

# Le déploiement d'un dossier professionnel interactif

## Mieux évaluer la mobilisation des compétences professionnelles en stage

Nathan Béchard, Josée-Anne Gouin et Viviane Desbiens

Volume 13, numéro 2, printemps 2024

Les stages en enseignement aujourd'hui : enjeux, défis et pistes de solutions

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1111366ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1111366ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (imprimé)

1927-3223 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Béchard, N., Gouin, J.-A. & Desbiens, V. (2024). Le déploiement d'un dossier professionnel interactif : mieux évaluer la mobilisation des compétences professionnelles en stage. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 64–70. <https://doi.org/10.7202/1111366ar>

Résumé de l'article

À l'automne 2023, nous avons mis en oeuvre un nouveau dispositif (le dossier professionnel interactif) permettant aux stagiaires en enseignement secondaire de mieux témoigner de leur développement professionnel. Dans cet article, nous abordons les raisons qui justifient la pertinence d'un tel dispositif, nous expliquons son fonctionnement général et nous présentons l'appréciation qu'en font des stagiaires et des superviseur·es de stage après une session d'expérimentation. Les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire mettent en lumière les forces, mais également les défis que pose ce type de modalités d'évaluation. En nous appuyant sur ces constats, nous proposons quelques pistes de réflexion et d'amélioration.

# Le déploiement d'un dossier professionnel interactif

## Mieux évaluer la mobilisation des compétences professionnelles en stage



### **NATHAN BÉCHARD**

Nathan Béchard détient un baccalauréat en enseignement des sciences au secondaire de l'Université Laval et une maîtrise en mesure et évaluation de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts dans le champ de l'éducation portent sur l'évaluation, la qualité de l'enseignement et l'identité professionnelle. Il a travaillé pendant 10 ans à titre d'enseignant au secondaire, de conseiller pédagogique et de conseiller en évaluation. Il réalise actuellement ses études doctorales en psychopédagogie à l'Université Laval où il occupe aussi un poste de chargé d'enseignement et de coordonnateur en formation pratique.



### **JOSÉE-ANNE GOUIN**

Josée-Anne Gouin est professeure agrégée au département d'étude sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval depuis décembre 2016. Préalablement, elle était enseignante au secondaire. Ses recherches portent sur la formation pratique et les pratiques enseignantes en enseignement secondaire. Plus particulièrement, elle s'intéresse à la motivation des stagiaires (Ryan et Decy, 2020) tout au long de leur parcours initial ainsi que sur les pratiques enseignantes qu'ils et elles mobilisent en classe (Reeve et al., 2004).



### **VIVIANE DESBIENS**

Viviane Desbiens détient une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval. L'exploration et l'évaluation des approches que l'on croit prometteuses pour favoriser un milieu éducatif optimal sont la trame de fond de ses intérêts de recherche. Elle a travaillé pendant 10 ans au sein des organismes de promotion de la culture scientifique. Elle est actuellement candidate au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval, où elle occupe aussi un poste de chargée d'enseignement en formation pratique.

À l'automne 2023, nous avons mis en œuvre un nouveau dispositif (le dossier professionnel interactif) permettant aux stagiaires en enseignement secondaire de mieux témoigner de leur développement professionnel. Dans cet article, nous abordons les raisons qui justifient la pertinence d'un tel dispositif, nous expliquons son fonctionnement général et nous présentons l'appréciation qu'en font des stagiaires et des superviseur·es de stage après une session d'expérimentation. Les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire mettent en lumière les forces, mais également les défis que pose ce type de modalités d'évaluation. En nous appuyant sur ces constats, nous proposons quelques pistes de réflexion et d'amélioration.

## 1. Contexte

La formation des futur•es enseignant•es revêt une grande importance afin d'assurer la qualité de l'enseignement dispensé au sein des écoles primaires et secondaires. Depuis le milieu des années 90, dans une perspective de professionnalisation, leur formation universitaire a d'ailleurs subi des changements afin de mieux les préparer et de faciliter leur insertion professionnelle (Gauthier et Mellouki, 2006 ; Morales Perlaza et Tardif, 2015). Notamment, la durée de la formation pratique (communément appelée « les stages ») a été allongée à un minimum de 700 heures (MÉQ, 2001) et il a été décidé que l'exercice de la profession reposerait maintenant sur la mobilisation de compétences professionnelles (CP). D'abord au nombre de 12 dans le référentiel publié par le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle (Gouvernement du Québec, 2001), il y a maintenant 13 CP en enseignement qui englobent l'ensemble des tâches professionnelles réalisées par les enseignant•es (Gouvernement du Québec, 2020).

Bien évidemment, les CP sont aussi mobilisées et développées dans les cours universitaires qui ont une visée plus théorique, mais c'est en stage qu'elles acquièrent leur pleine portée lorsqu'un•e stagiaire fait des choix concrets afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves et de soutenir leurs apprentissages. Bien que des tensions subsistent quant à la manière d'assurer et de favoriser le développement des CP (Étienne et al., 2009), c'est de leur évaluation dont il sera question dans cet article.

Dans le cadre des stages offerts dans la plupart des universités québécoises, les CP sont évaluées à l'aide de grilles d'évaluation critériées qui déclinent chaque compétence en un certain nombre d'indicateurs afin de clarifier et d'opérationnaliser les attentes (Lapointe et Guillemette, 2015). Cela engendre divers écueils, dont l'un des plus importants est la compartimentalisation des CP et le fractionnement de ces dernières en une série de gestes professionnels mutuellement exclusifs que les stagiaires doivent poser dans le but de démontrer la mobilisation adéquate de leurs CP. Or, par définition, les compétences sont intrinsèquement complexes, interreliées, idiosyncrasiques et dépendantes du contexte dans lequel elles sont mobilisées (LeBoterf, 2018). Pour ne prendre qu'un exemple, il apparaît difficile de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (la compétence 7 du référentiel) sans une connaissance approfondie des programmes de formation et des troubles d'apprentissage, une planification adéquate des ressources disponibles ainsi qu'un certain « tact pédagogique » (Van Manen, 2016) qui permet d'éclairer et de guider la prise de décisions dans l'action. En ce sens, la publication du nouveau référentiel des CP (MÉQ, 2020) représente une occasion de repenser les pratiques d'évaluation en stage afin de mieux tenir compte des caractéristiques des CP et de favoriser l'engagement des stagiaires dans la démarche.

## 2. La solution envisagée : le dossier professionnel interactif

Au cours des dernières années, avec l'équipe des stages de l'Université Laval, nous avons piloté l'élaboration d'une nouvelle modalité d'évaluation des CP : le dossier professionnel interactif (DPI). Pleinement implanté depuis l'automne 2023 pour les stages 2 et 4 et depuis l'hiver 2024 pour les stages 1 et 3, le DPI se veut un outil permettant aux stagiaires de témoigner de leurs réalisations en stage et d'attester de leur compétence à analyser leurs pratiques pédagogiques.

Le DPI est à la jonction d'un portfolio professionnel et d'un journal de bord. Il emprunte au portfolio l'idée d'une collection de documents ou d'artéfacts (que nous nommons « traces ») qui reflètent les pratiques pédagogiques des stagiaires (Bélaïr et Van Nieuwenhoven, 2010 ; Imhof et Picard, 2009) et au journal de bord le principe d'entrées régulières (que nous nommons « observables ») qui leur permettent de mettre en lumière les aspects les plus représentatifs et significatifs. La composante interactive se déploie dans les interactions virtuelles que le ou la superviseur•e de stage entretient avec ses stagiaires concernant les éléments ajoutés.

Afin d'aider les stagiaires à structurer leur réflexion et à mieux tenir compte du contexte dans lequel ils et elles mobilisent leurs compétences, notre dossier professionnel s'appuie également sur le concept d'activités professionnelles essentielles (APE) (*entrustable professional activities* ; Ten Cate, 2007 ; 2013). Ces dernières sont des tâches authentiques complexes qui sont considérées comme une part intégrale de la profession et qui doivent être réalisées par un•e professionnel•e dûment formé•e. Au cours d'une recherche antérieure, Gouin et ses collaborateur•trices (2023) ont identifié 10 APE pour la profession enseignante et ont précisé des attentes au regard de chacune des compétences, et ce, pour les quatre stages du baccalauréat en enseignement secondaire. La figure 1 présente un exemple de la progression pour deux APE et pour deux compétences professionnelles entre le stage 2 et 4. Il est à noter que les stagiaires ne prennent part à l'ensemble de ces APE qu'une fois rendu•es en stage 4. À ce stade-ci, nous posons l'hypothèse que les stagiaires qui auront participé à ce dispositif pendant toute la durée de leur formation initiale arriveront à mieux cerner la progression du développement des compétences professionnelles.

Figure 1

Exemples de la progression de deux compétences professionnelles mobilisées au sein de deux activités professionnelles essentielles (APE)

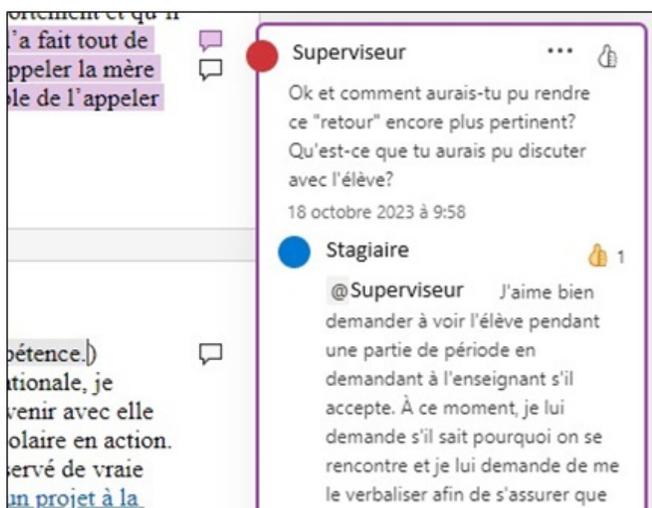
APE – ENSEIGNER À UN GROUPE D'ÉLÈVES	
<p><b>STAGE 2</b></p> <p><b>Compétence – Maîtriser la langue d'enseignement</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identifie ses forces et ses limites quant à la qualité de la langue qu'il ou elle utilise et clarifie ses idées pour les rendre accessibles aux élèves.</li></ul> <p><b>Compétence – Mobiliser le numérique</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Veille à son usage du numérique en classe et participe avec son enseignant-e associé-e à faire respecter l'éthique du numérique par les élèves.</li><li>• Fait des tentatives, réussies ou non, pour exploiter le numérique afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves.</li></ul>	<p><b>STAGE 4</b></p> <p><b>Compétence – Maîtriser la langue d'enseignement</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Communique ses idées de manière respectueuse et à les rendre accessibles aux élèves.</li><li>• Veille à la qualité de la langue des élèves et les encourage à se corriger lorsque pertinent.</li></ul> <p><b>Compétence – Mobiliser le numérique</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Exploite le potentiel du numérique afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves.</li></ul>
APE – CORRIGER UNE ÉVALUATION ET EN COMMUNIQUER LES RÉSULTATS	
<p><b>STAGE 2</b></p> <p>Les stagiaires observent et collaborent avec leur enseignant-e associé-e dans le cadre du stage 2 (aucune attente formelle)</p>	<p><b>STAGE 4</b></p> <p><b>Compétence – Maîtriser la langue d'enseignement</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Formule des rétroactions de manière claire et appropriée.</li><li>• Repère les difficultés langagières des élèves et offre une rétroaction leur permettant de se corriger.</li></ul> <p><b>Compétence – Mobiliser le numérique</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Exploite le numérique pour faciliter la correction des évaluations et la communication des résultats aux élèves.</li></ul>

### 3. Le DPI : la mise en œuvre du dispositif

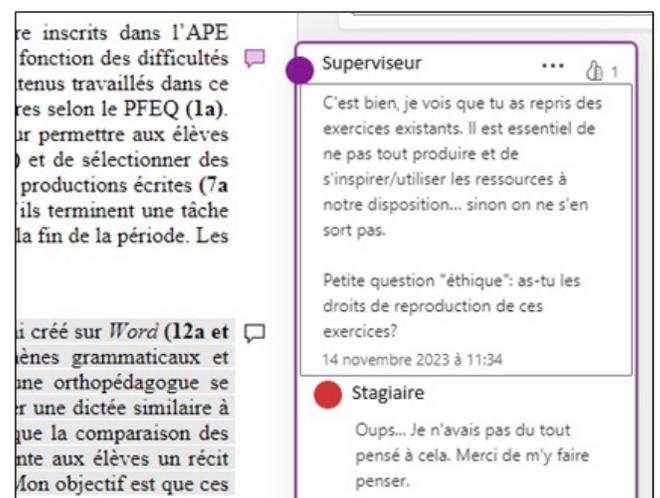
C'est ainsi que dans le cadre de leurs stages, les stagiaires sont maintenant invité•es à ajouter des observables (de courts commentaires décrivant des réalisations concrètes) et des traces (ex. : préparations de cours, courriel envoyé à un parent, document d'exercisation, enregistrement vidéo ou audio, photo ou capture d'écran, etc.) au sein d'un répertoire numérique contenant une fiche en format Word pour chacune des APE afin d'attester de leurs pratiques pédagogiques. L'application Teams est utilisée dans le but de faciliter la mise en œuvre du DPI. Afin de conserver la confidentialité de la démarche, chaque stagiaire est assigné•e à un canal privé au sein d'une équipe créée préalablement par le ou la superviseur•e.

Par ailleurs, les fonctionnalités de partage, de communication et de suivi offertes par cette application ainsi que par la suite Office 365 (ex. : ajout de commentaires, fonction mention « @ », pouce en l'air, etc.) ont permis des échanges rapides, ponctuels et personnalisés entre les stagiaires et leur superviseur•e. L'idée étant que cette personne puisse accompagner ses stagiaires de manière proximale et individualisée en commentant leurs ajouts, en les questionnant et en leur proposant des pistes d'amélioration ou de réflexion (Figure 2).

Figure 2  
Exemples d'interactions entre des stagiaires et leur superviseur•e



Exemple 1



Exemple 2

Ce dispositif, tel que nous l'avons déployé, offre théoriquement plusieurs avantages : il permet de tenir compte des caractéristiques des CP, il contextualise davantage les attentes (une fiche pour chacune des APE) et il invite les stagiaires à s'engager dans une démarche intentionnelle de développement professionnel plus authentique que les travaux cloisonnés (qui ne sont pas nécessairement liés aux compétences professionnelles). De fait, le DPI permet en grande partie aux stagiaires de choisir les aspects qu'ils ou elles souhaitent mettre de l'avant, et ce, en fonction de leurs préoccupations professionnelles du moment (en plus de traces dites incontournables comme les planifications) et de recevoir rapidement des rétroactions pédagogiques. Or, ces avantages se sont-ils avérés ?

#### 4. L'évaluation de la mise en œuvre

Après près de quatre mois d'utilisation par les stagiaires, nous leur avons fait parvenir un questionnaire électronique contenant une vingtaine de questions afin d'obtenir leur point de vue sur l'expérience. Pour le stage 2, ce sont 87,1 % des stagiaires (n=108) qui ont répondu. Nous avons également collecté le point de vue de leur superviseur•e. Les résultats du stage 4 sont en cours d'analyse, nous ne pouvons donc les présenter pour le moment. Les analyses préliminaires réalisées permettent néanmoins de penser que les constats seront similaires.

Les résultats présentés ici concernent 12 énoncés et deux questions à réponse courte portant spécifiquement sur l'utilisation du DPI. Afin de donner leur appréciation, les stagiaires répondaient à l'aide d'une échelle d'appréciation à 4 niveaux (de « totalement en désaccord » à « totalement d'accord »). De plus, une question cherchait à connaître le nombre moyen d'heures investies par les stagiaires dans le but d'alimenter leur DPI et une dernière a permis de recueillir leurs commentaires et leurs suggestions générales en vue de l'amélioration du dispositif. Le tableau 2 présente les énoncés ainsi que le pourcentage de réponses positives (« en accord » et « totalement en accord ») obtenues pour chacun. D'emblée, mentionnons que 71 % des stagiaires et la majorité des superviseur•es perçoivent la pertinence d'un tel dispositif (énoncé 1).

Tableau 1

Pourcentage de réponses positives pour chacun des énoncés du questionnaire rempli par les stagiaires de stage 2

	Énoncé	Pourcentage de réponses positives
1	Je perçois la pertinence de documenter mes pratiques professionnelles au sein du DPI.	71 %
2	J'ai apprécié les échanges avec la personne superviseure sur Teams.	93 %
3	La personne superviseure a commenté suffisamment mes traces et observables.	90 %
4	À l'aide du DPI, la personne superviseure m'a fourni de la rétroaction pour me permettre de développer mes compétences.	79 %
5	J'ai consulté de manière assidue les messages de la personne superviseure sur Teams.	90 %
6	Je suis allé•e régulièrement consulter l'équipe Teams.	87 %
7	Les fiches APE (description et indicateurs) m'ont permis de comprendre les attentes liées aux compétences que je dois développer.	56 %
8	Le fait de pouvoir choisir les observables et les traces qui représentent le mieux ma pratique permet une évaluation plus juste de mes compétences professionnelles.	71 %
9	L'utilisation du DPI permet d'assurer une certaine équité entre les stagiaires	67 %
10	J'ai préféré avoir un DPI plutôt que d'avoir à réaliser des travaux traditionnels (ex. : bilan de stage).	69 %
11	Je trouve le DPI chronophage.	75 %
12	J'ai trouvé facile d'utiliser la plateforme TEAMS (le dépôt de traces, intégrer des liens, écrire des observables, etc.).	60 %

Selon les résultats, l'un des éléments les plus positifs est certainement l'aspect interactif, puisque les stagiaires semblent avoir apprécié les discussions écrites et régulières avec leur superviseur•e (énoncés 2 à 6). Ces échanges leur ont permis d'obtenir rapidement de la rétroaction pertinente. Par exemple, si une stagiaire inscrivait un observable en lien avec une situation de gestion de classe vécue pendant la journée, son superviseur a pu rapidement la relancer pour connaître la manière avec laquelle elle comptait reprendre le tout avec ses élèves au prochain cours. En contrepartie, le maintien de ces échanges a demandé beaucoup de temps et d'organisation aux superviseur•es de stage qui ont trouvé la tâche ardue.

Ce caractère chronophage (énoncé 11) est d'ailleurs également souligné par une majorité de stagiaires (75 %). C'est peut-être parce que l'application *Teams* n'était pas bien connue des stagiaires et que 40 % d'entre eux/elles disent avoir éprouvé de la difficulté à bien l'utiliser (énoncé 12). Parmi les commentaires formulés par les stagiaires, il semble que l'application ne soit pas aussi conviviale que prévu et que son utilisation n'est pas aussi aisée ou rapide sur tous les types de plateformes (ex. : téléphone mobile, tablette, ordinateur). Les superviseur•es de stage ont témoigné de difficultés similaires. Cela rejoint les propos de Bélair et Van Nieuwenhoven (2010) qui mentionnent que l'implantation d'un tel dispositif s'accompagne souvent d'enjeux de temps, de logistique et techniques.

Par ailleurs, au cours des derniers mois, un certain nombre de stagiaires nous ont mentionné avoir éprouvé de l'incertitude face à la responsabilité d'avoir à démontrer la mobilisation de leurs CP. Il est vrai que nous n'avons pas précisé le nombre minimal d'observables et de traces à déposer. La consigne était plutôt orientée vers l'objectif général qui est d'obtenir un portrait représentatif des pratiques pédagogiques de chaque stagiaire. Les attentes sont donc apparues vagues et imprécises à 44 % des stagiaires (énoncé 7). Ces résultats viendront assurément alimenter nos réflexions au sujet du temps idéal à consacrer à la documentation de ses pratiques pédagogiques (57 % des stagiaires mentionnent y passer plus de 5 heures par semaine), de la formulation des consignes et de l'intégration d'un plus grand nombre d'opportunités d'étayage et de modélisation par le ou la superviseur•e. Par exemple, est-il nécessaire qu'un•e stagiaire qui a atteint l'ensemble des attentes pour une APE poursuive l'ajout d'observables et de traces simplement parce que le stage n'est pas terminé ?

Néanmoins, un nombre considérable de stagiaires apprécie le DPI comme modalité d'évaluation, entre autres parce qu'il leur permet de choisir les éléments à mettre de l'avant et que l'évaluation apparaît plus équitable entre les différents groupes de supervision d'une même cohorte (énoncés 8 et 9, respectivement 71 % et 67 %). Ce dernier point est une critique de longue date de la part de nos étudiants•e•s. À l'aide des observables et des traces, le ou la responsable de chaque stage peut maintenant porter un regard plus juste, plus équitable et plus uniforme sur la mobilisation des compétences professionnelles des stagiaires.

## Conclusion

En guise de conclusion, rappelons que l'idée d'un dispositif comme le nôtre n'est pas nouvelle. La littérature scientifique et les écrits professionnels regorgent d'exemples de tentatives allant en ce sens (voir par exemple : Bélair et Van Nieuwenhoven, 2010 ; Jorro, 2006 ; Lacourse et Hensler, 2008). Nous conseillons d'ailleurs à toute personne intéressée par le sujet de lire la récente recension de Feder et Cramer (2023).

Néanmoins, les technologies permettant la collection et la gestion de nombreuses traces variées ainsi que le type de travail collaboratif à distance nécessaire à la démarche sont relativement récentes et leur démocratisation s'est grandement accélérée au cours des dernières années. Plus que jamais, les interactions virtuelles, les échanges rapides et les suivis s'en trouvent facilités. Leur potentiel mérite d'être davantage exploré.

Bien évidemment perfectible, notre dossier professionnel interactif (DPI) réaffirme l'importance de chercher à mettre toujours plus les stagiaires au centre de leur développement professionnel. Le caractère idiosyncrasique des compétences exige que ces futures professionnelles en viennent à témoigner intentionnellement et explicitement de leurs pratiques pédagogiques. Toutefois, pour y arriver, ils et elles doivent pouvoir compter sur un accompagnement proximal.

## Références

- Bélair, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p.161-176). De Boeck.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., et Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? : Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*. De Boeck.
- Feder, L. et Cramer, C. (2023). *Research on portfolios in teacher education : A systematic review*. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2212870>
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Presses de l'Université Laval.
- Gouin, J.-A., Wentzel, B. et Gasc, H. (2023). Processus de consultation auprès de formateurs de stagiaires en enseignement : réfléchir aux activités professionnelles essentielles de la profession en vue de l'évaluation des compétences. *Formation et profession*, 31(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.795>
- Imhof, M., et Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 149-154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.001>
- Jorro, A. (2006). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. Dans G. Figari, P. Rodrigues, M.P Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation et compétences et apprentissages expérientiels : savoirs, modèles et méthodes* (p. 143-151). Editions Educa.
- Lacourse, F. et Hensler, H. (2008). L'usage du portfolio de compétences autour des stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 195-218). Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J. R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : comment investir dans le professionnalisme et les compétences* (Ser. Livres outils : ressources humaines). Eyrolles.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cd\\_contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cd_contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)
- Morales Perlaza, A. et Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : une étude comparative. *Comparative and International Education*, 43(3).
- Ten Cate, O. (2013). Nuts and bolts of entrustable professional activities. *Journal of graduate medical education*, 5(1), 157-158. <https://doi.org/10.3946/jgme.2018.76>
- Ten Cate, O., et Scheele, F. (2007). Competency-based postgraduate training : can we bridge the gap between theory and clinical practice ? *Academic medicine*, 82(6), 542-547. [https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2007/06000/Orienting\\_Teaching\\_Toward\\_the\\_Learning\\_Process.4.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2007/06000/Orienting_Teaching_Toward_the_Learning_Process.4.aspx)
- Van Manen, M. (2016). *The tact of teaching : The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.