

Évaluer pour transformer



Christine Lebel

*Professeure en sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières*



Louise M. Bélair

*Professeure en sciences de l'éducation
Université d'Ottawa*

Au cours des deux dernières décennies, les divers changements sociaux suscités par l'immigration, la mondialisation, l'évolution de la famille, la montée fulgurante des TIC ainsi que par la croissance et la massification de l'éducation ont eu un impact considérable sur les systèmes éducatifs (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Paquay *et al.*, 2001). Ainsi, maintes restructurations des systèmes scolaires, lesquelles ont pris le virage des compétences, s'observent à l'échelle internationale. Au Québec, la réforme mise en œuvre par le ministère de l'Éducation s'inscrit dans ce mouvement en accordant désormais une place prépondérante à la réorientation pédagogique axée sur le développement de compétences des élèves (Gouvernement du Québec, 2001, 2002). Cette tendance lourde (Lessard, 2000), liée également aux conditions d'exercice qui prévalent de manière croissante depuis la démocratisation de l'enseignement, appelle des pratiques différentes de la part des actrices et des acteurs du milieu éducatif, et ce, même aux ordres d'enseignement postsecondaires.

De fait, le projet de démocratisation de l'enseignement et particulièrement l'accroissement des cohortes hétérogènes qui s'en est suivi ont graduellement mis en exergue l'importance pour le personnel enseignant d'adopter des pratiques pédagogiques aptes à mieux rejoindre les nouvelles cohortes d'élèves. À cet égard, divers auteurs (Develay, 1996 ; Espinosa, 2003 ; Rey, 1999) ont montré qu'au sein de cette clientèle, plusieurs élèves arrivent désormais à l'école sans nécessairement maîtriser les codes et les normes implicites de la culture et de la réussite scolaires, une situation pouvant, dans bon nombre de cas, nuire à leur cheminement académique. Observée dans l'enseignement obligatoire depuis une vingtaine d'années, cette

transformation des clientèles étudiantes touche désormais tous les ordres d'enseignement, dont le collégial qui a, lui aussi, à composer avec des contraintes comme, notamment, l'augmentation des effectifs par classe, l'hétérogénéité croissante des groupes, les coupures budgétaires et l'insuffisance des services (Langevin et Bureau, 2000).

LA DIFFÉRENCIATION AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Compte tenu que cette conjoncture a considérablement modifié les conditions pédagogiques, le paradigme de l'enseignement semble se transformer en paradigme axé sur l'apprentissage où la différenciation pédagogique peut constituer une alternative.

Dans la lignée des auteurs intéressés par la différenciation, dont Meirieu et Perrenoud entre autres, on peut sommairement proposer que celle-ci consiste à placer les élèves le plus souvent possible dans des situations-problèmes ; celles-ci assez mobilisatrices pour qu'ils relèvent le défi et complexes pour qu'ils dépassent le simple réinvestissement de ce qu'ils savent déjà. De telles situations d'apprentissage s'allient aisément à l'approche par compétences, puisqu'elles impliquent une confrontation des élèves avec des obstacles proprement épistémologiques, à des savoir ou à des compétences qu'il faut construire afin de permettre la progression et la réalisation d'un projet ou la résolution d'un problème.

Il va de soi que cette approche nécessite une gestion du temps et des activités, oblige à renoncer à une certaine tolérance avec

les élèves les plus lents ainsi qu'au mythe que la différenciation n'est qu'une remédiation dans l'après-coup (Meirieu, 1993). Elle suppose donc un découpage de la discipline favorisant la coexistence d'un maximum de styles d'apprentissage. À titre d'exemple, l'instauration de situations-problèmes complexes à résoudre par les élèves amène un apprentissage de méthodes de travail et elle induit l'idée qu'il n'y a pas qu'une seule bonne réponse ou une seule démarche pour trouver la solution.

En parallèle, la nature même des programmes offerts dans les cégeps facilite l'émergence d'une forme de transversalité dans l'apprentissage. De fait, chacun de ces cours a été conçu et développé en fonction d'un cursus quelconque, postulant en quelque sorte que l'ensemble des cours est susceptible de permettre à l'élève d'être « compétent » dans un champ donné. Ces cours répondent à une structure par crédit basée sur l'expertise des enseignantes et des enseignants et sur les différents domaines à couvrir dans un champ spécifique. Or, ce n'est pas la somme des cours qui fait en sorte qu'un élève s'avère plus « compétent » qu'un autre, mais plutôt l'intégration des divers éléments acquis ici et là dans son cursus. De ce fait, on peut difficilement mettre en œuvre l'approche par compétences en fonction d'un seul cours à la fois. Il devient donc essentiel d'envisager le développement de compétences à l'aulne d'un champ professionnel ou d'un domaine d'études, ce qui suppose un ensemble plus global de compétences à acquérir et implique par conséquent un dispositif de décloisonnement des cours, par le biais d'une approche transversale.

Une compétence peut être définie comme le savoir-agir et le savoir mobiliser (Perrenoud, 2001) dans une situation spécifique. Dans l'optique d'un cursus axé sur le développement des compétences, on favorise certes le développement de compétences disciplinaires rattachées à un cours spécifique, mais on laisse également une place aux compétences transversales qui se développent au fil de l'ensemble des cours. De telles compétences transversales – comme, par exemple, celles qui sont reliées aux méthodes de travail, à la réflexion dans l'action, à l'analyse de situations-problèmes (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002) ou aux gestes à être posés ainsi qu'à l'autoévaluation de ses actions – sont par ailleurs très difficiles à évaluer à l'aide des moyens et des formats traditionnellement retenus. À cet égard, tout comme cela s'impose pour l'enseignement et l'apprentissage, il est impératif d'envisager des méthodes d'évaluation propres aux aspects transversaux, donc qui tiendraient compte des disciplines, mais qui iraient au-delà de celles-ci pour contribuer au développement de compétences ciblées. Ces démarches doivent de plus allier formatif et sommatif, conjuguer processus et produit, prévoir un espace à l'autoévaluation et à la coévaluation pour permettre justement cette prise en compte de la personne évaluée dans le processus de l'évaluation. Ce n'est pas simple – le virement est majeur.

UNE DÉMARCHÉ D'ÉVALUATION AXÉE SUR LES COMPÉTENCES

Le processus de l'évaluation, comme il est défini par Cardinet en 1986 et mis en place par le MEQ dans les années 80, est toujours actuel. L'évaluation dépasse largement le travail d'administration de tests, désigné le plus souvent par le terme « mesure », pour se caractériser à la fois en amont, soit en définissant l'intention de l'évaluation, et en aval, soit en portant un jugement en vue de prendre une décision. La nouveauté dans ce processus réside particulièrement dans la façon de concevoir et de mettre en œuvre ce type d'évaluation, celle-ci facilitant l'articulation entre les moments formatifs et sommatifs et, surtout, permettant de dépasser les limites artificielles et arbitraires que sont les cours.

Le dossier progressif, aussi appelé portfolio, représente une alternative intéressante pour explorer les compétences à évaluer, sans que ces dernières soient exclusivement travaillées dans les cours où elles sont développées (Bélaïr, 1999, 2002). Cette option permet donc d'évaluer les compétences disciplinaires de chacun des cours, tout en intégrant les compétences transversales traditionnellement ignorées dans un contexte certifié. Ce dossier, contenant des traces des apprentissages (évaluation formative) laissées par l'élève, des fiches de travail (élément formatif axé sur le processus), des réflexions (autoévaluation ou analyse réflexive de problèmes à résoudre), des brouillons et des productions finales (sommatif), oblige non seulement l'élève évalué, mais aussi l'évaluatrice ou l'évaluateur à communiquer et à juger du niveau de développement des compétences des programmes. Cet outil sert ainsi autant aux fonctions formative que sommative de l'évaluation et il accentue la responsabilité des élèves en matière de performance et de production.

Ce dossier ne peut toutefois pas à lui seul garantir une évaluation juste et équitable des compétences. Il se présente toutefois comme un moyen pertinent et qui semble être efficace pour évaluer les compétences.

À titre d'exemple, des enseignantes ou des enseignants en Soins infirmiers peuvent ensemble créer un dossier afin de permettre d'évaluer chacune des compétences disciplinaires rattachées aux cours. Par ailleurs, certaines composantes du dossier directement reliées aux compétences transversales préalablement définies par le personnel enseignant concerné auront à être évaluées dans chacun des cours. Ce dossier pourrait alors être utilisé pour les trois années de formation de ce programme, incluant les cours au collège et les stages en milieu hospitalier.

UN VIREMENT NÉCESSAIRE

Les compétences ne pouvant pas se mesurer en termes de pourcentage, il importe d'envisager un système de notation qui puisse rendre compte de la qualité de cet apprentissage et non de la quantité d'éléments obtenus en vue d'une certification. Dit autrement, une compétence se développe, s'assume et se qualifie, mais elle ne se quantifie pas. À titre d'exemple, la compétence d'un médecin ne correspond pas au nombre d'interventions réussies auprès de ses patients, mais à la justesse de son diagnostic, sa vitesse d'exécution, son altruisme, ses prises de décision, etc., autant de critères plus qualifiables que quantifiables¹.

Dans cette optique, il s'agit d'emprunter les caractéristiques reliées aux évaluations formatives et de les adapter aux contraintes certificatives. Au Québec, ce pas a été franchi dans les années 70 avec l'instauration des bulletins descriptifs à l'ordre élémentaire. On supposait alors que chaque objectif pouvait être qualifié en termes de réussite, de performance moyenne ou d'échec. Cette initiative a été suivie de plusieurs autres et ces multiples essais ont permis de cerner une forme de qualification des apprentissages, sans pour autant en arriver à une manière efficace et efficiente de mettre celle-ci en pratique.

S'appuyant sur les diverses mises en œuvre implantées au Québec, en Ontario et dans plusieurs pays francophones, la démarche présentée dans la prochaine section dégage des principes qui ont été expérimentés à tous les ordres d'enseignement ainsi que dans les secteurs d'activités professionnels et généraux.

UNE DÉMARCHE QUALIFIANTE

Une évaluation qualitative repose sur le postulat que des niveaux de qualification doivent être définis afin de permettre de juger des apprentissages acquis et maîtrisés. La démarche appuyée sur les postulats de la théorie de la mesure de Likert nécessite cinq niveaux décrivant une évolution dans l'atteinte de ceux-ci. On pourrait par ailleurs apparenter ces niveaux à des stades à franchir dans le développement de compétences. Le tableau suivant présente cinq niveaux dans l'accomplissement d'une tâche.

Ces niveaux doivent être décrits au moyen de critères visant à permettre à l'élève de se situer au regard d'une production ou d'une tâche donnée.

TABLEAU 1
Niveaux de compétence

Niveau 4	Intégration de l'ensemble des compétences	Niveaux de satisfaction face aux compétences à développer.
Niveau 3	Appropriation d'une compétence	Le niveau permettant de dire qu'un élève est « compétent » étant le 3, le niveau 4 peut alors être qualifié d'exceptionnel.
Niveau 2	Hésitation dans l'accomplissement de la compétence	Niveaux démontrant une échelle d'insatisfaction face aux compétences à développer.
Niveau 1	Difficulté à démontrer la compétence	Sans signifier que ces résultats soient un échec, ces niveaux permettent de mieux cerner les lacunes de l'élève.
Niveau 0	Problèmes – échec – compétence non développée	Niveau d'échec. L'élève n'ayant pas atteint les critères du niveau 1 se voit attribuer ce résultat.

1. Peut-on dire qu'un médecin est compétent à 60 % ? Pour aller encore plus loin, pouvons-nous qualifier ce médecin de très compétent, en comparaison d'un autre qui démontre peu de compétence ? Au-delà de la zone floue contenue dans cette expression, on conviendra que tous les patients du monde ont une très bonne idée de la compétence et de l'incompétence dans ce contexte. Il s'agit alors de définir les caractéristiques de ces dernières.

Les critères universels

En premier lieu, on peut établir une liste de critères universels facilitant le développement de grilles uniques pour l'ensemble d'un programme (Tableau 2). Ce modèle de grille s'inspire partiellement des descripteurs utilisés lors d'évaluations de productions écrites comme la pertinence, la profondeur, la précision, etc., et elle a l'avantage d'être en bonne partie

transférable à d'autres disciplines. À cet égard, les curriculums ontariens du primaire et du secondaire utilisent ce modèle de grille dans toutes les disciplines. Il demeure toutefois que ce dernier ne peut pas toujours convenir pour certaines particularités et décrire pleinement la compétence visée ; l'enseignante ou l'enseignant doit donc, dans certains cas, l'adapter en fonction des tâches à évaluer.

TABLEAU 2
Extrait tiré de l'exemple de Bélair 1999 et 2000 et du cours de maîtrise de C. Lebel

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Pertinence Aptitude à comprendre les exigences du cours Production directement reliée au sujet visé	Les idées et le sujet sont plus ou moins appropriés aux exigences du cours	Cerne en bonne partie le sujet et démontre une compréhension des exigences	Cerne le sujet et répond aux exigences	Fait preuve d'une adaptation exceptionnelle du sujet et va au-delà des exigences du cours
Profondeur Niveau d'analyse et d'intégration des connaissances face aux composantes à développer	Fait preuve d'une analyse et d'une intégration superficielles des composantes visées	Fait preuve d'une analyse et d'une intégration simples des composantes avec quelques aspects qui demeurent superficiels	Fait preuve d'une analyse et d'une intégration riches et poussées des composantes visées	Fait preuve d'une analyse complexe et complète du savoir qui mène à une intégration globale des composantes visées
Envergure Étendue de la gamme des composantes qui démontre une bonne vue d'ensemble du sujet	Sujet abordé avec une prise en compte minimale des ressources. Ne permet pas de constater que le tour du sujet a été fait	Rend compte des ressources dans le traitement du sujet. Vue d'ensemble rapide du sujet	Les ressources sont exploitées de manière exhaustive. Une bonne vue d'ensemble du sujet	Les ressources sont riches et variées ; une vision critique du sujet en émane ; va au-delà d'un simple tour d'horizon
Cohérence Enchaînement logique et ordonné des éléments, des arguments et des idées	Le traitement du sujet fait preuve d'une certaine logique entre les éléments et d'un enchaînement relativement ordonné	Les liens sont logiques et l'ensemble est assez ordonné	Dans l'ensemble, les liens sont logiques entre les éléments et s'enchaînent en un tout organisé	Le fil conducteur permet au lecteur de s'approprier aisément le contenu du travail
Précision Travail clair, concis et détaillé	Sujet peu détaillé et manquant de clarté et de concision	Sujet détaillé mais dont la clarté et la concision gagneraient à être étoffées	Sujet détaillé, clair et concis au niveau de la terminologie et des concepts	Sujet qui se présente aussi comme un outil pédagogique publiable
Originalité Capacité d'apporter une idée différente au niveau de la forme et du fond	Utilisation des méthodes traditionnelles	Utilisation des méthodes traditionnelles, quoique avec certains éléments innovateurs	Démontre une créativité dans la présentation ou la conception du travail	Présentation très créative et personnelle, cadre innovateur, conception nouvelle
Autonomie Capacité de se prendre en main, de faire des choix et de prendre de l'initiative	Dépendance marquée face aux idées et aux ressources présentées dans le cours	Dépendance devant la tâche à accomplir ; quelques initiatives mises en place ; ressources appropriées.	Fonctionnement indépendant, preuve d'initiative dans la présentation, les ressources et l'organisation du travail	Leadership marqué dans le domaine, choix de ressources exhaustif
Langue Respect des règles et conventions sur les plans lexical, grammatical, syntaxique et orthographique	Texte lisible, phrases simples, langage familier et populaire avec de nombreuses erreurs, rendant la lecture presque impossible	Langage soutenu, correct, phrases simples, erreurs rendant la lecture difficile	Phrases adéquates et complexes, bonne maîtrise de la langue, peu d'erreurs	Maîtrise exceptionnelle de la langue, phrases riches et complexes, erreurs anodines

Une grille adaptée

Depuis 1988, nous avons effectué de nombreuses expériences qui nous ont conduit à opter pour une seconde option plus pertinente autant pour l'élève que pour l'évaluatrice ou l'évaluateur (Tableau 3). Cette option correspond à des grilles adaptées aux compétences ciblées, lesquelles permettent de décrire le niveau de compétence à développer par l'élève. Soulignons que ce modèle de grille est essentiellement qualitatif. La progression de l'élève est indiquée non pas par des adverbes quantitatifs comme « beaucoup », « souvent », « parfois » ou « peu », mais plutôt par la qualification des productions, des actions ou des gestes posés par cet élève. De plus, ce modèle de grille est beaucoup plus accessible pour l'élève par son

choix de termes et de formulation de contextes : « identifier » au lieu d'« expliquer » ou « induire » ; « à partir du modèle présenté » au lieu de « au regard des différents modèles analysés ». La compilation s'avère alors simplifiée par le fait qu'il n'est plus nécessaire de pondérer des travaux selon leur importance factuelle, mais bien par l'indication du niveau que démontre un travail ou une portion de travail. Ces niveaux numérotés de 1 à 4, le niveau 0 correspondant à l'échec, témoignent d'une lecture plus lucide et plus interprétative d'un produit ou d'une réalisation plutôt que de la somme d'éléments fournis. Ils font ainsi montre d'une véritable prise en compte de l'évaluation.

TABLEAU 3
Exemples des niveaux de compétence pour la compétence :
Évaluer de manière diagnostique, formative et sommative

3 sous-compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Élaborer un outil d'évaluation qui tient compte des styles et des stratégies	Élaborer un outil pour une évaluation diagnostique, formative ou sommative	Élaborer un outil d'évaluation qui tient compte des critères d'élaboration	Élaborer un outil d'évaluation qui tient compte des différentes stratégies d'au moins une théorie	Critiquer son outil au regard des théories sur les styles et les stratégies d'apprentissage
Créer des moments d'évaluation authentiques et contextualisés	Différencier un outil contextualisé d'un outil hors contexte	Élaborer un outil authentique et contextualisé au regard du scénario	Élaborer un outil authentique et contextualisé au regard du scénario et des élèves	Justifier l'authenticité et la contextualisation de l'outil
Apporter des améliorations lors d'une coévaluation	Repérer les erreurs potentielles dans une situation donnée	Entreprendre un processus d'amélioration	Poser un diagnostic sur la situation donnée	Faire les liens entre certains types d'erreurs et les améliorations qui s'imposent

Dans un contexte formatif, ce modèle de grille permet autant aux évaluatrices, aux évaluateurs qu'aux élèves de situer rapidement le niveau de compétence atteint et de prendre conscience de l'apprentissage à acquérir et de la preuve à fournir (production ou réflexion, par exemple) afin de démontrer l'atteinte d'un niveau supérieur. Comme ce modèle détermine les niveaux, il permet ainsi de situer une première fois le niveau atteint (formatif) et de revoir par la suite le jugement à la lumière des nouvelles traces et des modifications apportées par l'élève (formatif). Ainsi, le résultat certificatif global comporte un caractère descriptif, puisqu'il s'appuie sur l'ensemble des compétences à développer.

CONSEQUENCES ET ENJEUX

Entreprendre le passage vers un enseignement davantage axé sur l'apprendre et au service de la construction de compétences n'est pas aisé. À cet effet, Blin (1997) montre que les mutations qui affectent la sphère professionnelle – et partant, l'enseignement supérieur – sont désormais devenues monnaie courante et que la capacité de toute organisation en termes

d'adaptation, de régulation, de conduite, voire d'anticipation de ces changements est devenue le facteur décisif de sa réussite. Cette nouvelle posture exige effectivement de la part des actrices et des acteurs certaines implications lesquelles peuvent parfois déstabiliser les pratiques pédagogiques habituelles et même modifier le fonctionnement entier des institutions (Gather-Thurler, 2004). Même si ces pratiques ne sont pas nouvelles, elles ne doivent plus être marginales ni occasionnelles mais devenir partie intégrante du processus d'enseignement, de l'apprentissage à l'évaluation. À titre d'exemples, soulignons notamment l'importance de penser l'interdisciplinarité, de présenter les savoirs comme des réponses aux questions qui se sont posées dans l'histoire, d'intégrer la métacognition et, à titre d'enseignante ou d'enseignant, de laisser « le chemin libre » à l'élève et de savoir se taire.

Ces changements requis pour une meilleure intégration et une évaluation plus pertinente des compétences entraînent, *ipso facto*, certains deuils. En premier lieu, il faut renoncer à une vision orthodoxe de l'apprentissage et, conséquemment, de l'évaluation, soit admettre d'emblée que les processus liés

à ces derniers englobent tâtonnements, essais et erreurs, hypothèses, retours en arrière et anticipations. Cette plus grande latitude s'allie à une conception élargie de l'observation, de l'intervention et de la régulation, cette dernière nécessitant également de ne plus tenir compte de la norme d'équité formelle en cours dans l'évaluation certificative traditionnelle. Dans le même esprit, il importe de renoncer à tout contrôler, à vouloir tout enseigner, tout cloisonner et à prolonger le mythe que la motivation naît du besoin des élèves.

C'est à ces conditions, celles-ci conjuguées avec une volonté de l'ensemble des actrices et des acteurs du réseau de l'éducation, tant sur les plans pédagogique, politique qu'administratif, que l'approche par compétences ne sera pas une mode passagère du système scolaire. ✉

christine_lebel@uqtr.ca
lbelair@uottawa.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉLAIR, L. M., *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF, 1999.
- BÉLAIR, L. M., « Savoir construire la relation éducative », in M. THÉBERGE, (coord.), *Former à la profession enseignante*, Montréal, Éditions Logiques, p. 23-52.
- BÉLAIR, L. M., « L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences », *Évaluation et formation*, 2002, vol. 1, n° 1, p. 17-38.
- BLIN, J.-F., *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- BOURDONCLE, R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, p. 73-92.
- BOURDONCLE, R., « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n°105, 1993.
- CARDINET, J., *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- DE VECCHI, G. et N. CARMONA-MAGNALDI, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette, 2002.
- DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.
- ESPINOSA, G., *L'affectivité à l'école*, Paris, ESF, 2003.
- GATHER-THURLER, M., « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », in G. PELLETIER (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 69-100.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2001.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1^{er} cycle. Document de travail aux fins de validation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2002.
- LANGÉVIN, L. et M. BUREAU, *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Paris, ESF, 2000.
- LESSARD, C. et M. TARDIF, *Les identités enseignantes ; analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2003.
- LESSARD, C., *La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*, conférence de clôture donnée lors du symposium du REF, Toulouse, 2000.
- MEIRIEU, P., *Lenvers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF, 1993.
- MEIRIEU, P., *Faire l'école, faire la classe*, Paris, ESF, 2004.
- PAQUAY, L., M. ALTET, P. PERRENOUD et É. CHARLIER, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?*, 3^e édition, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- PERRENOUD, P., « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, n° 1-2, p.107-132, 1993.
- PERRENOUD, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001.
- REY, B., *Les relations dans la classe*, Paris, ESF, 1999.

Christine LEBEL est professeure en formation pratique au département des sciences de l'éducation à l'UQTR. Elle s'intéresse à la formation professionnelle initiale et continue des enseignantes et des enseignants, à l'évaluation des compétences et particulièrement aux dispositifs et démarches de formation susceptibles d'intensifier la professionnalisation du métier. Ses recherches actuelles portent sur les représentations du métier ainsi que sur les facteurs de résilience dans l'enseignement.

Louise BÉLAIR est professeure à l'université d'Ottawa à la formation à l'enseignement. Elle est spécialiste en évaluation des apprentissages et auteure du livre *L'évaluation dans l'école*, paru chez ESF. Elle offre des formations continues à travers le Canada et l'Europe francophone, surtout au regard de l'évaluation des apprentissages et des compétences, du dossier progressif et des grilles de critères. De plus, elle oriente actuellement ses recherches sur la persévérance des enseignantes et des enseignants.