

**PRESSEAU**, Annie et **MARTINEAU**, Stéphane  
Université du Québec à Trois-Rivières  
[Annie.presseau@uqtr.ca](mailto:Annie.presseau@uqtr.ca) [Stephane.Martineau@uqtr.ca](mailto:Stephane.Martineau@uqtr.ca)

## **LES COMPÉTENCES CHEZ LES ENSEIGNANTS : ÉVALUATION DE DISPOSITIFS DE FORMATION CONTINUE POUR FAVORISER LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ**

### **1. INTRODUCTION**

La formation des maîtres, au Québec, subit actuellement une réforme profonde (ministère de l'Éducation, 2001). Il est explicitement attendu que les dispositifs instaurés forment des enseignants compétents au regard de différents plans, dont des compétences pédagogiques. Des répercussions majeures de cette réforme se font sentir auprès des enseignants qui interviennent déjà dans le milieu scolaire et qui, compte tenu des nouvelles percées relatives à l'intervention pédagogique, se sentent incompetents. De fait, plusieurs maîtres ne savent pas comment intervenir pour que les élèves à qui ils enseignent soient davantage en mesure de transférer leurs apprentissages, c'est-à-dire de les réutiliser de façon judicieuse et fonctionnelle dans différents contextes, que ce soit pour apprendre ou pour effectuer des tâches inédites (Presseau, 1998).

Ce texte rend compte des résultats d'une recherche, financée par le Fonds institutionnel de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ayant débuté à l'automne 2000 auprès d'enseignants qui interviennent en milieu autochtone. À la suite d'une demande de formation continue en enseignement stratégique provenant de ce milieu scolaire, nous avons élaboré, mettons à l'essai et évaluons les retombées de ce dispositif. Le présent chapitre se divise en quatre principales parties. Après avoir brièvement fait état de la problématique et de l'objectif général de la recherche, nous apportons quelques précisions sur le cadre de référence. Nous présentons ensuite à larges traits la méthodologie, puis les résultats de l'étude.

### **2. PROBLÉMATIQUE**

En dépit des montants consacrés et de la variété des activités de formation continue mises en place, il paraît difficile de se prononcer sur leur apport sur les pratiques professionnelles des enseignants. En effet, d'après Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot (1999), la formation continue des enseignants serait mal évaluée. Fréquemment, le seul critère retenu lors des évaluations concerne la satisfaction des bénéficiaires ou encore leur intérêt à poursuivre la formation. Bien

évidemment, ces éléments ressortent comme étant insuffisants pour se prononcer sur la contribution d'une formation puisque la visée d'une formation continue est que l'enseignant qui l'a suivie puisse réutiliser les connaissances ou les compétences qu'il y a développées hors du contexte de formation. Tel que le soulève Durand (2000, p. 47), « Un stage de formation continue est l'occasion de vivre une expérience singulière, bornée dans le temps et dans l'espace, par conséquent isolée de l'expérience professionnelle quotidienne. L'efficacité d'une telle opération réside cependant dans les possibilités de débordement des cadres de cette expérience séparée, et dans les répercussions tangibles qu'elle est susceptible d'avoir sur l'activité professionnelle habituelle ». Or, qu'en est-il de cette réutilisation une fois la formation complétée? Les enseignants réinvestissent-ils dans leurs pratiques quotidiennes les acquis construits dans le cadre de la formation à laquelle ils ont participé? L'objectif de la présente recherche est d'évaluer l'efficacité de deux dispositifs de formation mis à l'essai au cours de l'année scolaire 1999-2000 auprès d'enseignants du primaire et du secondaire sur leurs représentations et sur leurs pratiques pédagogiques relatives au transfert.

### **3. CADRE DE RÉFÉRENCE**

L'élaboration des dispositifs de formation prend appui sur des travaux conduits dans le domaine de la formation continue des enseignants, notamment ceux qui accordent une importance de choix au changement des représentations et des pratiques (Charlier, 1998 ; Charlier et Charlier, 1998). De même, nous nous référons aux travaux qui se penchent sur l'évaluation de la formation continue. Enfin, nos interventions sont fondées sur la littérature qui traite du domaine du transfert des apprentissages (Tardif, 1999).

#### **3.1 La formation continue**

Une panoplie de formules sont actuellement utilisées en contexte de formation continue auprès des enseignants. Chacune des formules n'influe vraisemblablement pas de la même manière ni avec la même portée sur l'évolution des représentations et des pratiques des enseignants. Plusieurs enseignants nous ont confié que les conférences et les formations de courte durée, une demi-journée, par exemple, bien que revêtant souvent un grand intérêt, n'entraînaient que peu de changements dans leurs pratiques.

Des travaux réalisés auprès d'enseignants, comme ceux de Briscoe (1994) soulignent la contribution importante qu'engendre la collaboration de chercheurs universitaires avec les enseignants pour ce qui est de l'appropriation de nouvelles approches pédagogiques et de l'implantation de programmes. Parmi les facteurs les plus déterminants de la réussite d'une telle implantation, Cooper (1998) insiste sur l'importance du

maintien du soutien aux enseignants sur une période relativement longue. Les recherches de Schein (1985), qui influencent encore aujourd'hui grandement les travaux sur le processus de changement, vont dans le même sens. Ils soulèvent la nécessité, pour qu'un tel processus soit engagé et que ses effets soient durables, d'intervenir aux trois phases du processus, soit 1) celle de la « dé cristallisation » des pratiques à changer, 2) celle de l'appropriation des nouvelles pratiques et 3) celle de la cristallisation de ces dernières.

Cauterman et *al.* (1999, p. 23) identifient trois formes de formation continue plus susceptibles de générer un changement. Il s'agit des formations-actions, des formations articulées au travail et des formations qu'ils qualifient d'interactives-réflexives. Ces trois formes ont en commun qu'elles mobilisent des personnes qui s'engagent volontairement dans un processus de formation continue, que l'apprenant ne se situe pas dans un rapport de consommation avec la formation et finalement que le formateur est « prêt à négocier les contenus de formation avec eux et prêt à inventer avec eux des solutions à leurs problèmes » (*Idem*, p. 23).

Charlier et Charlier (1998), au regard de la formation continue d'enseignants, retiennent quant à elles trois processus d'apprentissage dont il est important de tenir compte en contexte de formation continue d'enseignants: l'apprentissage par la réflexion, l'apprentissage par l'action et l'apprentissage par l'interaction. L'apprentissage par la réflexion (Schön, 1983; 1991; 1996) met l'accent sur la réflexion dans l'action et sur la réflexion sur l'action.

### **3.2 La formation continue et le transfert des compétences**

Plusieurs recherches soulèvent que les dispositifs de formation gagnent à offrir un accompagnement au niveau de la contextualisation, de la décontextualisation et de la recontextualisation des apprentissages (Tardif et Meirieu, 1996). Au plan de la contextualisation, il est utile de nous attarder à la question du sens: les tâches les plus susceptibles d'être transférées sont celles pour lesquelles un sens a été accordé. L'une des principales conséquences pédagogiques de ce résultat se traduit par l'intérêt de présenter aux enseignants inscrits dans un processus de formation des tâches qui représentent un défi pour eux, qui sont intégratives (par opposition à morcelées), qui sont le plus authentiques possible et qui sont complexes, c'est-à-dire qui font appel de façon coordonnée à plusieurs connaissances de différentes catégories. Afin d'accorder une portée plus large aux apprentissages, ceux-ci gagnent à être alors extraits hors de ces contextes. C'est ce que nous appelons la décontextualisation. Dans le cadre de la formation continue d'enseignants, c'est précisément au cours de la phase de décontextualisation que le formateur peut le plus efficacement amener les enseignants à prendre conscience des connaissances dont ils disposent. Il est également essentiel de proposer aux stagiaires des occasions

nombreuses de réutiliser ce qu'ils ont appris. Il s'agit de la recontextualisation multiple des apprentissages. Pour rendre optimale l'efficacité de ce moyen, ils devraient aussi justifier quelles conditions les autorisent à pouvoir réutiliser les mêmes apprentissages dans des contextes variés.

### 3.3 Les dispositifs de formation continue élaborés et mis en place

Deux dispositifs de formation continue ont été élaborés et mis en place auprès des enseignants qui ont participé à la présente recherche. À plusieurs égards, ils partagent des éléments communs. Par contre, celui destiné aux enseignants du secondaire accorde une importance plus grande à l'observation en classe et à la rétroaction constructive, tandis que celui destiné aux enseignants du primaire met un accent accru sur la planification de leçons propices au transfert d'apprentissages chez les élèves. Le tableau suivant rend compte succinctement des principales caractéristiques de ces dispositifs, de même que de leur déroulement.

	Type de formation	Activités et formules pédagogiques
<b>Première session</b>		
Jour 1	Formation collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bilan réflexif</li> <li>○ Exposé interactif</li> <li>○ Études de cas (brèves)</li> <li>○ Analyse de planifications en sous-groupes</li> </ul>
Jour 2	Sous-groupes (primaire) Individuelles (secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Groupe de discussion : état des représentations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage</li> <li>○ Rencontres individuelles : état des représentations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage</li> </ul>
<b>Deuxième session</b>		
Jour 3	Formation collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bilan réflexif</li> <li>○ Exposé interactif</li> <li>○ Planification en sous-groupes d'une leçon</li> <li>○ Analyse critique et rétroaction sur les planifications</li> <li>○ Analyse de matériel scolaire</li> <li>○ Jeu de rôles</li> </ul>
Jour 4	Sous-groupe (primaire) Individuelles (secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Groupe de discussion</li> <li>○ Observation des pratiques en classe suivie de rétroaction</li> </ul>
<b>Troisième session</b>		
Jour 5	Sous-groupes (primaire) Individuelles (secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Élaboration collective d'une planification</li> <li>○ Observation des pratiques en classe suivie de rétroaction</li> </ul>
Jour 6	Formation collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expérimentation du vécu d'un élève en difficulté</li> <li>○ Discussion collective</li> <li>○ Exposé interactif</li> <li>○ Planification en sous-groupes d'une leçon</li> <li>○ Analyse critique et rétroaction sur les planifications</li> <li>○ Élaboration collective d'un réseau conceptuel</li> </ul>

Quatrième session		
Jour 7	Individuelles (primaire secondaire) et	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observation des pratiques en classe suivie de rétroaction</li> <li>○ Rencontres individuelles : état des représentations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage</li> </ul>
Jour 8	Individuelles (primaire secondaire) et	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observation des pratiques en classe suivie de rétroaction</li> <li>○ Rencontres individuelles : état des représentations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage</li> </ul>
Cinquième session		
Jour 9	Sous-groupes individuelles (primaire) et Individuelles (secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Élaboration collective de matériel pédagogique stratégique</li> <li>○ Observation des pratiques en classe suivie de rétroaction</li> <li>○ Rencontres individuelles : état des représentations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage</li> </ul>
Jour 10	Sous-groupes individuelles (primaire) et Individuelles (secondaire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Élaboration collective de matériel pédagogique stratégique</li> <li>○ Observation des pratiques en classe suivie de rétroaction</li> <li>○ Rencontres individuelles : état des représentations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage</li> </ul>

En bref, il ressort donc que des interventions variées sont mises en place au cours des cinq sessions de la formation continue. Les activités et formules pédagogiques utilisées, en dépit de leur éclatement apparent, partagent néanmoins certaines caractéristiques communes : d'une part elles reposent sur un engagement réel de la part des stagiaires et, d'autre part, l'apprentissage et le développement des compétences se font au moyen d'activités qui mettent en contexte les éléments de la formation pour lesquels un transfert est souhaité. Or, il importe de souligner que ces activités n'excluent d'aucune manière la transmission d'informations<sup>1</sup> de la part de la formatrice, comme c'est notamment le cas lors des exposés interactifs.

### 3.4 L'évaluation de la portée de la formation continue

<sup>1</sup> Ici, le choix de l'expression « transmission d'informations » n'est pas anodin. Il nous apparaît en effet essentiel d'apporter une précision quant au choix pédagogique de transmettre des « connaissances » dans le cadre de la formation. Très souvent, des conclusions sont tirées — à tort selon nous — quant à l'incohérence de transmettre des « connaissances » à l'intérieur d'un dispositif de formation qui se réclame, comme nous le faisons d'ailleurs, d'un paradigme constructiviste ou socio-constructiviste. En fait, selon notre interprétation, transmettre n'est pas incompatible avec le rôle actif que doit forcément assumer l'apprenant pour s'approprier un contenu initialement extérieur à lui. Le problème a davantage trait au sens accordé à « connaissances ». Pour nous, il n'y a pas de transmission de connaissances possible, à proprement parler, mais plutôt une transmission d'informations. Il y a transformation du statut d'informations au statut de connaissances une fois que l'apprenant s'est approprié les informations, les a fait siennes, les a intériorisées. Cette conception rejoint celle d'Astolfi (1993).

L'évaluation de l'efficacité d'un dispositif de formation continue mis en place pour des enseignants comporte des difficultés qu'il serait dangereux d'occulter. Dans le présent contexte, nous empruntons à Zúñiga (1994, p. 28), la signification que nous accordons au concept d'évaluation. En référence à ce chercheur, l'évaluation consiste, à l'intérieur de cette recherche, en un « processus dialectique entre l'orientation qui anime une action et l'apprentissage à partir des effets de la mise en œuvre de l'action, qui permet et exige son adaptation ».

Cauterman et *al.*, (1999, p. 6) soulèvent, au terme d'un dépouillement des écrits sur la question, « qu'il n'existe à l'heure actuelle pas de travaux ou d'outils pertinents et rigoureux dans ce domaine » [celui de l'évaluation de formations continues destinées à des enseignants]. Diverses considérations nous ont néanmoins amenés à opter pour une modalité d'évaluation plutôt qu'une autre. En référence à Zúñiga (1994), nous retenons comme postulat que les enseignants exercent un contrôle sur l'action, sur son déroulement et sur l'argumentation de cette action. Conséquemment, ils se doivent d'être les premiers responsables de l'action et de son évaluation. En contre partie, nous sommes consciente que le phénomène étudié étant d'une grande complexité et en continuel changement, il est impossible que leur action atteigne complètement le niveau de conscience de ces enseignants. En effet, comme l'exprime Zúñiga (1994, p. 24), « Si les acteurs eux-mêmes ne sont pas pleinement conscients, pleinement maîtres de leur action, il sera difficile de remplacer leur inconscience non critique par la conscience critique des autres ». Par ailleurs, nous pensons que l'évaluateur externe peut pallier à certaines des limites inhérentes au recours exclusifs aux acteurs eux-mêmes pour évaluer l'action.

L'une des spécificités de la formation continue des enseignants, qui accroît par ailleurs le niveau de difficulté d'une évaluation de celle-ci a trait au mandat de l'éducation actuellement en crise : « la définition des savoirs à transmettre, la définition des comportements désirables n'est pas consensuelle, pas plus que celle des fins de l'école. À quelle aune donc mesurer l'efficacité de la formation continue? » (Cauterman et *al.*, 1999, p. 11). Dans le présent contexte, cette évaluation se fait en fonction de l'objet de la formation, à savoir l'intégration, dans leur enseignement, de modèle pédagogique de l'enseignement stratégique<sup>2</sup> (Tardif, 1992).

---

<sup>2</sup> L'enseignement stratégique est un modèle pédagogique fondé principalement sur des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive. Il prend toutefois en considération non seulement des facteurs purement cognitifs, mais aussi d'ordre affectif. Par exemple, un accent particulier est mis, dans l'enseignement stratégique, sur la motivation des élèves. En comprenant mieux comment l'élève apprend, comment il traite en mémoire les informations, comment il arrive à les récupérer au moment venu, l'enseignant stratégique est en mesure de poser plusieurs actions pédagogiques qui favorisent les apprentissages et leur transfert. Pour l'essentiel, ces actions relèvent de six différents rôles : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur, entraîneur. En assumant ces rôles, l'enseignant soutient l'élève dans la construction de connaissances et dans le développement de compétences qui sont réutilisables dans différents contextes, tant scolaires que dans

En bref, l'évaluation d'un dispositif de formation continue d'enseignants pose encore problème actuellement, dans la mesure où des outils dont l'efficacité et la pertinence sont reconnues ne semblent pas disponibles. Dans ce contexte, diverses précautions sont requises. Il en est question dans la section suivante qui porte sur la méthodologie mise en place.

#### **4. MÉTHODOLOGIE**

La recherche conduite emprunte à la fois à la recherche collaborative (Desgagné, 2001) et à la recherche évaluative (Zúñiga, 1994). La recherche est en outre de type quasi-qualitatif puisqu'elle emprunte au protocole expérimental classique en trois temps : pré-test, intervention et post-test. L'expérimentation s'est déroulée pendant une période d'un an auprès d'enseignants qui oeuvrent auprès de jeunes algonquiens en difficulté. Deux groupes de cinq enseignants du primaire et du secondaire ont participé à la recherche. Ces deux groupes ont bénéficié de journées de formation, de rencontres de suivi individuel ainsi que de séances de rétroaction à la suite d'observations en classe. Les outils de collecte de données ayant été utilisés sont les entretiens semi-dirigés, les observations de pratiques ainsi que les cahiers de planification des enseignants. Une analyse de contenu des données a été effectuée à l'aide du logiciel *NUDIST*. La validation des données a été assurée grâce à diverses techniques : cocodage, intracodage et validation écologique auprès des sujets.

#### **5. PRINCIPAUX RESULTATS**

##### **5.1 Au plan des représentations**

Au plan des représentations, une évolution est remarquée chez les enseignants des deux groupes. Toutefois, cette évolution n'a pas forcément trait aux mêmes concepts. Les enseignants du secondaire avaient, au départ, une conception floue de l'apprentissage. Elle s'est considérablement précisée au fil du temps. Ceux du primaire, pour leur part, arrivaient à décrire avec précision leur représentation de l'apprentissage, mais plus difficilement les motifs qui les amenaient à opter pour telle ou telle intervention pédagogique. Aucun enseignant, qu'il soit du primaire ou du secondaire ne se préoccupait explicitement du transfert des apprentissages au début de la formation. Graduellement, ce concept a été introduit dans leur discours, pour devenir omniprésent chez les enseignants du primaire. Au regard de l'enseignement, les enseignants du secondaire avaient tendance à attribuer à des sources externes les

---

la vie de tous les jours. L'enseignement stratégique vise finalement à outiller l'élève, à lui enseigner à utiliser des stratégies de façon efficace. Parmi les thèmes centraux, lorsqu'il est question d'enseignement stratégique, ciblons : l'apprentissage, l'enseignement, la mémoire, la résolution de problèmes, les types de connaissances et les stratégies. Pour les lecteurs intéressés à en connaître davantage sur ce modèle, nous vous référons à l'ouvrage de Tardif, J. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.

problèmes rencontrés. Au fur et à mesure, les enseignants se sont responsabilisés à cet égard, ils ont établi des relations entre les difficultés rencontrées et la qualité de leur intervention. Par exemple, le sujet 1 tenait le discours suivant lors de la première session de formation : « J'ai une clientèle qui ne parle pas beaucoup alors c'est plus difficile dans ce temps-là parce que j'ai vraiment pas de feed-back autant que j'aimerais avoir ». Lors de la quatrième session de formation, elle affirmait ceci : « La clientèle que j'ai ici se tance très vite. Ils ne se concentrent pas trop. Alors, il faut leur donner quelque chose qui va attirer leur attention. [...] Si t'es assis en arrière de ton bureau puis que tu dis ouvre la page 7, fais tes exercices, tu les perds... »

Dès le départ, les enseignants du primaire identifiaient avec exactitude des problèmes dans leur enseignement et étaient à la recherche de solutions. Par contre, ils ne voyaient pas très clairement l'utilité de la planification pour améliorer la qualité de leur enseignement et pour contrer certains des problèmes identifiés. Ce n'est qu'au terme de la seconde session de formation qu'un accent nettement plus considérable a été donné à la phase pré-active de l'enseignement auprès de ce sous-groupe d'enseignants. Ce groupe a par la suite accordé un rôle de plus en plus crucial à la planification de leçons pour que soient engendrés davantage de transferts par les élèves.

## **5.2 Au plan des pratiques pédagogiques**

Au plan des pratiques pédagogiques, une différence est observée entre les deux groupes : les enseignants du primaire, lesquels ont bénéficié d'un soutien accru au plan de la planification de leçons, lors des observations, ont posé plus fréquemment des actions propices au transfert. Les planifications analysées semblent également témoigner, chez les enseignants de ce groupe, d'un changement des pratiques eu égard à la dynamique du transfert. Quasi systématiquement, les tâches proposées aux élèves étaient contextualisées, et des moments de décontextualisation et de recontextualisation étaient mis en place.

Les enseignants du secondaire, quant à eux, ont davantage réussi à prendre en considération les connaissances antérieures dont disposaient leurs élèves et à proposer des activités d'apprentissage qui permettaient aux jeunes d'établir des liens entre leur bagage initial et les nouvelles connaissances construites. En cours d'action, de plus en plus fréquemment nous avons observé que les enseignants faisaient en sorte de maintenir le niveau d'attention des élèves en prenant en compte les caractéristiques de leur mémoire, l'un des objets de la formation. Enfin, nous avons constaté qu'au départ, ils posaient déjà, occasionnellement, des actions propices au transfert, mais sans en être conscients. Leur niveau de conscience s'est élevé et, au fil de la formation, les actions posées pour favoriser l'apparition de transferts étaient davantage intentionnelles. Elles étaient toutefois, somme toute, assez rares.

### **5.3 Comparaison de l'efficacité des dispositifs et satisfaction des participants**

Bien que les deux dispositifs, celui du primaire et celui du secondaire, aient engendré une évolution des représentations des enseignants et de leurs pratiques, il semble que le dispositif mis en place avec le groupe d'enseignants du primaire se soit révélé plus efficace pour ce qui est des actions qui favorisent le transfert. Même si l'ensemble des enseignants ont été satisfaits de la formation, certains ont pu identifier avec plus de précision les éléments déclencheurs à l'origine des apprentissages réalisés. Plusieurs enseignants du primaire ont relevé l'intérêt d'analyser les planifications de leçons de collègues en sous-groupe en d'en identifier les liens de convergence et de divergence avec les principes de base d'une pédagogie propice au transfert des apprentissages. Les enseignants du secondaire ont considéré particulièrement pertinentes les séances de rétroaction à la suite d'observations afin d'accroître leur conscience des gestes pédagogiques posés et d'adopter une attitude critique à leur endroit.

## **6. CONCLUSION**

L'expérimentation mise en place réitère l'importance de ne pas perdre de vue que le changement des représentations et des actions est un processus qui requiert temps et énergie. Même si les dispositifs mis à l'essai ont permis une certaine évolution et le transfert de compétences hors du contexte de formation, il n'en demeure pas moins important de mieux comprendre encore comment s'effectue le processus de changement, d'enrichir le répertoire disponible des interventions qui prennent en compte les caractéristiques des dispositifs efficaces que nous avons identifiées et d'élaborer de nouveaux outils d'évaluation de l'apport des divers dispositifs de formation continue.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Briscoe, C. (1994). Cognitive frameworks and Teaching Practices : A case Study of Teacher Learning and Change. *The Journal of Educational Thought*, 28(3), 286-309.
- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. et Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Cooper, R. (1998). *Socio-Cultural and Within-School Factors that Affect the Quality of Implementation of School-Wide Programs*. Rapport de

- recherche no 28. Center for Research on Education of Students Placed at Risk. Johns Hopkins & Howard University.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans Anadón, M. (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (51-76). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Durand, M. (2000). Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants-stagiaires... Dans Carlier, G., Renard, J.-P. et Paquay, L. (dir.). *La formation continue des enseignants* (p. 47-67). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Ministère de l'éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Presseau, A. (1998). *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire: le rôle des interventions et des interactions sociales. Thèse de doctorat inédite*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn*. Cambridge, MA: MIT press.
- Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris: Presses Universitaires de France.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Zúñiga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.