudiants de l'autre spécialisation vous ont-ils permis :

C4	Merci de marquer d'une croix la case correspondant le mieux à votre avis	0	1	2	3
1	De préciser vos représentations sur le vieillissement et la personne âgée ?		4	4	2
2	De mieux comprendre le sens de votre présence en tant qu'artiste auprès de la personne âgée ?			6	4
3	De préciser votre projet de l'année (objectifs, contenu et modalités des activités)?	1		9	
4	De mieux comprendre le travail des professionnels de santé accompagnant la personne âgée ?		2	3	5
5	De mieux comprendre la place de l'autre professionnel au sein de l'équipe qui entoure la personne âgée ?		1	4	5
6	De mieux comprendre votre place de professionnel au sein de l'équipe qui entoure la personne âgée ?		2	3	5
7	De mieux comprendre les affiliations possibles avec une équipe pluridisciplinaire afin de mener un projet artistique pertinent auprès de la personne âgée ?			6	4
8	D'avoir acquis un apprentissage sur vous même et sur l'autre en tant que futurs professionnels éventuellement amenés à collaborer			5	5
C4	Acquis de l'expérience a posteriori et projection dans le projet professionnel	1	9	40	30

Hormis les stages quelles sont les activités proposées qui vous permettent de vous familiariser à (F)/vous impliquer dans (I) votre futur travail d'artiste intervenant en MAAS

C5	Merci de marquer d'un (F) et/ou d'un (I) la case correspondant le mieux à votre avis	0	1	2	3			
1	Invitations de professionnels de la santé		I	I2	F4	I3	F5	
2	Invitations d'artistes intervenant en MAAS			I3	F3	I6	F3	
3	invitations de professionnels divers impliqués dans des projets de « santé et société »		I2	F	I	F5	I4	F3
4	Visite de milieux d'accueil, d'aide ou de soin		I	F	I2	F3	I3	F4
5	Participation à des colloques		I		I	F5	I3	F
6	Participation à des festivals : psymages ,		I2	F3	I4	F	I	F3
7	Organisation de rencontres interdisciplinaires au sein de la Haute Ecole : rencontre avec des étudiants des autres sections de la catégorie paramédicale		I	F2	I	F2	I3	F5
8	Participation aux ateliers (écriture, arts plastiques, arts du spectacle)		I	F2	I6	F3	I3	F
C5	Total général : familiarisation et implication général dans le futur métier		9	9	20	26	26	25

4.2. Analyse de la valeur professionnalisante du dispositif

4.2.1. L'implication des cours en amont de la rencontre est perçue par les étudiants comme facilitatrice :

« Ces activités nous aident à entrer dans la pratique ». L'échange des savoirs fonctionne bien : les étudiants l'attribuent au temps consacré dans les cours pour la préparation de la rencontre. La valeur de l'activité est perçue comme pertinente : « car nous serons amenés à travailler avec eux ». Les activités réflexives collectives ont permis la confrontation des représentations au départ du travail sur les représentations, et la méthodologie de projet pour construire ensemble un atelier artistique

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

4.2.2. Le dispositif a permis un ancrage dans la réalité professionnelle et de développer les compétences et attitudes professionnelles attendues :

- Faire comprendre la démarche artistique à des professionnels d'autres disciplines est essentiel pour créer une affiliation propice à la concrétisation d'un projet artistique dans une équipe : « *faire accepter la démarche en art thérapie* », « *Les sensibiliser à l'art thérapie* », « *Se faire comprendre d'un groupe qui ne suit pas notre formation* ».
- Comprendre les autres professionnels est une attitude professionnelle à développer pour l'adéquation du projet artistique au public et au contexte visés : « *Côtoyer de futurs professionnels de santé pour comprendre leurs pratiques, cela aide pour la construction de notre projet* », « *Comprendre leurs représentations, leur vision du public pour une meilleure collaboration* », « *Avoir une approche de la santé pour proposer des activités en adéquation* ».
- Une identité spécifique étudiante et professionnelle émerge : « *Cela a clarifié ma position d'art thérapeute* », « *La spe arthe doit se faire connaître* », « *Transmettre et partager des valeurs, des codes* », « *Démontrer que l'art thérapie peut être essentielle au mieux-être* », « *montrer les bénéfices et les partenariats que l'art thérapie peut générer* ».

4.2.3. Réflexivité collective et apprentissage coopératif :

Les étudiants se sont sentis « *plus impliqués que d'habitude sur le plan réflexif, car nécessité de conceptualisation, de cohérence pour se faire comprendre* ». À l'issue de la rencontre, ils mentionnent « *mieux comprendre le sens d'une intervention en art thérapie et mieux comprendre leur place et celle des autres dans une équipe. Ils perçoivent mieux les affiliations possibles* ».

4.2.4. L'évaluation certificative des compétences est une clé de voûte pour ancrer le développement de la compétence professionnelle :

Le travail demandé en aval est une activité de transfert à la fois sur les aspects conceptuels et théoriques et leur articulation adéquate du projet artistique au contexte. En comparaison à d'autres travaux visant la même compétence, ceux-ci sont plus aboutis dans l'argumentation des objectifs et le souci d'adéquation du projet au contexte.

5. Discussion

L'analyse des données selon la grille DiPro montre :

- que le dispositif développe les compétences professionnelles attendues ;
- l'influence de la structuration du dispositif en amont de la rencontre, de la planification chronologique des activités d'apprentissage, de l'évaluation certificative en aval, sur le développement des compétences professionnelles ;
- les bénéfices du dispositif et des choix pédagogiques retenus :
 - dans l'articulation de certains cours en guise de préparation de la rencontre,
 - dans l'effet de relance de la dynamique motivationnelle de l'apprentissage,
 - dans l'effet d'interpellation de certains étudiants du fait de la mise en contexte signifiant,
 - dans l'effet de responsabilisation qui a suscité chez la plupart des étudiants une meilleure mobilisation des ressources théoriques en vue de l'ancrage du projet.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- que la nature des activités et les formes d'interactions suscitées dans un contexte d'apprentissage signifiant influencent l'engagement et la responsabilisation des étudiants, mais également leur attitude face à l'apprentissage;
- l'intérêt de réfléchir à des « mises en conditions de réussite » lors de la mise en œuvre d'un dispositif.

L'apprentissage coopératif montre :

- L'effet catalyseur de l'apprentissage par les pairs ;
- La valeur perçue des apprentissages acquis par les pairs est élevée ainsi que l'effet bénéfique sur la cohésion du groupe ;
- L'interdépendance positive autour d'un but commun pour lequel les étudiants découvrent qu'il n'y a pas une recette de l'agir mais que l'agir se construit en situation ;
- Il apparaît une meilleure compréhension du sens de l'action et du rôle de chaque discipline dans la collaboration suscitant une forme de « sentiment d'efficacité collective ».

6. Conclusions

La valeur formative de l'intercompréhension subjective semble potentialiser la pratique réflexive collective. La valeur (auto)formative semble décliner du champ coopératif d'apprentissage intra et intergroupe, la mutualisation des savoirs théoriques et d'expériences permettant d'en créer de nouveaux. Selon Abrami (cité par Lebrun, 2001), l'apprentissage coopératif crée une interdépendance positive suscitant un meilleur apprentissage. La meilleure compréhension du sens de l'action et du rôle de chaque discipline dans la collaboration suscite une forme de « sentiment d'efficacité collective ». La pratique réflexive interdisciplinaire construit un corpus commun de connaissances spécifiques à la fois théoriques et expérientielles perçues par les étudiants comme facteur de développement de l'identité et des compétences professionnelles. Pour la plupart, l'expérience vécue permet d'implémenter les acquis d'apprentissage dans l'appel à projet réalisé en aval du séminaire et offre une opportunité de transférabilité au projet individuel d'année. Cependant cette capacité de transfert reste difficile pour certains. L'évaluation apparaissant majoritairement bénéfique, le séminaire fait actuellement partie intégrante des dispositifs professionnalisants de la spécialisation.

7. Perspectives et questionnements

L'articulation de différentes formes d'activités réflexives, individuelle et collective, dans la co-construction de savoirs et/ou de projets notamment pluri ou interdisciplinaire permet de soutenir la motivation personnelle et une dynamique collective autour d'un projet de classe, d'année, mais aussi professionnel. Il est possible de penser l'extrapolation de ce séminaire interdisciplinaire adapté à des adultes diplômés, dans des contextes politiques de mise en place de spécialisations pluri et interdisciplinaires où les professionnels spécialisés sont peu nombreux sur le terrain.

Par ailleurs, la perspective de développer davantage différentes formes d'activités réflexives dans une pédagogie de la réussite permettrait de pallier deux difficultés rencontrées par certains étudiants, celle d'entrer dans une activité réflexive productive et celle de transférer les apprentissages. Il apparaît alors important de soutenir et promouvoir des processus d'apprentissage de l'activité réflexive en étapes (Wardavoire, 2013).

8. Références bibliographiques

Abrami, in Lebrun, M et coll. (2001). Comment construire un dispositif de formation ? De Boeck Université

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

- Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Eds), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 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 ?* (pp 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
- Wardavoire, H. (2013). 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 ? *Actes du congrès ADMEE Janvier 2013, Fribourg, Suisse*.

Actes du 26^e colloque de l'ADMEE-Europe

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation