

Articles

APPRENDRE PAR L'EXPÉRIENCE: LES CONDITIONS D'UTILISATION D'UNE APPROCHE EXPÉRIENTIELLE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE UNIVERSITAIRE EN PSYCHOLOGIE

Lucie Mandeville

Université de Sherbrooke

Résumé

Le problème de la distance entre la formation universitaire et celui de la pratique professionnelle soulèvent un intérêt certain dans le domaine de l'éducation des adultes. Face à cette situation, l'approche expérientielle présente une alternative intéressante. Dans le but de mieux cerner les conditions d'utilisation d'une approche expérientielle, une recherche a été réalisée auprès de 17 personnes inscrites au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Celles-ci ont été invitées à raconter une expérience ayant été significative à leurs yeux et ayant permis de développer des ressources utiles à leur pratique professionnelle. L'analyse des récits fait ressortir six dimensions de l'expérience : la continuité-transactionnelle de l'expérience avec l'environnement, la signifiante de l'expérience, l'engagement de la personne, la relation significative d'assistance, l'auto-réflexion, la reconnaissance de l'accomplissement. Les retombées théoriques et les implications pratiques en ce qui concerne l'apprentissage expérientiel dans la formation professionnelle en psychologie sont abordées dans la conclusion.

Abstract

Some inconsistency between university training and professional practice has been observed in the adult education literature. In this context, the experiential approach offers an interesting alternative to professional learning. In order to better understand the propitious conditions for an experiential approach, a series of interviews were conducted with 17 students in the Psychology department at Université

de Sherbrooke, who were asked to describe one significant experience linked to the improvement of their professional practice. Analysis of the narratives uncovered six significant dimensions of experience: transactional continuity between experience and the environment; the meaning of experience; personal involvement; a significant helping relationship; self-reflection; and recognition of accomplishment. The conclusion reports both practical implications and theoretical spin-offs regarding the role of experiential learning for professional training in psychology.

Apprendre par l'expérience est sans nul doute le mode le plus ancien et probablement la forme la plus fondamentale d'apprentissage. Le terme *expérience* réfère à toute situation d'interaction concrète entre l'individu et son environnement, qui est susceptible de lui apporter un apprentissage. La recherche, dont fait l'objet cet article, s'est intéressée à cette façon d'apprendre. Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une thèse doctorale en éducation - option andragogie, à l'Université de Montréal (Mandeville, 1998). Les retombées escomptées par cette démarche étaient l'identification des conditions d'utilisation d'une approche expérientielle, dans une perspective d'amélioration de la formation professionnelle universitaire en psychologie.

À cet égard, si dans la plupart des disciplines universitaires, la réussite de la formation peut s'estimer en fonction de sa capacité à préparer les futurs praticiens¹ aux exigences du monde professionnel, nous constatons qu'un nombre grandissant de publications récentes dressent un portrait sombre de la situation. Récemment, Curry et Wergin (1993) rapportent plusieurs études ayant fait la critique de la formation dans des domaines aussi variés que ceux de l'administration, l'éducation, la médecine et l'ingénierie. Certains auteurs font un constat plutôt objectif des insatisfactions émises à l'égard de l'université. Ce constat se base principalement sur des enquêtes menées auprès des clients, des institutions universitaires et des professionnels eux-mêmes. Cependant, d'autres auteurs y vont d'une critique plus personnelle, parfois chargée d'opinions radicales et pessimistes. Notamment, Wilshire (1987), qui se dit alarmé par la division qui règne au sein de l'institution universitaire entre les différentes disciplines et, en général, entre le savoir et la réalité, porte un jugement sévère lorsqu'il affirme que l'université est

¹ En général, le genre masculin est employé afin d'alléger le texte.

devenue rien de mieux qu'une collection de départements tenus ensemble par un système de chauffage² (p. 254-255).

Lacunes de la formation universitaire

Les écrits recensés ne sont pas tous aussi cyniques que celui de Wilshire. Néanmoins, plusieurs d'entre eux soulignent l'incompatibilité entre le contenu des programmes universitaires et la nature des demandes professionnelles. En guise d'exemple, Tardif (1994) indique que, dans le domaine de l'ingénierie, 85% des industries se déclarent insatisfaites de la formation reçue par les ingénieurs dans les universités du Québec. Les carences les plus fréquemment relevées chez les nouveaux professionnels en ingénierie sont la synthèse des connaissances, la conception et la gestion de projets, la créativité, les communications orales et écrites. De plus, l'auteur note que les étudiants eux-mêmes se déclarent insatisfaits de la formation qu'ils ont reçue, mentionnant l'absence de formation pratique, l'absence d'intégration des connaissances, la piètre qualité de plusieurs cours.

Malheureusement, ces lacunes relevées dans la formation des ingénieurs ne sont pas uniques à cette discipline. C'est particulièrement le cas pour le domaine dans lequel nous intervenons. En effet, la formation professionnelle en psychologie n'est pas jugée plus positivement que celles des autres disciplines. Si elle reçoit parfois des louanges, le plus souvent elle fait l'objet de critiques et questionnements. On lui reproche, notamment, de ne pas offrir suffisamment d'expériences pratiques aux futurs praticiens (Castro et Engelhart, 1993 ; Lunt et Gray, 1990 ; Pithon et Mouton, 1991-1992). On soulève également les conséquences fâcheuses de la distance entre le monde universitaire et ce que certains considèrent le *vrai* monde (Coons, 1990 ; McGovern et al, 1991). Enfin, de nombreux auteurs relèvent l'état de crise, dans laquelle la psychologie se trouve, attribuée en grande partie à son attachement à une forme d'enseignement traditionnel (Cahan et White, 1992 ; Hoshmand et Polkinghorne, 1992 ; Kimble, 1994).

À cet égard, plusieurs critiques se rapportent au modèle de formation qui a été instauré en 1949 et qui détermine encore de nos jours les fondements de la formation universitaire en psychologie, ainsi que dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales : le modèle scientifique-professionnel. Ce modèle consiste à former les étudiants tant à

² Dans ce texte, les citations sont en italique sans guillemets. De plus, la traduction des citations en anglais est de l'auteure.

la recherche qu'à la pratique. Plusieurs études expliquent son évolution et ses mérites espérés mais, surtout, son échec à préparer adéquatement à l'exercice de la pratique professionnelle (Barlow et al., 1984 ; St-Arnaud, 1992). À ce sujet, St-Arnaud (1992) explique ceci :

En formant des praticiens dans le cadre du modèle scientifique-professionnel, on accentue l'écart entre la pratique professionnelle et le discours que l'on tient sur cette pratique. La conséquence, qui devrait inquiéter le formateur, est que le praticien formé à cette école devient de moins en moins capable d'apprendre à partir de sa pratique, de diagnostiquer ses propres erreurs et de les corriger (p. 89-90).

Ainsi, malgré l'idéal que représente le modèle scientifique-professionnel, la formation universitaire en psychologie est encore axée principalement vers l'acquisition de connaissances, laissant peu de place au développement de compétences pratiques. Cette situation est d'autant plus inquiétante qu'il a été démontré qu'une grande majorité (95%) des étudiants désirent devenir praticiens plutôt que chercheurs (Hershey et al., 1991).

Ce problème amène inévitablement à se questionner sur les solutions pouvant pallier au problème de la formation professionnelle universitaire. Parmi ces solutions, il importe d'établir une distinction entre celles qui s'intéressent à l'acte d'enseigner et à celui d'apprendre. En effet, comme le souligne Côté (1998), la pratique de la pédagogie a couramment véhiculé la primauté de l'enseignement sur l'apprentissage. À cet égard, l'approche expérientielle se soucie davantage de redonner à l'apprenant le pouvoir sur son processus d'apprentissage.

Dans ce qui suit, nous présentons le cadre théorique de notre recherche axé sur l'approche expérientielle, ainsi que nos objectifs et notre méthodologie de recherche. Puis, nous nous attardons sur l'analyse des résultats de la recherche, portant sur les dimensions de l'expérience, ainsi que sur leurs retombées théoriques et pratiques.

Approche expérientielle

Selon une définition de Courtois et Pineau (1991), l'approche expérientielle implique un contact direct—avec soi, les autres, l'environnement—et réfléchi. L'expérience n'est pas automatiquement formatrice. Pour qu'elle soit formatrice, elle doit créer un déséquilibre et être intégrée à une continuité nouvelle dans le cheminement de l'individu. Le processus d'apprentissage n'est pas uniquement cognitif. Il nécessite la prise en compte de la totalité de la personne. Dans l'approche expérientielle, l'acte

d'apprendre se déroule dans un contexte donné. Apprendre suppose donc une réflexion sur soi et sur sa relation avec ce contexte. Enfin, les apprentissages d'ordre expérientiel s'effectuent à l'intérieur ou à l'extérieur du système formel éducatif.

Les nombreux ouvrages sur le sujet, publiés à partir des années 1980 jusqu'à aujourd'hui, ont contribué à mieux connaître les différentes manières de se référer à l'expérience comme source d'apprentissage et de développement (Clouzot et Bloch, 1981 ; Courtois et Pineau, 1991 ; Meyers et Jones, 1993 ; Weil et McGill, 1989). Un coup d'oeil à ces ouvrages et aux articles de revues scientifiques nous conduit à une multitude de modèles, de programmes, de méthodes et de techniques basés sur l'approche expérientielle et ses dérivés. Ceux-ci nous ramènent presque à tout coup aux traditions initiées par de grands praticiens-chercheurs, notamment, John Dewey, Kurt Lewin, David Kolb, Chris Argyris et Donald Schön.

Dewey est considéré comme le premier défenseur américain de cette relation étroite entre l'expérience et l'apprentissage. Pour Dewey, la notion d'expérience réfère essentiellement à une démarche ayant lieu lorsqu'un individu interagit, de façon continue, avec son environnement (Deledalle, 1995). Cette démarche suppose des opérations complexes contribuant d'une part à la formation d'une action intentionnelle (Kolb, 1984), et d'autre part à un processus menant à la résolution d'un problème (Dewey, 1967).

Pour sa part, Lewin a développé, entre autres, deux concepts mettant à l'avant plan l'expérience même des personnes impliquées dans une situation : la recherche-action et la méthode d'apprentissage expérientiel. La recherche-action est une démarche effectuée sur le terrain visant, entre autres, deux finalités : le développement de nouvelles connaissances et le changement d'une situation qui pose problème (Guénard, 1992). La méthode d'apprentissage expérientiel est issue des travaux de Lewin sur la dynamique de groupe. Elle comprend quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active (Kolb, 1984).

La contribution particulière de Kolb a été de reprendre les travaux de Dewey, Lewin et Piaget et d'en faire une synthèse originale. Son modèle repose sur la résolution de conflits entre deux modes opposés d'adaptation au monde : la préhension—caractérisée par l'appréhension et la compréhension —et la transformation—caractérisée par l'intention et l'extension. Ce modèle conduit à l'identification de quatre styles

d'apprentissage : convergent, divergent, accommodatif, assimilatif (Kolb, 1984).

Enfin, Argyris et Schön ont développé une approche visant le développement d'un savoir d'expérience utile à la pratique : la science-action (Argyris et al., 1985 ; Serre, 1992, St-Arnaud, 1992). La science-action peut être considérée comme l'étude du monde de l'expérience qui allie la rigueur de la recherche aux objectifs de la pratique.³ Deux autres notions évoquent l'aspect méthodologique de la science-action : la réflexion en cours d'action et sur l'action, et l'atelier réflexif (Schön, 1987). La première est une méthodologie permettant au praticien de réfléchir sur son expérience. La deuxième constitue le contexte dans lequel il est possible de développer l'art de la pratique.

Objectifs et méthodologie de recherche

Au-delà des écrits portant sur les modèles d'apprentissage expérientiel de ces pionniers, notre recherche a conduit à l'examen plus particulier de la démarche expérientielle vécue subjectivement et racontée par les personnes l'ayant vécue. La notion de *démarche expérientielle* réfère davantage aux aspects du cheminement personnel vécu à travers l'expérience qu'aux étapes du processus d'apprentissage tel qu'il a été décrit par de nombreux auteurs (Côté, 1998 ; Kolb, 1984).

Deux objectifs ont été au coeur de cette démarche de recherche. Le premier objectif était de cerner les dimensions d'une expérience reconnue comme source d'apprentissage par celui qui apprend, c'est-à-dire les aspects dynamiques et significatifs de cette expérience. Le deuxième objectif était de comprendre les liens entre l'expérience et le développement des compétences de l'étudiant. En d'autres termes, il s'agissait de comprendre ce que cette expérience lui apporte au niveau de sa future pratique professionnelle.

Pour atteindre ces objectifs, une méthodologie qualitative, comprenant des entrevues semi-directives, a permis de recueillir les récits de 17 personnes inscrites au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Les entrevues se sont déroulées durant les mois de février à avril 1997. Chaque entrevue a duré deux heures et a porté sur une expérience vécue par l'étudiant ayant été importante à ses yeux et lui ayant permis de

³ St-Arnaud (1995) a utilisé le terme « praxéologie » pour traiter d'une méthode inspirée de la science-action.

développer des ressources utiles à sa future pratique professionnelle. Le guide d'entrevue visait à faire expliciter les éléments de cette expérience, plus précisément, comment l'étudiant a été amené à vivre cette expérience, ce qu'il a vécu dans cette expérience, et ce que cette expérience lui a apporté en terme de ressources en vue de sa future pratique professionnelle.

Suite à la transcription intégrale des entrevues, une analyse qualitative de théorisation, telle que définie dans Mucchielli (1996) a été réalisée. Celle-ci a consisté à l'élaboration d'un processus inductif à partir des données émergeant des verbatims, c'est-à-dire sans qu'un cadre d'analyse soit déterminé à l'avance. Ce processus comprend six étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation des phénomènes apparaissant dans les récits. Ces étapes ont été réalisées avec une certaine concomitance, s'alimentant les unes les autres. En termes concrets, le processus d'analyse de chaque entrevue a permis d'alimenter au fur et à mesure l'ensemble de la démarche visant à mieux comprendre comment une personne se développe par l'expérience. Les catégories obtenues dans les premières entrevues ont permis d'identifier des pistes d'investigation pour les entrevues ultérieures, et ainsi de suite. Cette manière d'analyser les corpus a assuré l'approfondissement des thèmes émergents. Cette analyse a été facilitée par l'utilisation du logiciel NUD-IST 3.0.5, permettant essentiellement d'organiser les données en fonction des catégories retenues. Cette démarche, suivie de façon méthodique et rigoureuse, a mené à une saturation des données assurant la validité de nos découvertes.

Analyse

Au-delà des aspects qu'ils ont en commun, les récits des individus interviewés étonnent par leur caractère hétéroclite. Voici quelques exemples des expériences ayant été racontées : la fondation d'un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté, une rupture amoureuse, une maladie pulmonaire, une dépression majeure, une grossesse, le décès d'un proche, un voyage, la lecture d'un livre, un travail d'été, des crises d'angoisse, une relation avec une personne cocaïnoman, un vécu dans l'univers de la drogue, un cours pratique universitaire. La diversité des expériences n'empêche pas de voir apparaître des traits communs à la majorité des expériences qui constituent les dimensions et les apports de l'expérience.

Dimensions de l'expérience

L'étude des récits permet de faire ressortir un certain nombre d'aspects dynamiques et significatifs de la démarche expérientielle. Celle-ci laisse entendre qu'une expérience, qui est source d'apprentissage et de développement, peut comporter six dimensions principales : la continuité-transactionnelle de l'expérience avec l'environnement, la signifiante de l'expérience, l'engagement de la personne, une relation significative d'assistance, l'autoréflexion, la reconnaissance de l'accomplissement. Dans ce qui suit, chacune des dimensions est expliquée à partir des données recueillies.

Continuité-transactionnelle de l'expérience avec l'environnement

La continuité-transactionnelle est la première dimension de l'expérience. Cette notion se rattache à deux notions introduites par Dewey : la continuité et la transaction (Deledalle, 1995). La continuité signifie que l'expérience actuelle emprunte quelque chose aux expériences passées et influence de quelque manière les expériences ultérieures. La transaction suppose une réciprocité entre les conditions subjectives de l'individu et les conditions objectives de l'environnement. Aussi, c'est inévitablement à travers l'interaction entre la personne et son environnement que l'expérience prend forme et devient une source de développement. Selon les récits, la continuité-transactionnelle de l'expérience suppose un processus concret, indissociable du contexte, progressif et à long terme dans lequel un événement peut devenir un déclencheur propice au changement.

Concrétude de l'expérience

Sauf quelques exceptions, la majorité des expériences racontées par les personnes se déroulent dans un environnement où elles sont confrontées à une réalité bien concrète. Par exemple, un étudiant mentionne que son expérience n'était *pas capitonnée*. Il a *travaillé avec du monde vraiment magané*, il a *pris la responsabilité de vies humaines qui souffrent*. Dans presque tous les récits, l'expérience ou une partie de l'expérience se déroule sur le terrain. Une immersion dans un pays étranger en est un exemple type. Cependant, une relation amoureuse avec une personne cocaïnomane ou un travail d'intervention auprès des jeunes en difficulté est également une situation bien réelle.

Indissociabilité expérientielle

Les données recueillies indiquent également que l'expérience n'a pas lieu dans un vase clos. De fait, le processus vécu à travers l'expérience est indissociable du contexte dans lequel vit l'individu. Plusieurs témoignent de cette notion dans leur récit. Certains diront que *tout est en lien*, que les expériences ne sont pas *coupées au couteau*, que *tout entre en ligne de compte, qu'il y a vraiment beaucoup de choses qui s'entrecourent*.

Progression de l'expérience

L'expérience est un cheminement progressif dans lequel ce qui précède l'expérience, l'expérience elle-même et ce qui la suit sont en continuité. La trame expérientielle, où le passé, le présent et le futur s'entremêlent, est nouée à la trame de vie comme les brins d'une même corde. En voici un extrait évocateur : *L'expérience est très difficile à nommer parce que c'est l'addition des choses qui se sont passées quand j'étais jeune, puis, il a déjà plein d'affaires qui se sont construites après cela et qui viennent s'additionner*. Cette description de la progression de l'expérience rejoint la vision constructiviste, ainsi que les fondements de la psychologie cognitive, voulant que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial et que ces connaissances soient essentiellement cumulatives (Tardif, 1994).

Long terme de l'expérience

L'existence de ses ramifications exhorte à considérer la démarche expérientielle selon une évolution à long terme. Certains événements liés à l'expérience peuvent durer de quelques mois à plusieurs années. Ce temps est variable selon chaque expérience : trois mois d'hospitalisation, neuf mois de grossesse, huit ans de travail à l'étranger. D'autre part, les répercussions de l'expérience sont aussi de longue durée. À cet égard, plus l'expérience est longue et plus le processus qui en découle est long, plus l'expérience est signifiante aux yeux de la personne. C'est ainsi que l'explique une étudiante : *Pour moi un événement significatif, c'est un événement important qui cause des répercussions, sinon ce n'est pas significatif. Le divorce de mes parents, cela a été difficile pour moi, cela a été long avant que je règle cela. Les petits événements qui se règlent vite, ce n'est pas significatif pour moi*.

Déclencheur de l'expérience

Même si la démarche expérientielle est progressive et longue, certains des récits laissent entrevoir qu'un ou plusieurs événements soudains et intenses donnent une impulsion initiale. Cet élément évoque, avec une

relative familiarité, la notion de *situation indéterminée* de Dewey (Dewey, 1967). En effet, celle-ci tend à provoquer des réactions discordantes chez l'individu l'amenant à initier une démarche visant à retrouver un état d'équilibre. Qu'il soit positif ou négatif, le déclencheur est souvent le *point tournant d'une vie*. Notamment, un étudiant affirme que c'est à cause de cet événement que *tout a vraiment reviré dans ma vie*. Le déclencheur, à titre de catalyseur, provoque un déséquilibre qui, à son tour, favorise le changement.

Occasion propice au changement

Plusieurs récits indiquent que certains événements semblent indispensables au développement de la personne. Parlant d'une suite de situations pénibles, une personne admet ceci : *Maintenant, je trouve presque cela bénéfique que tout cela me soit arrivé. C'est comme si cela m'avait pris cela pour que je change quelque chose*. L'expérience apparaît à un moment où la personne avait *besoin de la vivre*. C'est ce qu'on appelle communément un bon *timing* (un bon synchronisme) ou encore une expérience qui *tombe bien*. En fait, cet élément se conjugue à une disposition favorable chez la personne à l'égard de la démarche expérientielle. Cette disposition est rattachée à une impression chez certaines personnes qui se disaient *être prêtes* à profiter de l'expérience. Pour cela, une expérience doit être suffisamment signifiante aux yeux de la personne.

Signifiante de l'expérience

La signifiante est la deuxième dimension de l'expérience. Essentiellement, elle signifie que l'expérience trouve une résonance chez la personne. À travers les récits, nous le besoin est à la base de l'appétit d'apprendre et du désir de s'actualiser. De plus, elle correspond à une propension chez l'individu, c'est-à-dire qu'elle rejoint sa tendance naturelle à vivre l'expérience. Elle peut présenter également un défi à relever et des aspects de nouveauté aux yeux de l'individu.

Réponse à un besoin

La majorité des récits suggèrent qu'une expérience apparaît comme une réponse à un besoin de la personne. Ce besoin émerge lorsque deux aspects sont réunis : une situation insatisfaisante et une situation désirée. Ainsi, les récits rappellent le concept lewinien du champ de force. Dans plusieurs cas, la situation désirée apparaît comme une recherche de l'opposé de ce qui est *insatisfaisant*. D'une *petite vie bien rangée*, une étudiante a *besoin de faire*

quelque chose qui sort un peu de l'ordinaire, d'une période de dépendance affective, une autre étudiante désire davantage d'autonomie.

Propension à l'expérience

La propension à l'expérience signifie que la personne manifeste une tendance naturelle à vivre l'expérience. Dans les mots des individus interviewés, c'est *aimer* une chose qui nous *convient*, c'est aussi être *intrigué, attiré, fasciné* ou *passionné* par certains aspects de l'expérience. Les récits montrent que certains aspects reliés à la personnalité de l'individu favorisent cette inclination : des affinités qui rejoignent des aspects personnels de l'individu, des intérêts et des passions, et des aptitudes ou un potentiel qui est déjà là. Toutefois, la propension à l'expérience apparaît inégalement dans les récits. Elle se présente clairement dans les expériences positives. Un étudiant éprouvant de l'ouverture pour les différences culturelles est naturellement enclin aux voyages. Mais ce phénomène se révèle moins distinctement face à un événement douloureux. En effet, un individu n'a pas tendance à être réceptif au décès d'un proche ou à une dépression majeure.

Défi à relever

Selon le Nouveau Petit Robert (1993), un défi est *un obstacle qu'une personne doit surmonter au cours de son évolution*. Aussi, dans toutes les expériences, même les plus plaisantes, les personnes ont mentionné des aspects difficiles ayant servi de tremplin au développement de leurs compétences. Dans l'univers de la psychologie, on fait parfois référence à la notion de défi optimal. Un défi optimal est une expérience offrant des conditions favorables à l'apprentissage. Ces conditions comportent ni de trop petites difficultés qui susciteraient peu de motivation, ni de trop grandes difficultés qui provoqueraient du découragement. Paradoxalement, ce qui surprend dans certains récits, c'est que l'expérience présente parfois des difficultés très élevées. C'est dans ces termes qu'une personne exprime l'intensité de la difficulté de son expérience : *C'était l'expérience la plus difficile de ma vie, mais cela a été la plus significative.*

Nouveauté de l'expérience

Rappelons qu'avec la propension à l'expérience, il était signifié qu'une expérience est signifiante dans la mesure où elle rejoint des aspects familiers pour la personne. Il est aussi vrai d'affirmer qu'elle peut présenter des aspects inhabituels. Au-delà des sentiments de plaisir ou d'insécurité que

l'expérience fait vivre, c'est essentiellement la nouveauté qui favorise le développement de nouvelles attitudes et la réalisation de nouveaux apprentissages. Une expérience peut présenter une information nouvelle. Par exemple, recevoir *des informations que l'on a pas vues nulle part ailleurs* amène, notamment, à recadrer une situation ou à mieux comprendre les différentes facettes d'une réalité. La nouveauté, c'est aussi d'être amené à vivre une situation pour la première fois. Enfin, un contexte inaccoutumé, comme un déménagement, peut également offrir une possibilité d'explorer des nouvelles avenues.

Engagement de la personne

La notion d'engagement de la personne dans l'expérience apparaît de façon impérative dans les récits des individus que nous avons interrogés. Les notions d'engagement et de signifiante sont intimement liées. Si une expérience signifiante entraîne une volonté d'agir, l'engagement est la concrétisation de cette action. De façon plus spécifique, les récits montrent que l'engagement suppose trois types de démarches : l'investissement, l'implication et la responsabilisation.

Investissement

Une première forme d'investissement est constituée par l'omniprésence de l'expérience. Dans les termes d'une étudiante, c'est *avoir toujours cela dans la tête*. Pour plusieurs personnes interviewées, c'est d'être *vraiment mis dans le bain, dans le jus au coton tout le temps, c'est de vivre à 100 milles à l'heure, c'est d'être là-dedans 24 heures par jour*. L'investissement se manifeste également par la persévérance. Le plus souvent, rien ni personne ne peuvent écarter l'individu de son engagement. De plus, le degré élevé d'investissement suppose qu'une grande partie ou toute son énergie est consacrée à l'expérience. *Tout le reste prend le bord*. En conséquence, cela suppose un certain désinvestissement. Par exemple, il s'agit d'un désengagement relationnel, *on s'éloigne des amitiés qui ne nous satisfont plus*. Parfois, il s'agit d'une activité qu'on met de côté, comme *lâcher sa job* ou *abandonner ses cours*.

Implication

Si l'investissement réfère à la quantité d'énergie allouée à l'expérience, l'implication correspond au type d'énergie qu'on y met. L'implication signifie que la personne s'engage globalement dans la démarche expérientielle. En effet, les récits indiquent que celui ou celle qui vit une

expérience ne le fait pas seulement avec sa tête. Dans l'expérience, les dimensions émotive, physique et cognitive sont impliquées. En fait, les personnes interviewées semblent accorder davantage de place à la dimension émotive. Parfois, s'il ne reste qu'un souvenir du vécu physique, l'expérience émotive reste bien ancrée. À lecture des verbatims, on voit défiler des sentiments de surprise, de joie, de plaisir, de confiance, de paix, d'amour, de bonheur mais aussi des émotions de tristesse, de déception, de frustration, de révolte, de culpabilité, de doute, de peur, de découragement, d'angoisse, de solitude.

Responsabilisation

La responsabilisation suppose que la personne se prend en charge au cours de l'expérience. En fait, tout est interconnecté, plus la personne se sent responsable, plus elle s'investit, plus l'expérience l'implique entièrement. La responsabilisation est une réalité évoquée par plusieurs individus interviewés au moyen de deux mots, se *débrouiller seul*. De même, avoir un enfant à seize ans ou payer les dettes de son conjoint cocaïnomane sont des expériences lourdes en terme de responsabilités. Plusieurs récits indiquent également que l'individu se trouve souvent devant une obligation de se responsabiliser. En effet, l'expérience, c'est occasionnellement d'être *obligé de faire des choses que l'on a pas décidées*. Les apprentissages se font, la plupart du temps, par soi-même ou avec des pairs, dans un contexte où l'individu est appelé à *apprendre sur le tas* et faire des choix personnels.

Relation significative d'assistance

Une expérience impliquant une relation significative d'assistance constitue une quatrième dimension qui apparaît occasionnellement dans l'expérience. Les récits montrent que cette relation est significative, c'est-à-dire qu'elle a une valeur aux yeux de l'individu. Ils suggèrent aussi que c'est une relation d'assistance, dans le sens donné par St-Arnaud (1997), c'est-à-dire qu'elle favorise le développement des ressources de la personne.

Relation significative

D'après les récits, une relation significative peut s'établir avec trois types d'interlocuteurs : un proche, un pair ou une personne ressource. Un lien significatif peut exister, avant l'expérience, avec une personne qui est déjà importante aux yeux de l'individu. Occasionnellement, il s'agit de *la personne que tu aimes le plus au monde*, ou de *l'être qui compte plus que tout le reste*. D'autre part, une expérience peut conduire à l'émergence d'un

lien nouveau. Ce lien se transforme progressivement en relation significative, tel que le souligne une personne interviewée au sujet de collègues de travail : *Je ne connaissais pas beaucoup ces gens-là et elles sont devenues des amies intimes.*

Relation d'assistance

Une relation d'assistance peut se développer au cours de l'expérience. Celui qui assiste à la démarche expérientielle agit davantage comme un facilitateur que comme un expert. En effet, d'après les récits, malgré la présence de l'autre, la personne se trouve tout de même seule à affronter son expérience, elle se voit *obligée de faire le travail par elle-même*. De plus, cette relation d'assistance est favorisée par une attitude d'ouverture face au vécu de l'individu, qui s'exprime notamment par un respect du rythme de la personne, une suspension des jugements et une écoute active. C'est aussi une occasion de rétroaction par le partage des perceptions sur les façons d'être ou d'agir de l'individu afin de l'aider à cheminer. Enfin, le modelage apparaît de temps à autre dans les récits. Celui-ci consiste à chercher à devenir soi-même ce que l'on reconnaît chez autrui. Cependant, tel que le suggère cet extrait, ce modèle, on ne l'introjecte pas entièrement : *Tu sais au début, tu fais un peu comme l'autre fait, mais à la longue, tu te dis : « Tiens, je vais faire cela de même, peut-être que cela va être différent ». Je me suis détaché du modèle.*

Autoréflexion

L'autoréflexion est une cinquième dimension qui apparaît occasionnellement dans les récits. Certains récits indiquent qu'au cours de l'expérience, il y a une période de réflexion utile à l'intégration de l'expérience et à la conscientisation du développement des compétences. Celle-ci suppose que la personne se questionne par elle-même et sur elle-même dans le but d'examiner plus à fond les issues de l'expérience. Les données recueillies révèlent trois éléments liés à l'autoréflexion : *un cycle action/réflexion*, un temps d'arrêt, un contexte d'isolement.

Cycle d'action/réflexion

La réflexion semble s'inscrire à l'intérieur d'un patron séquentiel dans lequel l'action et la réflexion sont en continuité. L'action déclenche la réflexion et la réflexion nourrit l'action. La réflexion correspond à une période pendant laquelle le développement des compétences *se prépare sourdement, sans se manifester au grand jour* (Nouveau Petit Robert, 1993).

C'est ainsi que l'explique un étudiant atteint d'une maladie grave : *J'ai eu une grande période d'incubation. Je pensais à plein d'affaires, je réalisais plein de choses. J'attendais que mon corps soit guéri pour faire quelque chose avec. Ensuite, le fait de se questionner, de s'interroger, de réfléchir à son expérience amène inévitablement à une action. En effet, dans ce cycle continu et circulaire, la réflexion est l'instigatrice d'une action qui vient, à son tour, accentuer ou orienter le questionnement.*

Temps d'arrêt

Certains récits suggèrent que, dans ce cycle, l'autoréflexion fait l'objet d'un temps d'arrêt. Celui-ci apporte le recul nécessaire à la *digestion* de l'expérience. Ce temps d'arrêt, la personne se le donne en ralentissant son rythme, en se ménageant des pauses, en s'offrant *des moments pour réfléchir à ce qui se passe, en s'arrêtant pour se demander ce qu'elle est en train de vivre, pour réfléchir sur sa situation, pour décrocher*. Mais, il peut aussi être provoqué par la force des circonstances. C'est le cas d'un étudiant astreint à l'interruption de ses activités habituelles. Ce dernier explique ceci : *Là, je suis retourné chez moi, je me suis reposé. J'étais couché, je ne pouvais pas trop bouger, pas trop m'énerver.*

Contexte d'isolement

Enfin, d'après certains récits, un environnement dans lequel la personne se retrouve seule peut favoriser l'autoréflexion. À cet égard, l'isolement constitue un autre élément lié à l'autoréflexion qui émerge occasionnellement des données recueillies. Ce contexte, marqué par l'absence de distractions, donne ou impose une occasion d'être confronté à soi-même ou, selon l'expression d'une personne interviewée, de *faire face à ses bibittes*. Une étudiante ayant expérimenté ce contexte raconte ceci : *lorsqu'on est seule en appartement, des remises en question on en fait beaucoup, lorsqu'on est seule toute la journée et le soir, surtout le soir, un moment donné on est tanné d'écouter les émissions, alors on réfléchit beaucoup.*

Reconnaissance de l'accomplissement

Les récits montrent qu'une sixième dimension peut renforcer la démarche expérientielle : la reconnaissance à l'accomplissement. L'accomplissement et la reconnaissance. L'accomplissement désigne la réussite d'un cheminement personnel. La reconnaissance correspond à un sentiment positif par rapport à la valeur de ce cheminement.

Accomplissement

S'accomplir, c'est réussir à mener une expérience jusqu'au bout et s'y réaliser pleinement. Dans les récits, l'objet de la réussite est lié au cheminement personnel. À ce sujet, une étudiante ayant entrepris un voyage à l'étranger affirme ceci : *C'est le premier rêve de ma vie que j'ai vraiment tenu et que j'ai réalisé. C'était la réalisation d'un projet que je mijotais depuis longtemps, alors, c'était comme l'aboutissement.* À travers sa démarche expérientielle, la personne parvient à des petits et des gros accomplissements. Les petits accomplissements peuvent signifier, notamment, être sélectionné comme participant à un voyage, obtenir une subvention, trouver un travail. Les gros accomplissements peuvent vouloir dire, entre autres, surmonter une dépendance aux psychotropes, mettre sur pied un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté, diriger un organisme d'aide international.

Reconnaissance

La reconnaissance correspond au jugement positif porté à l'égard de ce qu'une personne accomplit à travers l'expérience. En effet, les données recueillies suggèrent que cette reconnaissance peut favoriser son développement. Il y a, dans certains récits, deux types de reconnaissance. L'auto-reconnaissance est le sentiment positif d'une personne à l'égard de son propre cheminement. Selon les personnes que nous avons interviewées, l'auto-reconnaissance s'exprime sous différentes formes, c'est *se trouver bon, se sentir vraiment fier, être satisfait de soi.* La reconnaissance d'autrui correspond davantage à la considération positive d'autrui. Dans les mots d'une personne interviewée, c'est *lorsque des gens te disent : « Hé ! t'es pas mal bonne ! »*

Conclusion

Les données de cette recherche constituent un point de vue pertinent sur les conditions d'utilisation d'une méthode d'apprentissage expérientiel. Certains résultats rejoignent les connaissances reconnues dans le domaine, d'autres données suggèrent des perspectives nouvelles permettant de mieux comprendre et de favoriser l'apprentissage expérientiel. Reprenons quelques dimensions importantes de la démarche expérientielle en soulignant leurs retombées théoriques et, puisque l'utilité de cette recherche est au coeur de nos intérêts professionnels, insistons sur leurs implications pratiques en ce

qui concerne l'apprentissage expérientiel dans la formation professionnelle en psychologie.

Un apprentissage intégré

De la première dimension, nous retenons que c'est à travers l'interaction entre l'étudiant et son environnement qu'une démarche expérientielle prend forme et qu'une situation peut devenir une source d'apprentissage. À cet égard, nous découvrons que même si l'étudiant peut apprendre d'une diversité d'expériences, les situations les plus significatives, au regard du développement de ses compétences, se déroulent sur le terrain alors qu'il est confronté à une réalité concrète. L'importance de la concrétude de l'expérience avait déjà été soulignée par Dewey et Lewin, et plusieurs disciplines ont incorporé ce concept dans leurs programmes universitaires. Les résultats de notre recherche viennent appuyer la valeur de cette notion en tant que conditions essentielles à l'apprentissage expérientiel. Cependant, cette découverte pousse à questionner les pratiques actuelles en psychologie. En effet, nous l'avons déjà mentionné, un principal reproche fait à la formation dans ce domaine est le manque d'expériences pratiques. Les données recueillies exhortent donc à envisager la pertinence d'offrir des activités plus concrètes pouvant se traduire par des situations réelles d'intervention psychologique.

De plus, dans le prolongement de la notion d'expérience de Dewey, mais aussi de la vision constructiviste et des fondements de la psychologie cognitive, notre recherche amène à considérer le développement des compétences comme un processus global indissociable du cheminement et du contexte de vie de l'individu. Les informations obtenues permettent de mieux comprendre les mécanismes favorisant un apprentissage intégré tenant compte du passé, du vécu actuel et des aspirations futures de l'étudiant. Selon cette optique, la démarche expérientielle est également conçue comme un processus progressif à long terme, dans lequel une situation problématique peut devenir le déclencheur d'un changement chez l'étudiant. Hormis ces considérations théoriques valables, les traditions pédagogiques universitaires en psychologie prônent davantage le clivage entre l'acquisition de connaissances morcelées et le cheminement personnel de l'apprenant. Notre recherche permet de saisir l'importance, mais aussi l'ampleur du défi que représente la considération de cette dimension dans la formation professionnelle en psychologie. À notre avis, les programmes basés sur l'utilisation des histoires de vie (comme celui du Certificat en Pratiques

Psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski) et ceux exploitant une approche par problème tout au long des études au premier cycle (comme celui de la Faculté de Médecine de l'Université de Sherbrooke) pourraient servir de modèles pertinents à la psychologie.

Une démarche individualisée

Selon une deuxième dimension de la démarche expérientielle, on peut considérer qu'une expérience est signifiante dans la mesure où elle trouve une résonance dans la personne. Comme d'autres chercheurs l'ont affirmé avant nous, une expérience est profitable dans la mesure où elle répond à un besoin de l'étudiant. Toutefois, les résultats de notre recherche indiquent que, lorsque le besoin est conscient, l'étudiant engage une action dans le but d'y répondre. Aussi, ce besoin a-t-il avantage à être bien cerné. De plus, les données suggèrent que certains aspects reliés à la personnalité de l'étudiant peuvent favoriser une inclination à vivre et à profiter d'une expérience plutôt qu'une autre. Il apparaît donc pertinent de tenir compte des affinités, des intérêts ou des aptitudes vis-à-vis des éléments de l'expérience. Au point de vue pratique, rappelons que cette vision de l'apprentissage est nettement en opposition avec les méthodes pédagogiques existant en psychologie. Il s'agit le plus souvent d'un enseignement magistral orienté vers l'uniformité des moyens et des résultats. Notre recherche, si elle permet de mieux saisir la dynamique et la pertinence de cette façon d'apprendre, implique d'autre part un changement radical des pratiques actuelles dans cette discipline.

Enfin, une expérience signifiante peut également présenter un défi à surmonter et peut correspondre à certains facteurs rattachés à une information, un événement ou un contexte inhabituels. Toutefois, les expériences racontées supposent occasionnellement un degré très élevé de difficulté amenant l'étudiant au dépassement. Cet aspect rattaché à la réalité des étudiants en psychologie se distingue de certains éléments du modèle de Clouzot et Bloch (1981) et des résultats de Peltier (1987). De plus, cette notion, voulant que le défi soit parfois imposé par la vie ou par autrui, va à l'opposé de certaines positions de Rogers (1976), pour qui la signifiante de l'expérience est synonyme d'autodétermination. Ainsi, cette dimension, comprenant des données inédites, amène à voir autrement certains enjeux de l'apprentissage expérientiel.

Un engagement actif

Selon une troisième dimension, une expérience peut être profitable si l'étudiant s'y engage activement. Cet élément rejoint les considérations

pédagogiques qui sont mises de l'avant par les auteurs traitant des approches expérientielles. En effet, l'engagement de la personne est considéré comme une condition implicitement déterminante dans tous les modèles que nous avons recensés (notamment Kolb, 1984). Mais plus encore, les récits des étudiants apportent des informations riches et nuancées sur cette notion. Au niveau théorique, nous pouvons ainsi concevoir une structure tripolaire rattachée à l'engagement. Les trois pôles, l'investissement, l'implication, la responsabilisation, représentent des manières de s'engager à l'expérience, et conséquemment, suggèrent des leviers pouvant contribuer à l'apprentissage expérientiel.

Au niveau pratique, ces composantes supposent un changement dans les attentes que le milieu universitaire expriment à l'égard de l'étudiant en psychologie ou dans d'autres disciplines. En effet, la notion de responsabilisation, notamment, incite à questionner le rôle passif que l'étudiant a peu à peu développé en tant que consommateur de biens intellectuels. À cet égard, les données que nous avons recueillies viennent supporter l'application d'une approche comme celle de Land et Hill (1997), dans laquelle l'apprenant choisit le contexte, les ressources, les outils dont il a besoin pour apprendre et, de ce fait, prend une plus grande responsabilité dans son apprentissage.

La notion d'implication est aussi très prégnante dans la littérature sur les conditions favorisant l'apprentissage expérientiel. L'ouvrage de Côté (1998) en est un très bon exemple. Dans la formation en psychologie, tel que les récits le suggèrent, elle aurait aussi toute sa raison d'être en lien avec le développement des compétences du futur praticien. Néanmoins, les programmes universitaires favorisent plutôt l'acquisition d'un savoir scientifique objectif. La considération de cette composante, comme celle de l'investissement, pourrait impliquer un changement profond des pratiques pédagogiques en psychologie. À cet égard, il pourrait être utile de s'inspirer d'initiatives entreprises dans d'autres disciplines. Nous pensons, entre autres, à des stages intensifs ou des activités d'intégration permettant l'investissement affectif de l'apprenant. À cet égard, lors d'un colloque de l'AIPU en mars 1998, nous prenions connaissance d'initiatives inspirantes, entre autres, le *Projets-Pairs* mis en place à l'École de Service Social de l'Université de Montréal et le *stage hors Québec* réalisé à la Faculté d'Éducation de l'Université du Québec à Montréal. Tous les deux semblent contribuer adéquatement au développement professionnel et à l'évolution du cheminement réflexif du futur praticien.

Une dimension interpersonnelle

Une quatrième dimension de la démarche expérientielle indique qu'une expérience enrichissante peut impliquer une relation significative d'assistance. Cet élément est peu abordé dans les modèles d'apprentissage expérientiel constituant notre cadre théorique. Notre recherche apporte donc des précisions intéressantes quant à cet aspect de l'expérience. Ainsi, nos données révèlent que même si l'étudiant peut se retrouver seul à affronter son expérience, il peut également profiter d'une telle relation sans que celle-ci soit absolument nécessaire à la démarche expérientielle. Au niveau théorique, ces informations aident à mieux comprendre la nature des liens interpersonnels contribuant à l'apprentissage. Au niveau pratique, cet aspect incite à considérer la place des groupes d'apprentissage, mais aussi celle des membres de l'environnement social de l'étudiant (proches et pairs), dans nos stratégies éducatives en psychologie.

Notre recherche suggère également qu'à travers la démarche expérientielle, une relation d'assistance peut favoriser l'utilisation et le développement des ressources de l'étudiant. À l'instar des modèles de supervision proposés par Schön (1987) dans son atelier réflexif, les récits des étudiants apportent d'autres précisions quant aux conditions favorables à l'établissement d'un lien entre la personne ressource et l'étudiant. Ainsi, ce lien doit laisser une place à l'autonomie, l'ouverture, la rétroaction, et au modelage. Au niveau pratique, cette dernière composante suggère un retour à un type d'encadrement inspirée de l'approche centrée sur l'apprenant (Rogers, 1976) et des traditions artisanales. Dans la formation professionnelle en psychologie, il pourrait être intéressant d'étudier la pertinence de prendre en considération ces données. En effet, y aurait-il intérêt à développer une nouvelle forme de supervision dans laquelle la personne ressource peut jouer à la fois un rôle d'aidant, d'expert et de modèle, lui permettant ainsi d'utiliser efficacement l'ensemble de ses compétences en psychologie ?

Quelques limitations

La richesse des informations recueillies à travers les récits des étudiants incite à considérer avec un grand intérêt les retombées scientifiques de notre recherche. Cette dernière permet de rendre compte des mécanismes impliqués dans une démarche expérientielle et des multiples aspects qui en découlent. D'autre part, pour permettre de mieux juger leur contribution, ces informations doivent être estimées à la lumière de certaines limites. Parmi

ces limites, mentionnons le nombre restreint d'individus ayant participé à la recherche. De plus, comme il s'agit d'une population spécifique, soit des étudiants et étudiantes en psychologie, les résultats de notre recherche ne s'appliquent pas nécessairement à une population différente. D'autre part, les données recueillies reposent essentiellement sur une réalité subjective, celle des personnes interviewées et du chercheur. Cette recherche ne peut, en conséquence, être complètement à l'abri de ces influences.

De plus, il est impossible d'assurer la généralisation des connaissances issues de cette recherche. Celle-ci n'est réellement possible qu'après plusieurs études sur un même objet. De fait, une limite importante de cette recherche est liée au type spécifique d'expérience racontée par les étudiants, soit en majorité des expériences vécues en dehors des murs de l'université qui, plus encore, se rapportent fréquemment à des événements douloureux. En effet, au terme de cette étude, il reste une question essentielle à soulever : en quoi les clés de l'expérience issues d'expérience significative et singulière peuvent-elles se transposer à une situation pédagogique ? En effet, nous pouvons penser que certaines dimensions apparaissant dans les récits, notamment le défi que représente une épreuve comme la mort d'un proche, ne sont probablement pas présentes ni nécessaires pour qu'une activité favorise l'apprentissage. Ainsi, à notre avis, les conclusions de cette recherche laissent entrevoir la nécessité et l'intérêt de donner suite à cette exploration.

Références

- Argyris, C., Putnam, R., et McLain Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Barlow, D. H., Hayes, S. C., et Nelson, R. O. (1984). *The scientist practitioner : Research and accountability in clinical and educational settings*. New York : Pergamon Press.
- Cahan, E. D., et White, S. H. (1992). Proposals for a second psychology. *American Psychologist*, 47(2), 224-235.
- Castro, D., et Engelhart, D. (1993). De la formation à la professionnalisation. Processus de la professionnalisation appliquée en France. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 43(2), 101-109.
- Clouzot, O., et Bloch, A. (1981). *Apprendre autrement—Clés pour le développement personnel*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Coons, W. H. (1990). The crooked path. *Psychologie Canadienne*, 31(2), 138-146.
- Côté, R. (1998). *Apprendre : Formation expérientielle continue*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Courtois, B., et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La documentation Française, Collection Recherche en formation continue.
- Curry, L., Wergin, J. F., et associés (dir.) (1993). *Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Deledalle, G. (1995). *Pédagogues et pédagogies*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1967). *Logique: La théorie de l'enquête* (traduction par G. Deledalle). Paris : Presses Universitaires de France.
- Guénard, D. (1992). Introduction à la dynamique lewinienne. Dans C. Baribeau (édi.), *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative* (vol. 7, pp. 45-51).
- Hershey, J. M., Kopplin, D. A., et Cornell, J. E. (1991). Doctors of psychology: Their career experiences and attitudes toward degree and training. *Professional Psychology Research and Practice*, 22(5), 351-356.
- Hoshmand, L. T., et Polkinghorne, D. E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist*, 47(1), 55-66.
- Kimble, G. A. (1994). A frame of reference for psychology. *American Psychologist*, 49(6), 510-519.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Land, S. M., et Hill, J. R. (1997). Open-ended learning environments (OLEs): A framework for design and development. *National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Tulsa, OK.
- Lunt, I., et Gray P. (1990). Theory and practice in professional training: Implications for educational psychology. *Educational and Child Psychology*, 7(3), 23-30.
- Mandeville, L. (1998). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Mandeville, L. (à paraître). L'expérience comme source d'actualisation et de développement des métacompétences. *Actes du Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU-Amériques), Res-Academica*, Québec, QC.
- McGovern, T. V., Furumoto, L., Halpern, D. F., Kimble, G. A., et McKeachie, W. J. (1991). Liberal education, study in depth, and the arts and sciences major—psychology. *American Psychologist*, 46(6), 598-605.
- Meyers, C., et Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Nouveau Petit Robert*. (1993). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Peltier, G. L. (1987). Is action learning another dead horse to beat. *Clearing House*, 60(6), 247-249.
- Pithon, G., et Mouton, C. (1991-1992). Formation-sélection, insertion-emploi des psychologues: Paradoxe ou dilemme ?. *Bulletin de Psychologie*, 45(407), 618-633.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Coll. « Sciences de l'Éducation ». Paris : Dunod.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serre, F. (1992). La science-action: Le rapport entre la science et la pratique professionnelle. Dans R. Tessier et Y. Tellier (dir.) *Changement planifié et développement des organisations, Tome 7* (pp. 395-422). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- St-Arnaud, Y. (1997). *Tableau de compétences pour intervenir en psychologie des relations humaines*. Texte inédit. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Collection Intervenir.
- Tardif, J. (1994). Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels. *Actes du Colloque International sur les Transferts de Connaissances en Formation Initiale et Continue*, Lyon, France.
- Weil, S. W., et McGill, I. (1989). *Making sense of experiential learning: Diversity and practice*. Guilford, England: Society for Research into Higher Education (SRHE); Philadelphia, USA : Open University Press.
- Wilshire, B. (1987). Can the university defend the values upon which it stands?. *Journal of Higher Education*, 58(3), 249-260.