

Évaluer pour trans-former : évaluer pour qualifier

Christine Lebel (UQTR)

Louise Béclair (Université d'Ottawa)

Les divers changements sociaux nés de l'immigration, de la mondialisation, de l'évolution des familles, de la montée fulgurante des TIC de même que la croissance et la massification de l'éducation ont eu un impact considérable sur les systèmes éducatifs au cours des deux dernières décennies (Bourdoncle, 1991, 1993, Paquay *et al.* 2001). Maintes restructurations des systèmes scolaires lesquelles ont pris le virage des compétences s'observent à l'échelle internationale. La réforme mise en œuvre par le ministère de l'Éducation québécois 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 acteurs du milieu éducatif, et ce, même aux niveaux d'enseignement postsecondaire.

De fait, le projet de démocratisation de l'enseignement et particulièrement l'accroissement des publics hétérogènes qui a suivi ont graduellement mis en exergue l'importance pour le personnel enseignant d'adopter des pratiques pédagogiques aptes à mieux rejoindre les nouveaux publics d'élèves. À cet égard, divers auteurs (Develay, 1996; Espinosa, 2003; Rey, 1999) ont montré qu'au sein de cette clientèle d'élèves plusieurs arrivent désormais à l'école sans nécessairement maîtriser les codes et normes implicites de la culture et de la réussite scolaire, ce qui contribue, dans bon nombre de cas, à mettre en péril leur destin scolaire. Cette transformation des clientèles étudiantes, observée dans l'enseignement obligatoire depuis une vingtaine d'années, touche désormais tous les ordres d'enseignement dont le collégial lequel compose désormais lui aussi avec des exigences, notamment l'augmentation des effectifs par classe, des groupes de plus en plus hétérogènes ainsi que des coupures budgétaires et de service (Langevin et Bureau 2000).

LA DIFFÉRENCIATION AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Cette conjoncture qui prévaut ayant modifié considérablement les conditions d'enseignement, le paradigme de l'enseignement semble vouloir céder le pas à un paradigme résolument tourné vers l'apprentissage au sein duquel la différenciation pédagogique peut constituer une alternative. De manière schématisée et dans la lignée des auteurs s'étant penché sur la différenciation, entre autres De Perreti, Legrand, Meirieu et Perrenoud, on peut proposer l'idée que différencier consiste à placer le plus souvent possible les étudiants dans des situations-problèmes assez mobilisatrices pour qu'ils relèvent le défi et suffisamment complexes pour qu'ils ne puissent se limiter au simple réinvestissement de ce qu'ils savent déjà. De telles situations d'apprentissage s'allient aisément avec l'approche par compétences, puisqu'elles impliquent de mettre les étudiants aux prises avec des obstacles proprement épistémologiques, des savoirs ou des compétences qu'il faut construire, pour permettre la progression, la réalisation d'un projet ou la résolution d'un problème.

Il va de soi cependant que cette approche requiert une organisation du temps et des activités, un renoncement à proposer toujours « plus du même » aux plus lents et une rupture avec l'idée que la différenciation ne consiste qu'en

une remédiation dans l'après-coup (Meirieu, 1993). Elle suppose donc, pour un cours spécifique, un découpage de la discipline qui permettrait à un maximum de styles d'apprentissage de s'y retrouver. À titre d'exemple, l'instauration de situations-problèmes complexes à résoudre par les étudiants implique l'apprentissage de méthodes de travail et induit l'idée, chez ces étudiants, qu'il n'y a pas qu'une bonne réponse ou une seule démarche pour y arriver.

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'étudiant d'être « compétent » dans un champ donné. Ces cours répondent à une structure par crédit basée sur l'expertise des professeurs 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 étudiant 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 oeuvre 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, par exemple rattachées aux méthodes de travail, à la réflexion dans l'action, à l'analyse de situations-problèmes (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002), ou encore aux gestes à être posés et 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 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.

D'UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION AXÉE SUR LES COMPÉTENCES

Le processus de l'évaluation, tel que 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 nommés le plus souvent : mesure, pour se caractériser à la fois en amont : définir l'intention de l'évaluation et en aval : porter un jugement en vue de prendre une décision. La nouveauté réside surtout dans la façon de concevoir et de mettre en oeuvre cette évaluation laquelle faciliterait l'articulation entre les moments formatifs et sommatifs et surtout permettrait de dépasser les limites artificielles et arbitraires que sont les cours.

Le dossier progressif constitue une alternative pour investir les compétences à évaluer, sans nécessairement les travailler uniquement dans les cours où elles sont développées (Bélaïr, 1999, 2002). Cela permet donc d'évaluer les compétences disciplinaires de chacun des cours, tout en intégrant les compétences transversales traditionnellement ignorées dans un contexte certificatif. Ce dossier contenant des traces des apprentissages (évaluation formative) laissées

par l'étudiant, des fiches de travail (formatif axé sur le processus), des réflexions (autoévaluation ou analyse réflexive de problèmes à résoudre), des brouillons et des productions finales (sommatif) obligent non seulement l'évalué, mais aussi l'évaluateur à communiquer et à juger du niveau de développement des compétences des programmes. Cet outil sert ainsi autant à la fonction formative que sommative de l'évaluation et accentue la responsabilité des étudiants en matière de performance et de production.

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

Par exemple, des professeurs en soins infirmiers peuvent, ensemble, créer un dossier qui permettra, d'une part, d'évaluer chacune des compétences disciplinaires rattachées à des cours. D'autre part, il y aura des parties directement rattachées à des compétences transversales préalablement définies par le groupe de professeurs et à être évaluées dans chacun des cours. Le dossier pourrait alors servir aux trois années de formation, incluant les cours au collège et les stages en milieu hospitalier.

UN VIREMENT NÉCESSAIRE

Les compétences ne pouvant pas se mesurer en matière de pourcentage¹, 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 ne se quantifie pas. Un médecin dit « compétent » n'est pas simplement celui chez qui on dénombre une quantité de clients pour qui l'intervention a été adéquate, mais bien quelqu'un qui se démarque par la qualité de son diagnostic, sa vitesse d'exécution, son altruisme, ses prises de décision, etc., tout autant d'éléments non quantifiables mais plutôt qualifiables.

Il s'agit dès lors d'emprunter ce qui était traditionnellement rattaché aux évaluations formatives et de les adapter aux contraintes certificatives. Le pas a d'abord été franchi au Québec dans les années 70 avec la venue des bulletins descriptifs à l'élémentaire. On supposait alors que chaque objectif pouvait être qualifié de réussi, de plus ou moins réussi ou d'échec. On sait, depuis, que ces multiples essais ont permis d'envisager une forme de qualification des apprentissages, sans pour autant pouvoir déboucher sur une manière efficace et efficiente de la mettre en pratique.

La démarche présentée dans la prochaine section a ainsi le mérite de s'appuyer sur les diverses mises en œuvre tant au Québec qu'en Ontario, mais aussi un peu partout dans divers pays francophones outre-Atlantique et de dégager des principes qui ont été expérimentés à tous les niveaux d'enseignement et dans les secteurs d'activités tant professionnels que généraux.

¹ Peut-on dire qu'un médecin est compétent à 60%? Pouvons-nous par contre dire que ce dernier est TRÈS compétent, tandis qu'un autre démontre PEU de compétence? Au-delà du sentiment de flou et du manque de rigueur dans une telle démarche, on conviendra que tous les patients du monde s'entendent sur les notions de TRÈS et de PAS compétent dans ce contexte. Il s'agit dès lors de définir ce que représente le TRÈS et le PAS.

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.

Niveau 4	Intégration de l'ensemble des compétences	Niveaux de satisfaction face aux compétences à développer. Le niveau permettant de dire qu'un étudiant est « compétent » étant le 3. Le niveau 4 peut être qualifié d'exceptionnel.
Niveau 3	Appropriation d'une compétence	
Niveau 2	Hésitation dans l'accomplissement de la compétence	Niveaux démontrant une échelle d'insatisfaction face aux compétences à développer. Cela ne signifie pas pour autant que ce soit un échec, mais permet plutôt de nuancer le degré de difficultés rencontrées.
Niveau 1	Difficultés à démontrer la compétence	
Niveau 0	Problèmes – échec – compétence non développée	Niveau d'échec. Il n'est pas nécessaire de le décrire puisque l'étudiant n'ayant pas atteint les critères du niveau 1 se voit attribuer ce résultat.

Ces niveaux doivent alors être décrits au moyen de critères pour permettre à l'étudiant de se situer au regard d'une production ou d'une tâche donnée. Ces critères peuvent être de deux ordres. D'une part, on peut établir une liste de critères universels favorisant le développement de grilles uniques pour l'ensemble d'un programme (modèle A de l'annexe, extrait de Bélair, 1999, 2000). D'autre part, on peut produire des grilles spécifiques aux compétences ciblées (modèle B de l'annexe, extrait du cours PED 3517 de la formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa). De fait, de multiples essais expérimentés depuis 1998 nous ont amenés à découvrir l'intérêt de cette seconde option tant pour l'évalué que pour l'évaluateur.

Ce qui est pertinent à souligner, c'est que cette grille est essentiellement qualitative. L'évolution qui transparait se définit non pas comme une quantité d'éléments ajoutés souvent identifiés par les adverbess « beaucoup, souvent, parfois, peu », mais plutôt par la qualification des productions, des actions ou des gestes à poser par l'étudiant. Cela se traduit surtout dans les verbes (*identifier* est plus facilement atteignable qu'*expliquer* ou *induire* par exemple) mais aussi dans les contextes inhérents à cette évolution (*à partir du modèle présenté* est plus simple que *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 bien 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.

Dans un contexte formatif, ce système permet aussi aux évaluateurs comme aux évalués de situer rapidement le niveau de compétence atteint et de prendre conscience de l'apprentissage qu'il faut acquérir et de la preuve (par exemple, production, réflexion, etc.) qu'il faut fournir pour démontrer l'atteinte d'un autre niveau. Cette grille déterminant les niveaux permet ainsi de situer une première fois le niveau atteint (formatif), pour ensuite revisiter le jugement à la lumière des nouvelles traces et des modifications apportées par l'étudiant (sommatif). Le résultat certificatif global revêt de cette manière un caractère descriptif, puisqu'il s'appuie sur l'ensemble des compétences à développer.

CONSÉQUENCES ET IMPLICATIONS

Entreprendre ce passage vers un enseignement davantage axé sur l'apprendre et au service de la construction de compétences n'est pas aisé. Blin (1997) montre, à cet effet, que les mutations qui affectent la sphère professionnelle, dont l'enseignement supérieur, sont désormais devenues le trait dominant de l'environnement et que la capacité des organisations à s'adapter, réguler, piloter, voire anticiper ces changements, se présente comme le facteur décisif du succès de ces dernières. Cette nouvelle posture exige effectivement de la part des acteurs certaines implications, lesquelles peuvent parfois déstabiliser les pratiques pédagogiques habituelles et même modifier le fonctionnement entier des institutions (Gather-Thurler, 2004). Ces implications, quoique peu nouvelles, doivent cependant quitter leur statut de marginales ou d'occasionnelles pour devenir partie intégrante du processus d'enseignement « apprentissage et évaluation ». De manière schématisée, on peut invoquer l'importance de penser l'interdisciplinarité, de présenter les savoirs comme des réponses aux questions que des gens se sont posées dans l'histoire, d'intégrer la métacognition, de « s'enlever du chemin des étudiantes et des étudiants » pour pouvoir mieux les guider et finalement de savoir se taire.

Ces nouvelles postures requises pour une meilleure intégration et une évaluation plus pertinente des compétences entraînent *de facto* certains deuils. Au premier rang, on retrouve celui de renoncer à une vision orthodoxe de l'apprentissage et, conséquemment, de l'évaluation, ce qui implique d'admettre d'emblée que ces processus procèdent par tâtonnements, essais et erreurs, hypothèses, retours en arrière et anticipations. Cette acceptation va donc de pair avec une conception élargie de l'observation, de l'intervention et de la régulation, laquelle nécessite aussi de rompre avec la norme d'équité formelle qui régit l'évaluation certificative traditionnelle (Perrenoud, 1993). De même, il importe de renoncer à pouvoir tout contrôler, à vouloir tout enseigner, à présenter les savoirs indépendamment de leur contexte d'émergence, à tout cloisonner ainsi qu'à persister à croire que la motivation part du besoin des étudiantes et des étudiants.

C'est à ces conditions, conjuguées à une volonté de l'ensemble des acteurs de la sphère éducative tant politique qu'administrative, que l'approche par compétences ne sera pas une mode passagère du système scolaire.

ANNEXE

MODÈLE A

EXTRAIT DE L'EXEMPLE TIRÉ DE BÉLAIR 1999 ET 2000 ET DU COURS DE MAÎTRISE DE C. LABEL

	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4
<i>Pertinence</i>				
Aptitude à comprendre les exigences du cours. Se rapporte directement 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.
<i>Profondeur</i>				
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 simple des composantes visées 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.
<i>Envergure</i>				
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.
<i>Cohérence</i>				
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.
<i>Précision</i>				
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 quant à la terminologie et aux concepts.	Sujet qui se présente aussi comme un outil pédagogique publiable.

Originalité

Capacité d'apporter une idée différente quant à la forme et au 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 le plan lexical, grammatical, syntaxique et orthographique.

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.

MODÈLE B**EXEMPLE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE POUR UNE COMPÉTENCE DONNÉE : ÉVALUER DE MANIÈRE DIAGNOSTIQUE, FORMATIVE ET SOMMATIVE**

	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4
3 sous-compétences				
Élaborer un outil d'évaluation qui tient compte des styles et 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 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.
Poser des gestes de remédiations lors d'une coévaluation.	Repérer les erreurs potentielles dans une situation donnée.	Utiliser une démarche de remédiations.	Poser un diagnostic sur la situation donnée.	Faire les liens entre certains types d'erreurs et les remédiations qui s'imposent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI, J.- P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF.
- BÉLAIR, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF.
- BÉLAIR, L. M. (2000). *Savoir construire la relation éducative*; THÉBERGE, M. (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*, vol. 1, n° 1, p. 17-38.
- BLIN, J.- F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE, R. (1991). *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*, Revue française de pédagogie, p. 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993). «La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe», *Revue française de pédagogie*.
- CARDINET, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Paris, Hachette.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école*, Paris, ESF.
- GATHER THURLER, M. (2004). *Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire*, in PELLETIER, G. (coord). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-100.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Document de travail aux fins de validation, Québec, ministère de l'Éducation.
- LANGÉVIN, L. et BUREAU, M. (2000). *Enseignement supérieur; vers un nouveau scénario*, Paris, ESF.
- LESSARD, C. et TARDIF, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- LESSARD, C. (2000). *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, France.

MEIRIEU, P. (1993). *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris, ESF.

MEIRIEU, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*, Paris, ESF.

PAQUAY, L., ALTET, M., PERRENOUD, P. et CHARLIER, É. (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 3^e édition, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD, P. (1993). « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, n^{os} 1-2, p. 107-132.

PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

REY, B. (1999). *Les relations dans la classe*. Paris, ESF.