

Effets de l'évaluation des dispositifs curriculaires sur les conceptions et les pratiques d'enseignants de l'école primaire

Michel Grangeat

Volume 26, Number 3, 2003

L'évaluation du curriculum : intérêt et méthodologie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088124ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088124ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Grangeat, M. (2003). Effets de l'évaluation des dispositifs curriculaires sur les conceptions et les pratiques d'enseignants de l'école primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(3), 61–83. <https://doi.org/10.7202/1088124ar>

Article abstract

This study attempts to define conditions under which a teaching device assessment procedure could improve teaching practices and ideas. These teaching devices define the real curriculum planned – more or less consciously – by each school team. The study concerns a teacher training session focused on the development of a teaching evaluation process with the teachers. The research – based on a questionnaire – demonstrates three advantages of this approach: teachers remain involved in the evaluation process; they try to better adapt their devices to the different students; they focus on more efficient practice. As a result, this teacher training scheme seems to enhance the teaching quality.

Effets de l'évaluation des dispositifs curriculaires sur les conceptions et les pratiques d'enseignants de l'école primaire

Michel Grangeat

LSE-Université Pierre-Mendès-France IUFM, Grenoble

MOTS CLÉS: Curriculum réel, dispositif curriculaire, conception curriculaire, évaluation, référentiel

L'étude cherche à définir des conditions sous lesquelles un processus d'évaluation des dispositifs d'enseignement peut être formatrice pour ses acteurs. Ces dispositifs définissent la qualité du curriculum réel, construit par chaque établissement de façon plus ou moins réfléchie. L'étude porte sur l'analyse d'une formation d'enseignants centrée sur la construction d'outils d'évaluation de leurs propres dispositifs. L'investigation, menée ici par questionnaires, montre que l'engagement des enseignants dans la construction des référentiels bouscule leurs certitudes et que le travail d'élaboration se poursuit après le stage, que la dynamique d'adaptation des dispositifs d'enseignement aux élèves est renforcée et que l'attention se porte sur l'efficacité des actions en fonction des particularités du public. Une telle formation semble donc participer à l'amélioration de la qualité du curriculum.

KEY WORDS: Real curriculum, curricular device, curricular belief, assessment, repository

This study attempts to define conditions under which a teaching device assessment procedure could improve teaching practices and ideas. These teaching devices define the real curriculum planned – more or less consciously – by each school team. The study concerns a teacher training session focused on the development of a teaching evaluation process with the teachers. The research – based on a questionnaire – demonstrates three advantages of this approach: teachers remain involved in the evaluation process; they try to better adapt their devices to the different students; they focus on more efficient practice. As a result, this teacher training scheme seems to enhance the teaching quality.

PALAVRAS CHAVE: Currículo real, dispositivo curricular, concepção curricular, avaliação, referencial

Este estudo procura definir as condições sob as quais um processo de avaliação dos dispositivos de ensino pode ser formador para os seus actores. Estes dispositivos definem a qualidade do currículo real, construído por cada estabelecimento de ensino de modo mais ou menos reflectido. O estudo incide sobre a análise de uma formação de professores centrada na construção de instrumentos de avaliação dos seus próprios dispositivos. A investigação, levada a cabo através de questionários, mostra: que a implicação dos professores na construção dos referenciais põe em causa as suas certezas e que o trabalho de elaboração continua depois do estágio; que a dinâmica de adaptação dos dispositivos de ensino aos alunos fica reforçada e que a atenção se centra na eficácia das acções em função das particularidades do público. Uma tal formação parece, assim, contribuir para melhorar a qualidade do currículo.

L'étude cherche à définir les conditions sous lesquelles l'évaluation des dispositifs d'enseignement, ces constituants essentiels du curriculum réel, peut devenir – en reprenant l'analyse de Demailly (2001) – porteuse de potentialités d'innovation, d'amélioration de la qualité de l'école et de développement professionnel pour les enseignants. Ces dispositifs – élaborés dans le cadre du projet de chaque établissement, de façon plus ou moins réfléchie mais de telle sorte qu'ils s'inscrivent dans les programmes et les parcours officiellement prescrits – sont contraints par la pensée des enseignants qui les mettent en œuvre (Tochon, 2000). De ce fait, dynamiser la modification des conceptions curriculaires des praticiens et l'évaluer devient une question centrale.

Ces conceptions curriculaires se situent en tension entre deux modalités. La première, dite «cellulaire» (Tardif & Lessard, 1999), diffracte l'attention des équipes éducatives en survalorisant des rôles, des temps et des espaces morcelés. L'analyse de l'organisation de nombreux établissements relève de ce fonctionnement marqué par le cloisonnement des classes et la fragmentation des pratiques (Dubet & Duru-Bellat, 2000). À l'opposé, la deuxième valorise le point de vue de l'apprenant et vise, dans un curriculum intégré (Tardif, 1999), la cohérence des contenus, des dispositifs et des parcours scolaires. Cette conception, qui sera dite «coordonnée», est fondée sur l'harmonisation des différentes interventions éducationnelles.

En quoi le mode d'évaluation des dispositifs d'enseignement pourrait-il aider les enseignants à acquérir cette conception coordonnée du curriculum? Dans quelle mesure une formation peut-elle avoir un effet sur cette acquisition? Comment l'évaluer? Afin d'explorer ces questions, ont été étudiées les modifications des conceptions curriculaires d'enseignants du premier degré participant à une formation portant sur l'évaluation de leurs propres dispositifs d'enseignement. Seront présentés le contexte empirique et le cadre théorique dans lesquels s'inscrit l'étude, la problématique et les hypothèses de recherche, la méthode et les résultats d'une enquête par questionnaire menée au cours du processus de formation.

Former à évaluer un dispositif curriculaire

La formation étudiée consiste à problématiser et à évaluer leurs propres dispositifs d'enseignement avec les formés. Elle est constituée de trois volets :

- analyser le fonctionnement scolaire existant; élaborer un problème concernant l'amélioration des apprentissages ou des conduites des élèves; construire un dispositif harmonisé sur un ou plusieurs cycles afin de répondre au problème;
- mettre en œuvre le dispositif; concevoir les référentiels de l'évaluation; évaluer le fonctionnement du dispositif afin de réguler l'harmonisation des actions; évaluer les effets du dispositif afin d'en repérer l'influence sur l'école;
- rédiger un compte rendu décrivant la démarche; communiquer les résultats lors d'une journée rassemblant les équipes participant à la formation.

La formation étudiée ici concerne 21 écoles de l'Académie de Grenoble, engagées à coopérer durant trois ansⁱ. Les stages, qui regroupent soit les équipes entières soit des représentants des écoles, comportent une ou deux périodes, de deux ou quatre jours par an. Ils comprennent des réunions entre les enseignants de l'école, avec les chercheurs, les formateurs, les conseillers ou les inspecteurs.

Régulations métacognitives et évaluation du curriculum réel

Trois références délimitent le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'étude : l'évaluation comme construction du sens ; la place des acteurs dans l'élaboration des référentiels ; la régulation métacognitive comme processus de changement. Ces références caractérisent, d'une part, la formation étudiée et préfigurent, d'autre part, les modifications des conceptions que les formés pourraient expliciter.

L'évaluation pour construire du sens

En matière d'évaluation, cette recherche tente d'articuler mesure et gestion afin de donner sens et cohérence à la situation évaluée (Bonniol & Vial, 1997 ; Cardinet & Laveault, 2001). Il s'agit, certes, de repérer les effets de dispositifs d'enseignement mais en assurant l'appropriation des outils de mesure par les praticiens. À cette fin, il importe de prendre en considération les avancées du processus d'évaluation de leurs pratiques par les équipes en vue d'adapter au mieux, d'une part, les formes et les contenus de leur formation et, d'autre part, les outils de recueil des données de l'évaluation. De ce fait, l'évaluation comme problématique du sens est attentive aux processus, aux représentations banales, aux avancées infimes et aux reculs temporaires (Jorro, 2001), tout autant qu'aux produits ou aux procédures.

Ainsi, dans une première phase, la demande des formés se concentre sur l'apport d'outils d'évaluation externe : ils souhaitent que l'on utilise les instruments des experts pour donner « la valeur exacte » de leur organisation. La formation doit alors proposer une analyse de ces outils afin, d'une part, de montrer leur adéquation à une question de recherche précise et, d'autre part, de permettre aux formés de les adapter à leur propre problématique. L'évaluation apparaît alors clairement comme un processus nécessaire pour mieux comprendre une situation particulière.

Une telle formation par l'évaluation s'attache ainsi à ce que, graduellement, les formés attribuent plus de sens aux pratiques professionnelles (Altet, 2001). Dans cette mesure, ce processus devrait les conduire à restructurer leurs expériences professionnelles passées, à éclairer leurs pratiques pédagogiques actuelles et à générer des besoins de formation pour l'avenir proche. De ce fait, en jouant sur les trois temps des opérations de régulation (Allal & Saada-Robert, 1992), la formation par l'évaluation devrait conduire les équipes éducatives à élaborer des dispositifs d'enseignement mieux

réfléchis, mieux coordonnés. Parvenir à distinguer ces trois moments de régulation – en anticipation, en cours d'action et en bilan – constituera une trace du développement des conceptions curriculaires visé par cette recherche.

La place de l'acteur dans l'élaboration des indicateurs

Dans cette construction de sens par l'évaluation, la place de l'acteur s'avère essentielle. En effet, il s'agit d'éviter, d'une part, de cantonner l'évalué à l'extérieur d'une procédure dont seul un expert serait responsable ou, à l'opposé, de l'écraser sous la charge d'évaluateur en le coupant de toute référence aux acquis de la recherche en éducation. Pour éviter ces écueils, l'évaluation des dispositifs curriculaires étudiée ici s'inscrit dans un processus graduel et interactif d'élaboration des référentiels qui assurent, à la fois, la fiabilité de l'évaluation et la compréhension de ses résultats par les acteurs (Figari, 1994, 2001).

Il s'agit, ici, d'accompagner les formés dans l'élaboration d'instruments d'évaluation adaptés à leur situation particulière. Ainsi, une fois qu'ils ont posé le constat initial sur le fonctionnement de leur établissement et construit un dispositif pour l'améliorer, la plupart des formés ne trouvent guère utile d'évaluer la nature de ce dispositif car seuls les effets de l'enseignement leur semblent importants. Cependant, en construisant ce référentiel des effets, ils constatent que la cohérence du dispositif commun ne va pas de soi, que l'harmonisation des pratiques n'a jamais été réellement explicitée. Si les formateurs accompagnent ce mouvement, alors la réflexion des formés se tourne vers la réalisation d'un référentiel d'évaluation du fonctionnement de leur dispositif commun afin d'en assurer une cohérence et une pertinence meilleures.

Une telle formation vise donc à aider les équipes à distinguer et à prendre en compte trois objets souvent mal évalués : l'environnement, social et institutionnel, qui induit des pratiques professionnelles particulières ; le fonctionnement du dispositif d'enseignement, qui est construit par les praticiens de manière plus ou moins réfléchie ; les effets de ce dispositif, qui sont des produits des pratiques. Mieux distinguer ces trois dimensions de l'évaluation du curriculum constituera également une trace de la modification des conceptions afférentes.

La régulation métacognitive comme processus de distanciation pratique

L'enjeu de la formation par l'évaluation des enseignements consiste, enfin, à conduire les praticiens à dépasser le simple souci de bien faire afin d'accéder à la compréhension de ce progrès. De ce fait, cette recherche se réfère aux travaux sur la régulation métacognitive (Grangeat, 1999; Noël, 2001; Wolfs, 1996), en tant que ce processus provoque, chez le sujet, une meilleure compréhension de ses propres actions, et notamment de ses réussites. En adoptant le point de vue selon lequel les avancées des travaux relatifs à la métacognition dans les apprentissages peuvent être transposés aux démarches de formation (Lafortune, Deaudelin & Deslandes, 2001), alors celles-ci devraient comporter trois composantes propres à induire une conduite réfléchie de l'activité : dédier aux formés une marge de liberté, une possibilité de choix ; les conduire à symboliser les dispositifs étudiés sous différentes modalités ; multiplier les interactions sociales (Grangeat, 1998).

Ces trois accès à la régulation métacognitive sont présents dans les actions de formation étudiées. D'abord, les formés ont le choix de leur objet de recherche, parmi un éventail qui garantit la possibilité d'échanger sur des préoccupations communes ; de plus, ils déterminent le dispositif à tester et la modalité de son évaluation. Ensuite, ils sont amenés à retranscrire leur démarche de différentes manières : interventions orales ; tableaux ou comptes rendus présentant le constat sur leur fonctionnement, le problème exploré, le dispositif testé, les effets anticipés ; référentiels d'évaluation du dispositif et de ses effets. Enfin, lors des stages ou des réunions, les formés rencontrent de nombreuses occasions de confronter leurs points de vue.

Une telle régulation métacognitive devrait permettre aux formés d'explicitement une modification de leurs conceptions curriculaires correspondant à une prise de recul réfléchie vis-à-vis des actions pratiques, des interactions sociales et des représentations individuelles (Grangeat, 1999). Ces modifications leur permettraient alors de : se distancier de leurs propres actions afin d'anticiper des stratégies professionnelles plus collectives ; s'émanciper d'un contrôle totalement externe de leurs pratiques afin de se l'approprier en partie ; se détacher de leurs conceptions premières sur l'école afin de mieux prendre en considération la diversité des élèves. L'étude visera donc à évaluer la manière dont les formés se positionnent sur ces trois directions, sur ces trois déterminants d'une conception curriculaire coordonnée.

Problématique et méthode

L'étude consiste à chercher en quoi les conceptions curriculaires d'enseignants en écoles primaires sont modifiées lors d'une formation centrée sur l'évaluation de dispositifs d'enseignement élaborés et réalisés dans leur établissement. L'analyse précédente permet de formuler l'hypothèse de recherche selon laquelle cette modification conduirait les enseignants à concevoir une meilleure coordination de leurs actions, au long du curriculum réel tel qu'il est construit dans chaque école, selon trois directions complémentaires :

- dépasser l'attention centrée sur les pratiques de classe personnelles, afin de parvenir à leur intégration dans un projet d'équipe, de cycle ou d'établissement ;
- dépasser la simple attention à la conception d'activités pertinentes, afin d'apprécier les effets des dispositifs d'enseignement sur les parcours des élèves ;
- dépasser la conception d'activités adaptées à la classe prise dans sa globalité, afin de prendre en considération la particularité de certains des élèves.

Cette modification conduit à rendre explicitable ce qui, d'ordinaire, «va de soi» dans le vécu des établissements, conduit à élucider les représentations implicitement à l'œuvre au sein de l'organisation scolaire, l'hypothèse de base étant que ces représentations contraignent la qualité du curriculum réel. L'investigation se limite donc au champ des conceptions déclarées, à ce que disent les enseignants de leurs pratiques curriculaires, tout en visant à réduire l'écart entre ce dire et le faire.

Évaluer la modification des conceptions des enseignants formés, sous l'effet du processus de formation, nécessite l'explicitation de deux référentiels. Le premier concerne le fonctionnement de la formation : il détermine les critères et les indicateurs nécessaires pour repérer dans quelle mesure les formés se sentent engagés, en équipe, dans un processus d'évaluation de la qualité de leurs dispositifs d'enseignement. Le deuxième concerne les effets de la formation : il vise à repérer les modifications des conceptions et pratiques curriculaires.

Ces référentiels fondent les instruments de recueil de données. Pour la présente étude, il s'agit de deux questionnaires dont chaque item correspond strictement à un indicateur du référentiel. La suite de ce texte présentera essentiellement la manière d'explicitier ces indicateurs et de leur donner sens

vis-à-vis de la situation évaluée; la formulation des items relève alors de la simple technique. Chaque questionnaire comporte 12 propositions, avec échelle d'attitude à cinq positions, et 12 questions ouvertes permettant au répondant d'expliciter son positionnement.

Un référentiel d'évaluation du fonctionnement de la formation

L'explicitation du référentiel d'évaluation du fonctionnement du dispositif de formation combine deux approches. L'une, inductive, «bottom-up», cherche à regrouper en catégories significatives des données tirées d'observations durant les stages, d'écrits des stagiaires à propos de la formation et d'entretiens menés avec quelques formés. L'autre, déductive, «top-down», se fonde sur l'idée selon laquelle l'action étudiée comporte trois axes: elle vise la compréhension des pratiques d'enseignement, se développe graduellement durant le temps de la formation et stimule les interactions à l'intérieur du système constitué par l'établissement. Ces axes peuvent ensuite se préciser selon leurs caractéristiques pratiques. La combinaison de ces approches permet d'établir un référentiel d'évaluation qui structure l'ensemble des indicateurs observables selon trois dimensions essentielles caractérisant le dispositif étudié; à chacune d'elles correspondent des questions de recherche.

En ce qui concerne l'aspect «compréhensif», il s'agit de se demander, d'une part, si les formés ont la perception d'une objectivation de leurs pratiques et, d'autre part, s'il s'installe une meilleure cohérence dans les pratiques de l'équipe à propos du dispositif expérimenté. En ce qui concerne l'aspect «graduel», il importe de repérer, d'une part, si un phasage de l'action d'évaluation existe dans le fonctionnement de l'équipe et dans sa perception par les formés et, d'autre part, s'il se crée une centration de la réflexion collective, une sorte de spécialisation de l'équipe, sur le dispositif expérimenté. Enfin, concernant l'aspect «systémique» de la démarche, il convient d'éclairer, d'une part, l'existence de rétroactions, autrement dit de réajustements du dispositif en fonction de résultats intermédiaires et, d'autre part, la réalité d'une interaction entre les acteurs, les enseignants et leurs partenaires, les élèves et leur famille.

Chacune des trois dimensions de l'objet évalué peut alors être caractérisée par des critères qui sont eux-mêmes décrits par des indicateurs observables dans le fonctionnement des écoles. Ces trois niveaux de description sont organisés dans un référentiel (*cf.* annexe 1) qui fonde l'élaboration du questionnaire correspondant.

Un référentiel d'évaluation des effets de la formation

Repérer les effets de la formation sur le développement de conceptions curriculaires mieux coordonnées peut se décrire, dans le cadre de l'hypothèse de recherche, selon trois dimensions: l'intégration des pratiques dans un projet ; l'appréciation des effets des activités; la considération des particularités. Chacune de ces trois dimensions doit être examinée puis précisée en fonction de critères et d'indicateurs.

Concernant l'intégration des pratiques individuelles dans un projet plus large, il importe de repérer le renforcement de la dynamique de l'équipe et de l'engagement d'autres acteurs. Concernant l'appréciation des effets des activités scolaires sur les apprentissages ou les conduites, il s'agit de savoir si l'enseignant est amené à construire des outils d'évaluation de ses activités et à se sentir progresser dans l'amélioration de ses pratiques. Enfin, relativement à la considération positive de la particularité de certains des élèves, il faut vérifier l'amélioration du regard porté sur les élèves, sa plus grande acuité en direction des compétences de chacun, et l'ouverture vers une diversification des pratiques.

Ici encore, ce système de critères est complété par un ensemble d'indicateurs servant à formuler le questionnaire (*cf.* annexe 2). Dans l'enquête, ce sont les représentations des enseignants qui sont prises en compte car c'est à partir de ses conceptions que l'enseignant prépare, met en œuvre et régule les situations d'apprentissage-enseignement.

Caractéristiques générales des répondants au questionnaire

L'échantillon des répondants représente un effectif relativement réduit de la population étudiée: sur les 21 écoles choisies, 13 ont été contactées afin de leur soumettre les deux questionnaires. Le taux de retour est satisfaisant puisque 20 réponses, issues de 11 écoles, sont exploitables. Cet effectif réduit reste acceptable lors de la phase intermédiaire présentée ici puisqu'il s'agit de stabiliser la fiabilité des instruments de recueil de données qui, plus tard, seront proposés à l'ensemble de la population et à un groupe de contrôle.

La moitié des réponses (10) est issue d'écoles comportant plus de cinq classes, un tiers (7) de deux à cinq classes et les autres (3) à classe unique. Plus des trois quarts des réponses (16/20) sont produites à la suite d'une réflexion d'équipe (soit 7/11 écoles). L'ancienneté moyenne dans le métier est de 21 ans (médiane 24) et celle dans l'école de cinq ans (médiane 4). Il s'agit donc d'équipes aux effectifs plutôt importants, assez récentes et comportant souvent des enseignants plutôt expérimentés.

Évaluer le processus de formation

Avant d'estimer les effets de la formation, la première étape consiste à en évaluer le fonctionnement. En effet, si les formés ne se sentaient pas engagés dans un processus d'évaluation mutuelle de leurs pratiques d'enseignement, l'étude serait sans objet.

La modalité de l'évaluation donne-t-elle sens aux pratiques d'enseignement?

En ce qui concerne l'aspect «compréhensif», il apparaît que les formés se sentent réellement engagés dans un processus de distanciation vis-à-vis de leurs pratiques quotidiennes.

Tableau 1
Trois exemples de dispositifs évalués dans les écoles

École 1	
Constat:	Décrochage fréquent de l'attention des élèves.
Dispositif:	Instauration en fin de journée et en fin de certaines activités d'un «moment réflexif» pour mettre en évidence ce qui a été appris; mise en œuvre d'un cahier de progrès (portfolio) pour repérer les améliorations des apprentissages individuels et dégager des objectifs à moyen terme.
Évaluation:	Référentiel conduisant à des observations et des questionnaires.
École 2	
Constat:	Difficulté des élèves à s'exprimer.
Dispositif:	Instauration de petits groupes de parole homogènes et de situations de communication fonctionnelles autour de photographies ou de films pris dans l'expérience commune du groupe classe.
Évaluation:	Référentiel conduisant à des observations.
École 3	
Constat:	Lacunes dans le réinvestissement des connaissances scolaires d'une année à l'autre.
Dispositif:	Élaboration, avec les élèves de chaque classe, d'un classeur ressource en ce qui concerne la maîtrise de la langue. Ce référent modulable se transmet d'une année à l'autre et les élèves peuvent l'utiliser à tous moments (en classe ou en dehors).
Évaluation:	Référentiel conduisant à des observations et à des entretiens.

Toutes les réponses (20/20) décrivent l'investigation menée dans l'école en précisant la nature du constat initial et la problématique explorée puis en décrivant le dispositif testé (*cf.* tableau 1). De plus, une grande majorité (15/20) indique la modalité collective d'évaluation de la cohérence du dispositif. Tous les enseignants se sentent très engagés (15) ou engagés (5) dans l'amélioration de l'organisation pédagogique de leur école; les réponses aux questions ouvertes montrent que cela tient à ce que la modalité de formation fédère leur équipe (4), stimule les échanges de pratiques (3), incite à réagir au constat initial (3). Ils se disent très engagés (14) ou engagés (4) dans l'élaboration des indicateurs d'évaluation de leur dispositif dans la mesure où ils mènent eux-mêmes les évaluations (7) et où ils veulent vérifier de manière objective l'efficacité de leur organisation (4).

La modalité d'évaluation se construit-elle graduellement ?

Concernant l'aspect «graduel», un phasage de l'action d'évaluation et une centration de la réflexion collective sur le dispositif expérimenté sont constatés.

La plupart des réponses (19/20) font état de réunions consacrées à l'analyse initiale de la situation scolaire, à la construction d'un dispositif commun et à son évaluation. Ces réunions, plutôt fréquentes, concernent toute l'équipe éducative (enseignants et aides-éducateurs). Dans les trois quarts des écoles (8/11), il existe des écrits facilement modifiables, et notamment des référentiels, qui concernent soit l'organisation du dispositif (15/20) soit ses effets (14/20). La réflexion des équipes est donc tournée vers l'amélioration de leur fonctionnement.

La modalité d'évaluation s'appuie-t-elle sur des interactions ?

De manière plus nuancée que pour les dimensions précédentes, l'aspect «systémique» du processus enclenché par la formation est vérifié.

De fait, les rétroactions sont bien délimitées: si les trois quarts des enseignants (15/20) disent ne pas avoir modifié le constat initial qui les a engagés dans l'action, en revanche, le dispositif testé a presque toujours (16) été réaménagé au cours de l'action. Cet ajustement vise à adapter l'activité d'enseignement à la réalité de la classe (5) en utilisant les apports de la formation (7). Concernant les interactions, les deux tiers des réponses (12) mentionnent l'interrogation des élèves ou des familles à propos du dispositif.

Une dynamique de formation qui implique les praticiens

Au vu du système d'indicateurs construit, il apparaît que les équipes évaluées se sentent dans une même dynamique de formation. Cette dynamique s'avère puissante en ce qui concerne le fonctionnement de l'équipe et, notamment, la mise en problème des pratiques d'enseignement: les enseignants, avec les responsables de l'action de formation, établissent un constat, dégagent un problème à résoudre collectivement, construisent un dispositif et gardent trace de leur réflexion de manière à la communiquer. Il devient donc possible de tenter de repérer les effets de ce processus.

Les effets de la formation sur les conceptions curriculaires

Les effets du processus de formation, et donc de l'évaluation du dispositif curriculaire, peuvent se décrire selon trois dimensions, inscrites dans l'hypothèse de recherche: l'intégration des pratiques dans un projet, l'appréciation des effets des activités et la considération des particularités.

Un projet commun structure-t-il les pratiques enseignantes ?

Concernant l'intégration des pratiques dans un projet d'enseignement quant au cycle ou à l'école, les réponses montrent que l'évaluation des dispositifs renforce la dynamique de l'équipe enseignante mais provoque mal l'engagement d'autres acteurs (*cf.* annexe 2 et tableau 2).

La plupart des répondants (15/20) pensent que le processus d'évaluation du dispositif commun rend leur équipe plus cohérente, plus soudée, plus imaginative; les autres (4) disent cette dynamique installée avant la formation. C'est le développement d'une réflexion commune, autour d'un même dispositif, courant sur toute l'école qui, souvent (5), justifie cette plus grande cohérence. L'amélioration des échanges de pratiques est également attestée. Près des deux tiers des répondants (12) disent qu'il y a une meilleure réflexion sur les activités scolaires au sein de l'équipe; pour les autres (8), ces échanges étaient installés avant la formation. Concernant l'engagement d'autres acteurs que les enseignants responsables des classes dans la conduite du dispositif, les résultats sont négatifs. Pour les trois quarts des répondants, ni l'engagement du nombre de professionnels dans le dispositif (13) ni celui des partenaires de l'école (12) ne paraissent modifiés. Ainsi, l'engagement des enseignants spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté (RASED) se révèle très inégal; il semble aller d'une intégration complète au dispositif jusqu'à une ignorance totale due au manque de disponibilité. En revanche, la moitié des

réponses (10) fait état d'une participation assidue des aides-éducateurs, des adjointes aux écoles maternelles ou des parents à la mise en œuvre des activités liées au projet commun.

Tableau 2
Intégration des pratiques de classe dans un projet plus large

<i>De 1 : non, pas vraiment mieux, à 5 : oui, beaucoup mieux</i>	1	2	3	4	5	Total
1-1-1 : Cohérence de l'équipe	4	0	0	6	9	19
1-1-2 : Échanges de pratiques	4	0	3	8	4	19
1-2-1 : Appui des professionnels spécialisés	13	0	0	4	0	17
1-2-2 : Partenariat	12	0	2	2	0	16

En conséquence, le processus d'évaluation du dispositif commun aide les enseignants à dépasser l'attention centrée sur leurs pratiques de classe personnelles afin de viser leur intégration dans un projet collectif; cependant, les enseignants se sentent plutôt isolés dans cet effort d'intégration. Les dispositifs testés dans les écoles concernant l'organisation et la programmation des contenus enseignés, les modifications constatées vont dans le sens d'une perception plus explicite du parcours de l'élève, tout au long de l'école primaire. Ainsi, une part des conceptions curriculaires des enseignants est modifiée par la formation.

Les activités scolaires sont-elles évaluées ?

Les réponses au questionnaire montrent que la formation aide les enseignants à construire des outils d'évaluation des activités scolaires qui ne font pas partie du dispositif commun. Elle les conduit également à se sentir progresser dans l'amélioration de leurs pratiques professionnelles (*cf.* annexe 2 et tableau 3).

Le jugement sur la pratique est amélioré. En effet, tous les répondants (20) pensent distinguer plus précisément les éléments du dispositif sur lesquels faire porter l'amélioration de leurs pratiques; beaucoup (17) disent constater l'amélioration progressive des effets du dispositif commun sur les apprentissages ou les conduites des élèves. Selon certains (7), les pratiques sont plus efficaces parce que la réflexion de l'équipe se concentre sur un dispositif précis, tiré du constat initial. Selon d'autres (4), la conception des outils d'évaluation par l'équipe facilite leur intégration dans un processus d'amélioration pratique. Presque tous ces enseignants (16) disent mieux distinguer les activités professionnelles qu'ils maîtrisent et celles sur lesquelles

ils ont à progresser. Cependant, ils ne sont qu'un tiers (7) à construire des outils d'évaluation pour estimer les effets d'activités qui ne font pas partie du dispositif commun. Un autre tiers (7) ne répond pas à cet item, l'expliquant, parfois (3), par le fait de vouloir éviter l'excès d'évaluations instrumentées. En revanche, certains (3) pensent que ce progrès pratique est garanti par l'engagement des élèves eux-mêmes dans l'évaluation de la pertinence des dispositifs d'enseignement.

Tableau 3

Appréciation des pratiques de classe en fonction de leurs effets

<i>De 1: non, pas vraiment mieux, à 5: oui, beaucoup mieux</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Total</i>
2-1-1: Distinguer les éléments du dispositif à améliorer	0	0	0	7	13	20
2-1-2: Évaluer les pratiques hors dispositif	7	0	1	4	1	13
2-2-1: Constater l'efficacité du dispositif commun	3	0	0	9	8	20
2-2-2: Distinguer les pratiques maîtrisées vs à améliorer	0	0	4	11	5	20

En conséquence, l'action de formation évaluée aide les enseignants à dépasser la simple attention à la mise en œuvre d'activités «qui marchent», afin d'apprécier les effets des dispositifs d'enseignement sur les parcours d'apprentissage. Certains (5) disent, d'ailleurs, que la formation a fait porter leur regard de professionnels vers des domaines ignorés auparavant, qu'elle leur a permis de se distancier de leurs pratiques (3). Ici encore, même limitée, il existe une évolution des conceptions allant dans le sens d'une représentation plus pertinente du curriculum, en tant qu'ensemble de dispositifs construits par les enseignants et produisant des effets sur les parcours et les stratégies personnelles des apprenants.

L'activité pratique prend-elle en compte les particularités des élèves?

Enfin, la considération positive de la particularité de certains des élèves est nettement améliorée (*cf.* annexe 2 et tableau 4).

L'analyse des réponses montre une meilleure reconnaissance de la singularité des élèves, soit parce que l'observation de leurs compétences par les enseignants est devenue plus précise et plus exhaustive, soit parce que les situations d'apprentissage sont plus variées. De fait, les trois quarts des

répondants (15/20) disent observer plus finement leurs élèves et leur découvrir des compétences qu'ils n'avaient pas soupçonnées auparavant. Ils expliquent cette amélioration de deux manières : d'abord, parce que le processus de formation a développé chez eux un souci d'observation (5), ensuite, pour certains (4), parce que les élèves sont eux aussi engagés dans l'évaluation du dispositif. De même, ils sont plus de la moitié (11) à dire essayer plus facilement de nouvelles pratiques de classe afin de varier les situations proposées aux élèves ; pour les autres (9), cette variation des activités était installée avant la formation. Cette amélioration tient, pour certains (4), au renforcement de la dynamique du travail d'équipe relevé plus haut ; pour d'autres (3), ce sont les apports de la formation et de l'accompagnement par les équipes locales (formateurs, conseillers ou inspecteurs) qui ont facilité cette extension des pratiques d'enseignement. D'ailleurs, plus de la moitié des répondants (11) disent essayer de mettre en œuvre, plus régulièrement, des activités spécialement adaptées aux élèves en difficulté ou à ceux qui sont en réussite ; la plupart des autres (7) indiquent que ces adaptations étaient déjà pratiquées auparavant. Lorsqu'il y a amélioration, les répondants lui trouvent deux raisons : soit la démarche les a conduit à être plus assidus, plus réguliers, dans la mise en œuvre de situations adaptées (4), soit elle les a aidés à étendre aux élèves en réussite les modalités de diversification pratiquées auparavant en direction des élèves en difficulté (4). En revanche, l'organisation de cette diversification dans l'équipe, sous forme de groupes décloisonnés, s'améliore moins nettement puisque, sur les 15 répondants à cet item, sept disent que ces pratiques leur sont courantes, quatre ne se prononcent ni pour une stagnation ni pour un progrès et les quatre derniers constatent une amélioration. Selon ces derniers, la formation les pousse à essayer, par rapport au cycle, une répartition temporaire des élèves en fonction de leurs besoins ou de leurs intérêts.

Tableau 4
Considération des particularités des élèves

<i>De 1 : non, pas vraiment mieux, à 5 : oui, beaucoup mieux</i>	1	2	3	4	5	Total
3-1-1 : Découvrir des compétences mal évaluées auparavant	0	0	5	1	14	20
3-1-2 : Varier les situations d'apprentissage	6	3	0	10	1	20
3-2-1 : Adapter l'activité aux élèves en difficulté, en réussite	5	3	1	7	4	20
3-2-2 : Diversifier les activités en décloisonnant les classes	7	0	4	3	1	15

En conséquence, soit par reconduction soit par essais de nouvelles organisations, l'évaluation des dispositifs curriculaires aide à la diversification des pratiques de classe. Cette adaptation concerne les parcours scolaires puisque tous les élèves ne sont plus traités de manière globalisée. Cet assouplissement du cadrage des activités dégage ainsi, pour les apprenants, des marges de liberté leur permettant de mettre en place des stratégies personnelles de valorisation du curriculum : s'ils ont la possibilité de choisir une activité, selon leurs goûts ou leurs besoins, si l'enseignant ménage un temps de réflexion à propos de ces choix, alors les élèves devraient mieux s'engager dans la réussite de leur parcours.

Limites et devenir d'une enquête intermédiaire

Au total, les résultats de cette enquête intermédiaire valident l'hypothèse initiale : la dynamique de formation par l'évaluation des dispositifs curriculaires aide les enseignants à se décentrer des pratiques qui leur sont habituelles. Cette modification, suivant les trois axes posés par hypothèse, augmente la cohérence des interventions des différents acteurs du curriculum réel. Quelle est cependant la valeur de cet aboutissement ? La validité, la fidélité et la signification des conclusions par rapport à d'autres situations sont à discuter (De Ketele & Roegiers, 1991 ; Van der Maren, 1995).

Afin que le résultat reste dans le cadre visé au départ, deux écueils méthodologiques ont été tenus à distance, tout au long du processus de recueil et de traitement des données : d'une part, limiter l'étude à des comptes rendus d'expérimentation ou à des discours sur les pratiques sans que ceux-ci soient rigoureusement analysés ; d'autre part, s'en tenir à une méthode strictement analytique appliquée à des situations complexes sans préserver la valeur écologique des procédures évaluées. Ici, le système d'indicateurs a été articulé à une étude conceptuelle et à des observations pratiques. De ce fait, chaque praticien, chaque acteur de la formation évaluée, peut reconnaître, dans les référentiels et les résultats de l'évaluation, les activités curriculaires qu'il maîtrise et quelques suggestions de développement pratique. Dans ce sens, le résultat est donc valide.

La fidélité du résultat est, à première vue, toute relative puisque le simple fait de répondre au questionnaire, d'autant plus lors d'une réflexion en équipe, fait évoluer les conceptions des répondants. Cependant, les résultats présentés ici s'inscrivent, en les précisant, à l'intérieur de ceux tirés d'entretiens avec huit directeurs d'écoles engagées dans l'action de formation (Grangeat,

2001). La fidélité du résultat s'inscrit donc dans le cadre méthodologique de l'étude: elle se renforce au fur et à mesure de l'avancée de l'explicitation des référentiels.

Enfin, le résultat semble significatif puisqu'il prend sens pour les acteurs de l'évaluation. En revanche, la portée de ce résultat dépend fortement de la situation évaluée: d'une part, les équipes engagées dans l'action le sont pour trois ans et sont volontaires; d'autre part, jamais il ne leur a été demandé de rendre des comptes sur leur fonctionnement mais simplement de rendre compte rigoureusement d'une partie de ce dernier. Ce résultat a donc du sens dans le cadre de la modalité de formation étudiée.

Ces aboutissements sont cependant corroborés par d'autres études. Ainsi, à la suite d'une évaluation auprès d'établissements secondaires de Lille, Demailly (2001, pp. 27-30) repère les conditions nécessaires pour dynamiser «l'effet formation» d'une évaluation curriculaire. Outre l'importance «que des objectifs démocratiques soient explicitement présents dans l'opération» et que «les porteurs du projet manifestent volontarisme et capacité de conviction», l'auteur pointe l'aspect déterminant du fait que «ces évaluations se développent de manière participative, avec une grosse composante d'autoévaluation, avec un temps très long de négociation sur [...] les référentiels.» L'auteur note cependant que «l'examen d'autres configurations singulières est sans doute nécessaire pour saisir dans leur complexité les [...] dispositifs d'évaluation»; la présente étude tente d'aller dans ce sens. De même, à la suite de l'évaluation de la rénovation des écoles de Genève, Gather-Thurler (2001, pp. 185, 192-194) aboutit à la conclusion selon laquelle il convient de «soutenir les écoles» dans le développement de conceptions et de pratiques adaptées aux attentes sociales actuelles; elle montre comment l'évaluation, lorsque les équipes enseignantes lui trouvent «en priorité une utilité pour elles-mêmes», est intégrée aux pratiques collectives afin «d'assurer une gestion optimale des parcours des élèves.» Enfin, analysant un modèle de formation par l'accompagnement des praticiens formés par les équipes locales (conseillères et conseillers pédagogiques), Lafortune, Deaudelin et Deslandes (2001, pp. 65-67) aboutissent à la question de savoir comment repérer les étapes par lesquelles les formés «construisent des connaissances métacognitives», sous l'effet «des activités d'évaluation», afin de former des habiletés relatives à l'autorégulation des dispositifs curriculaires. Ici, encore, les résultats de la présente étude tendent à proposer quelques avancées.

La valeur du résultat de cette évaluation intermédiaire est donc suffisante au regard de l'avancée du dispositif de formation. Elle sera meilleure encore, lors de l'évaluation proposée en fin de processus à l'ensemble des formés.

Penser l'évaluation de la qualité des enseignements

Cette étude permet de comprendre deux des questions soulevées au début de ce texte : déterminer dans quelle mesure les conceptions des enseignants peuvent évoluer en ce qui concerne les aspects curriculaires des apprentissages scolaires et mieux comprendre les tenants et les aboutissants de l'évaluation du curriculum réel.

La modification des conceptions curriculaires tient manifestement à trois caractéristiques de la formation : la contractualisation de la formation, pour toute l'équipe pédagogique et sur un moyen terme (trois ans) ; son appui sur une mise en problème des situations de classe et sur les échanges à l'intérieur d'un réseau d'écoles ; la conception par les équipes d'école, en interaction avec les formateurs et les chercheurs, des instruments de l'évaluation de la qualité de leurs dispositifs. Dans cette mesure, pour les équipes de l'étude, des conceptions et pratiques curriculaires nouvelles apparaissent : organisation des activités d'enseignement moins morcelée, situations d'apprentissage conçues moins globalement, parcours pluriannuel de l'élève moins occulté, cadrage des classes moins rigide. De ce fait, la formation renforce des processus de modification des conceptions qui agissent sur la qualité des pratiques curriculaires.

Cette modification tient également aux modalités et au rôle de l'évaluation du curriculum réel. Les résultats de l'enquête montrent que la modification des conceptions curriculaires passe, d'abord, par le fait de construire un problème à résoudre à propos d'une organisation scolaire qui, sans cela, apparaît trop cloisonnée, trop complexe ou trop routinière pour tenter de la modifier. Cependant, ces résultats montrent aussi que, pour soutenir cette dynamique de transformation collective, il est nécessaire de mettre à la disposition des enseignants des outils d'aide à la régulation du curriculum réel ; des aides qui permettent de mieux comprendre le fonctionnement de l'école, d'anticiper des améliorations à mettre en œuvre et de constater les réussites. L'élaboration d'un référentiel d'évaluation, dans le cadre d'une formation continue suivie par un réseau d'équipes d'écoles sur quelques années, semble représenter un tel appui.

En conclusion, sous ces conditions, la formation peut stimuler l'apparition ou le renforcement de conceptions curriculaires plus réfléchies, plus efficaces en ce qui concerne les dispositifs d'enseignement et donc la réussite des apprentissages scolaires de tous. De fait, penser l'évaluation de la qualité des enseignements en fonction de construction collective de référentiels d'appréciation des effets des dispositifs curriculaires semble plutôt fructueux pour le système éducatif et pour ses acteurs.

Annexe 1

Référentiel d'évaluation du fonctionnement du dispositif de formation

Question d'évaluation :

Les formés se sentent-ils engagés, en équipe, dans un processus d'évaluation de leurs propres dispositifs d'enseignement?

<i>Dimensions</i>	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>
1 : La démarche d'évaluation est compréhensive.	1-1 : Objectivation des pratiques pédagogiques	1-1-1 : Une modalité pratique précise est reconnue comme objet d'enquête et d'évaluation. 1-1-2 : Les débats et les comptes rendus d'expérimentation font la distinction entre le constat initial, la construction d'une réponse adaptée et l'analyse des effets produits.
	1-2 : Harmonisation des pratiques pédagogiques	1-2-1 : La majorité de l'équipe se dit engagée dans l'amélioration de l'efficacité de l'organisation pédagogique commune. 1-2-2 : La majorité de l'équipe se dit concernée par la construction collective des indicateurs d'évaluation du dispositif expérimenté.
2 : La démarche d'évaluation est graduelle.	2-1 : Phasage du processus d'évaluation	2-1-1 : Une réunion des enseignants est consacrée à l'analyse initiale des conduites ou des résultats des élèves afin de s'accorder sur une réponse commune. 2-1-2 : Une réunion des enseignants est consacrée à l'évaluation du dispositif commun et à l'élaboration du compte rendu de cette action.
	2-2 : Spécialisation de la réflexion et de l'action sur le dispositif	2-2-1 : Un document, facilement modifiable dans l'année, permet à chaque acteur d'évaluer la mise en œuvre réelle du dispositif avec les élèves dont il a la responsabilité. 2-2-2 : Un document, facilement modifiable, permet à chaque acteur d'évaluer les effets du dispositif avec les élèves qui ont été choisis pour être évalués spécifiquement.
3 : La démarche d'évaluation est systémique.	3-1 : Rétroactions sur le dispositif	3-1-1 : L'analyse initiale des conduites ou des résultats des élèves a été modifiée sous l'effet de la dynamique de construction et d'évaluation du dispositif commun. 3-1-2 : Le dispositif commun a été modifié sous l'effet du processus d'élaboration des référentiels d'évaluation.
	3-2 : Interactions entre les acteurs	3-2-1 : Au moins une réunion, regroupant tous les intervenants des trois cycles, est organisée pour améliorer le dispositif expérimenté et son évaluation. 3-2-2 : Régulièrement dans l'année, les élèves ou leur famille sont interrogés sur la pertinence du dispositif expérimenté.

Annexe 2

Référentiel d'évaluation des effets du dispositif de formation

Question d'évaluation :

En quoi la formation par l'évaluation de leurs propres dispositifs d'enseignement améliore-t-elle les conceptions curriculaires des formés ?

<i>Dimensions</i>	<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>
1 : Les pratiques de classe sont intégrées dans un projet plus large.	1-1 : Dynamisation du projet pédagogique	1-1-1 : Les enseignants trouvent l'équipe pédagogique plus soudée, plus cohérente, plus imaginative, grâce à la démarche d'évaluation du dispositif commun. 1-1-2 : Les enseignants trouvent que les échanges de pratiques sont plus fréquents, plus faciles, plus efficaces, grâce à la démarche d'évaluation du dispositif commun.
	1-2 : Élargissement du champ des acteurs engagés dans le projet pédagogique	1-2-1 : De plus en plus de professionnels, intervenant directement dans le champ scolaire, s'engagent dans la mise en œuvre du dispositif expérimenté (enseignants spécialisés, aides-éducateurs, adjointes aux écoles maternelles, etc.). 1-2-2 : Les partenaires de l'école s'engagent de mieux en mieux dans le dispositif expérimenté et dans son évaluation.
3 : Les activités de classe sont appréciées en fonction de leurs effets.	2-1 : Création d'outils d'évaluation des activités de classe	2-1-1 : Les enseignants sont amenés à cerner les éléments du dispositif sur lesquels faire porter leurs efforts d'amélioration. 2-1-2 : Les enseignants ont tendance à mettre au point des outils d'évaluation pour des activités non directement liées au dispositif commun.
	2-2 : Progression dans l'appréciation des activités de classe	2-2-1 : Les enseignants parviennent à constater l'amélioration progressive de l'efficacité de leur dispositif pédagogique commun sur les apprentissages et les conduites scolaires. 2-2-2 : Les enseignants parviennent à distinguer, de manière constructive, les activités scolaires qu'ils maîtrisent bien et celles qui représentent un objectif d'amélioration.
3 : Les particularités des élèves sont considérées comme essentielles dans l'activité de classe.	3-1 : Reconnaissance positive de la singularité des élèves	3-1-1 : Les enseignants observent plus finement leurs élèves et ainsi leur découvrent des compétences mal reconnues auparavant. 3-1-2 : Les enseignants essaient plus facilement de nouvelles pratiques de classe afin de varier les situations d'apprentissage proposées aux élèves.
	3-2 : Diversification des activités en fonction des particularités de chacun	3-2-1 : Les enseignants, plus régulièrement, conçoivent des activités spécialement adaptées aux élèves en difficulté ou aux élèves en réussite. 3-2-2 : Les enseignants, plus efficacement, travaillent à plusieurs afin de mieux adapter les activités scolaires à la diversité des élèves (décloisonnement, groupes de besoin, remédiation).

NOTE

- i. Dans le cadre de la recherche INRP sur la charte « Bâtir l'école du XXI^e siècle ».

RÉFÉRENCES

- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Altet, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. In G. Figari & M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 78-83). Bruxelles : De Boeck.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari & M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 15-29). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Demilly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In L. Demilly (éd.), *Évaluer les politiques éducatives, sens, enjeux, pratiques* (pp. 13-30). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire, pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Figari, G. (1994). *Évaluer, quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. & Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck.
- Gather-Thurler, M. (2001). Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié. In L. Demilly (éd.), *Évaluer les politiques éducatives, sens, enjeux, pratiques* (pp. 181-195). Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M. (1998). Régulation métacognitive, transfert de connaissances et autonomisation de l'élève. *Revue éducations*, 15, 37-40.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover & B. Noël (éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M. (2001). Effets d'une formation fondée sur les effets de la construction de référentiels d'évaluation de dispositifs d'enseignement. *Actes du 14^e colloque international de l'ADMEE-Europe*. Lambesc : Université de Provence [Cédérom].
- Jorro, A. (2001). L'évaluation comme ouverture du sens. In G. Figari & M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 83-89). Bruxelles : De Boeck.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. & Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. In L. Lafortune, C. Deaudelin & R. Deslandes, *La formation continue – De la réflexion à l'action* (pp. 45-71). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Noël, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation. In G. Figari & M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 109-133). Bruxelles : De Boeck.

- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.
- tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tochon, F.V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 113, 129-157.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Wolfs, J.L. (1996). Analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation des apprentissages. In J. Grégoire (éd.), *Évaluer les apprentissages, les apports de la psychologie cognitive* (pp. 176-186). Bruxelles : De Boeck.