

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**POUR UNE DEMARCHE DE QUALITE DANS LA
FORMATION CONTINUEE DES ENSEIGNANTS : ROLE DE
L'EVALUATION**

Recherche en éducation n° 80/99

**Bernadette GIOT
Université de Liège
Service de Pédagogie expérimentale**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 21
Décembre 2001

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

POUR UNE DEMARCHE DE QUALITE DANS LA FORMATION CONTINUEE DES ENSEIGNANTS : ROLE DE L'EVALUATION¹

Bernadette GIOT
Université de Liège
Service de Pédagogie expérimentale
Sart Tilman – bât. B32
4000 Liège

1. CONTEXTE

Toute action de formation a pour ambition d'agir d'une manière ou d'une autre sur les pratiques de terrain. C'est pourquoi un des souhaits les plus régulièrement exprimés est de disposer d'une évaluation objective des retombées de l'action de formation : quels changements sont intervenus dans le fonctionnement habituel des classes et des écoles? Quelles initiatives ont été prises par les enseignants? Comment les nouvelles directives pédagogiques sont-elles appliquées sur le terrain? Quelles améliorations ont vu le jour dans les différentes didactiques? Quels progrès peut-on noter dans le climat relationnel ou dans l'organisation des établissements scolaires? Quelles retombées observe-t-on sur les résultats et les comportements des élèves ?

Enseignants, chefs d'établissement, formateurs, organisateurs de formations ou responsables politiques, chacun s'interroge dans le cadre de travail qui lui est propre sur les répercussions des démarches entreprises et sur le bien-fondé de l'investissement consenti en temps, en énergie, en ressources humaines et financières. Or, en matière de formation continuée des enseignants, les concepts d'impact, d'efficacité, de rendement, sont particulièrement difficiles à cerner car ils renvoient à des situations à la fois institutionnelles, collectives et individuelles dans lesquelles sont impliqués différents acteurs : formateurs, enseignants, chefs d'établissement, éducateurs, élèves,... En outre les changements, quels qu'ils soient, s'inscrivent nécessairement dans la durée. Certains effets ne sont manifestes qu'après plusieurs mois. Inversement, l'enthousiasme engendré par certaines sessions peut s'estomper rapidement et les bénéfices réels de l'investissement être particulièrement réduits.

Face à cette complexité, un dispositif d'évaluation, qu'il soit externe ou intégré au système de formation, ne peut se donner pour objectif la vérification de l'impact des formations sans tenter de cerner tout ce qui, en amont, risque d'influencer la pertinence et la qualité de cet impact. Dans une telle perspective, chaque partenaire de l'action de formation peut contribuer, à son niveau, à l'évaluation et au développement du système dans lequel il est impliqué.

¹ Cet article a été rédigé sur base de l'étude menée d'octobre 99 à septembre 2000 au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège par Bernadette GIOT, Xavier LECHIEN et Nathalie FAMEREE. Cette étude a fait l'objet d'un rapport inédit dont les références figurent dans la bibliographie de cet article.

Une attention toute particulière devrait être accordée aux enseignants, premiers bénéficiaires de la formation continuée. En effet, tant les chefs d'établissement que les équipes éducatives ont un rôle important à jouer dans l'amélioration du système par l'expression de leurs besoins, par l'élaboration de projets de formation, par leur évaluation des sessions suivies et du programme dans son ensemble, par la diffusion des informations au sein des écoles, par leurs réflexions sur les changements expérimentés dans les classes ou les établissements. Dans cette optique, les chefs d'établissement pourraient être, sur le terrain, des relais de premier plan pour les organismes de formation.

2. VISER LA QUALITE DU PROCESSUS DE FORMATION DANS SA GLOBALITE

Actuellement, la plupart des auteurs s'accordent sur l'importance d'envisager le processus de formation dans sa globalité, c'est-à-dire depuis les grandes orientations qui encouragent sa création jusqu'au moment où les participants se réapproprient l'acquis pour l'appliquer dans leurs contextes de travail particuliers. C'est la qualité de l'ensemble de la démarche qui devient l'objet de l'attention et de l'analyse.

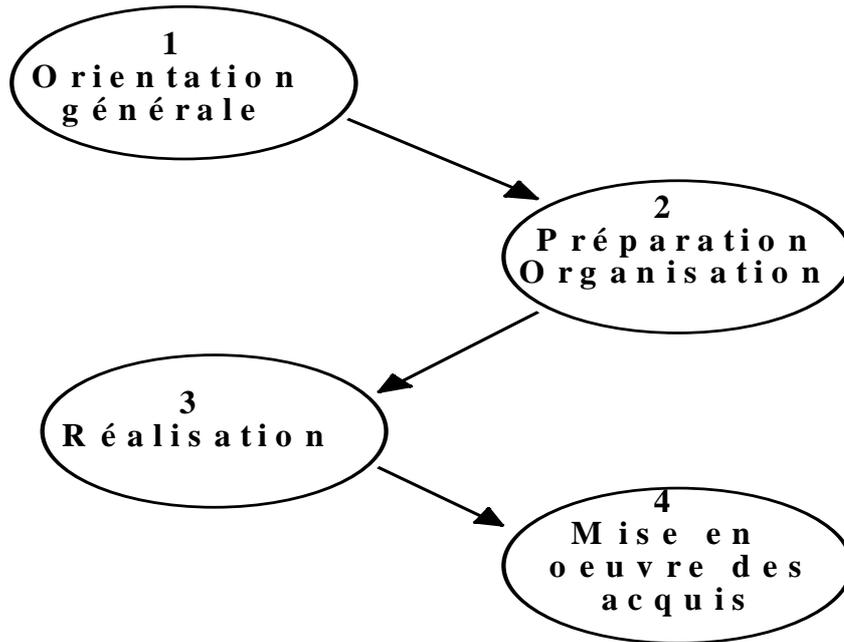
De nombreux chercheurs ont tenté d'appréhender cette action en mouvement. Les pistes retenues dans notre étude s'inspirent principalement des travaux de Le BOTERF, BARZUCHETTI et VINCENT (1995), mais également de ceux de STUFFELBEAM (1980). Sur cette base, nous proposons une synthèse en quatre points qui met en valeur le caractère dynamique et évolutif du système considéré, de telle sorte que chacun de ses éléments puisse être replacé dans le processus en cours et être analysé de manière significative².

Ainsi, quatre moments peuvent être définis dans la mise en place d'un dispositif de formation³ :

² Un tableau de synthèse est présenté en annexe.

³ Les moments définis ainsi sont à rapprocher des définitions proposées par Le Boterf d'une part, Stuffelbeam d'autre part :

LE BOTERF	STUFFELBEAM
Moment politique	Définition du contexte
Moment de l'ingénierie	Définition des intrants
Moment de la réalisation	Définition du processus
Moment de la mise en oeuvre	Définition du produit



1. Le moment de l'orientation générale : c'est l'étape où sont précisés les cadres généraux, les objectifs principaux du programme, les ressources qui seront mises à sa disposition et les besoins prioritaires auxquels il s'agira de répondre. Les décisions relatives à ce moment appartiennent généralement aux dirigeants politiques, aux responsables des organismes de formation ainsi qu'aux gestionnaires aux différents niveaux.
2. Le moment de la préparation et de l'organisation : c'est l'étape où les orientations sont traduites en programmes de formation et en objectifs spécifiques. Elle comprend donc le recrutement des formateurs, la planification des journées de formation, l'organisation matérielle, la diffusion de l'information auprès des différents bénéficiaires, ... Les décisions relatives à ce moment sont du ressort des organisateurs de la formation et des gestionnaires des affaires courantes.
3. Le moment de la réalisation : c'est l'étape où les formations se déroulent sur le terrain. Les décisions relèvent généralement des délégués des organismes de formation, des formateurs, et bien sûr des participants qui s'engagent dans un processus personnel d'apprentissage et de développement.
4. Le moment de la mise en œuvre des acquis : c'est l'étape où l'acquis est transféré et exploité dans la vie des classes et des écoles, dans la mesure des possibilités et des contraintes contextuelles. A ce moment, les décisions appartiennent aux différents " acteurs scolaires " (enseignants ayant participé aux formations, collègues, chefs d'établissement, ...) et, lorsqu'un suivi est prévu, aux formateurs ou animateurs chargés de celui-ci.

A chaque moment du processus de formation ainsi décrit, à chaque niveau décisionnel, on peut imaginer des procédures d'évaluation internes ou externes fondées sur le recueil d'indices quantitatifs ou qualitatifs pertinents. Certains de ceux-ci pourraient porter d'ailleurs sur l'ensemble du processus étudié, comme par exemple des indices de cohérence interne. Des choix doivent être posés en fonction des objectifs et priorités assignés à l'action de formation d'une

part, à l'évaluation d'autre part, ainsi qu'en fonction des moyens dont elles disposeront toutes deux et de la faisabilité des démarches utiles.

Réfléchir en ces termes dynamiques à l'action de formation permet non seulement d'envisager un processus dans sa globalité, mais également de réguler les interventions en cours de route ou de planifier une action future.

3. CHOISIR DES PISTES D'ANALYSE

Comment aborder les différents moments du processus de formation définis précédemment? Nous proposons de retenir trois perspectives de travail.

a. Mieux connaître l'organisme de formation.

C'est l'occasion de dépasser les diverses représentations que chacun peut avoir du système dans lequel il est impliqué pour se rapprocher d'un descriptif le plus objectif possible. C'est aussi l'occasion de préciser la structure interne du système, d'en repérer les forces et les faiblesses. En cela, cette approche descriptive est une forme d'évaluation.

Un certain nombre de données peuvent ainsi être rassemblées, comme par exemple : le nombre de personnes concernées par l'action de formation, les caractéristiques de ces personnes, le nombre et le type de sessions organisées, les périodes de l'année les plus " fournies " en formations, etc. Bien entendu, il est impossible de proposer une image exhaustive de la situation. Il faudra choisir les informations les plus pertinentes pour répondre aux questions : " Comment se présente le système dans lequel on fonctionne et/ou qu'on souhaite évaluer ? Comment décrire de manière pertinente le contexte auquel se référeront les données d'évaluation recueillies à propos de la qualité du système ou de son efficacité ? "

b. Evaluer la qualité et l'efficacité des réalisations.

Il s'agit ici de recueillir des indices permettant d'apprécier la qualité et l'efficacité du processus de formation. Ces indices peuvent être quantitatifs ou qualitatifs. Ils sont le plus souvent accompagnés de valeurs ou de critères de référence. Cette forme d'évaluation peut se structurer en bilan mais également et surtout s'inscrire dans une perspective de régulation du processus mis en oeuvre.

1) En ce qui concerne la qualité des actions de formation, les études qui sont menées dans notre pays et à l'étranger, le sont souvent sur base du recueil de l'avis des formés ou des intervenants à tous les niveaux. Il est bien rare qu'on ne voit passer un questionnaire dans lequel les participants doivent apprécier " un peu, moyennement, beaucoup " la session à laquelle ils viennent de prendre part et les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée.

Cependant, ce mode d'approche s'est avéré dans bien des cas limité et décevant. Il fournit une indication utile mais partielle et ne permet guère d'approfondir les problèmes ni de comprendre les mécanismes en jeu. Il est donc indispensable d'y adjoindre d'autres approches de la situation : observations sur le terrain, dossiers d'activités, réunions d'évaluation avec les acteurs concernés, analyse de la fluctuation des présences, etc.

Par ailleurs, l'évaluation de la qualité de la formation fait nécessairement référence à des critères de cohérence interne et de pertinence des moyens mis en place en relation avec les objectifs poursuivis. Or les objectifs généraux de la formation continuée au secondaire tels qu'ils sont définis dans les textes officiels autorisent une très grande diversité dans la définition des objectifs propres aux différents modules de formation. Il serait nécessaire de mieux comprendre comment les organismes de formation traduisent les orientations officielles en programmes et comment ils prennent en compte les besoins et projets des bénéficiaires

La question de savoir à qui appartient la définition des programmes ou des projets de formation reste entière. La réponse n'est sans doute pas unique : à l'enseignant qui construit ses apprentissages? Aux équipes pédagogiques soucieuses d'intégrer à leur projet d'établissement des démarches de formation coordonnées? Aux organismes qui encadrent et structurent les programmes de formation? Aux responsables politiques?

Peut-être un programme structuré de formations est-il ou devrait-il être la concrétisation, mouvante et complexe, de la rencontre entre les intérêts et priorités de chacun?

2) En ce qui concerne l'efficacité de la formation, la situation s'avère particulièrement difficile puisqu'il s'agit de vérifier si les objectifs sont atteints en fin de formation (résultats de l'action) et au moment de la mise en oeuvre des acquis dans les écoles (impact de la formation). La question est d'importance puisqu'elle peut conduire à reconsidérer le bien-fondé des investissements de tous ordres consentis pour mettre en place et faire fonctionner le système considéré.

Or, que recouvrent en fait les concepts d'efficacité et d'impact dans le contexte de la formation continuée des enseignants ? Parlera-t-on en termes de développement ou de transformations dans les attitudes, les comportements, les connaissances, les compétences de ces professionnels ? Des changements dans les attitudes ou les savoir-faire à la fin d'une session suffisent-ils à prédire des modifications dans les pratiques ? Comment mesurer un impact sans connaître la situation de départ ? Comment prendre en compte les nombreux facteurs situationnels qui peuvent infléchir positivement ou négativement les effets d'une formation ?

On pourrait aussi s'interroger sur les effets des formations en termes de retombées sur les comportements, attitudes et connaissances des élèves. Dans cette perspective, la formation continuée des enseignants prend place parmi les pratiques susceptibles d'augmenter l'efficacité du système scolaire via une intervention sur certaines caractéristiques de l'action éducative. (DEMEUSE et DENOOZ (Trad.), 2000).

Enfin, le concept d'efficacité renvoie à des situations à la fois collectives et individuelles: bénéfiques pour une personne, un groupe, une institution, sans perdre de vue qu'il existe une "masse critique" de personnes à former au sein d'un organisme pour obtenir des changements à plus ou moins long terme.

C'est donc avec circonspection et en pleine connaissance des limites inévitables imposées aux démarches d'évaluation qu'il conviendra d'aborder l'efficacité de l'action entreprise.

c. Préparer l'avenir.

L'objectif est d'assurer le développement des formations à venir en tenant compte des données recueillies précédemment. Des pistes de travail innovatrices peuvent ainsi être tracées au moment de définir les nouveaux programmes de formation, de les coordonner, et de choisir les modalités d'organisation les plus pertinentes.

Dans cette optique, l'organisme de formation continuée peut devenir une véritable "organisation apprenante", dans la mesure où il s'oriente vers l'innovation et où il cherche à accroître son aptitude au changement et sa faculté d'adaptation (DEMEUSE et DENOZ (trad.), 2000).

Des éléments importants sont susceptibles d'influencer ce mouvement interne vers l'apprentissage : le partage de l'information, l'intégration des données nouvelles dans le contexte organisationnel, l'interprétation collective de l'information et la possibilité d'agir d'après le sens ainsi construit (DIXON, 1994, cité par DEMEUSE et DENOZ (trad.), 2000).

Des démarches participatives peuvent être encouragées aux différents niveaux du système, comme par exemple solliciter les avis des chefs d'établissement et des équipes pédagogiques, et les encourager à développer dans leur établissement une dynamique positive vis-à-vis de la formation continuée.

La participation de tous les acteurs impliqués s'avère particulièrement prometteuse. Divers outils peuvent soutenir la réflexion aux différents niveaux comme par exemple : un canevas pour la présentation des modules de formation, une charte déontologique pour les intervenants, des documents types pour la gestion courante des inscriptions, des fiches pour la mise en place de suivis personnalisés sur le terrain ou pour le recueil des besoins et des attentes, des plans de concertation des divers acteurs du système, etc.

Les trois grandes perspectives de travail décrites ci-dessus : mieux connaître l'organisme de formation, évaluer la qualité et l'efficacité des réalisations, préparer l'avenir⁴, doivent être intégrées dans un tout cohérent. Sur cette base, des outils concrets d'analyse et d'évaluation pourront être construits⁵.

4. CONCLUSION

Nous avons tenté de cerner quelque peu le champ d'investigation d'une évaluation de la formation continuée des enseignants, dans le souci d'encourager les organismes de formation à mettre en place des démarches visant l'amélioration de la qualité de leur action, et dans l'espoir d'ouvrir les débats à un maximum d'acteurs du système. Dans cette réflexion, nous avons particulièrement insisté sur le côté dynamique et évolutif du processus de formation. Si une description du système ainsi qu'un contrôle de la qualité des réalisations sont souhaitables, c'est cependant l'analyse des données recueillies dans un but prospectif qui permettra la régulation des interventions, l'amélioration du système et l'introduction d'innovations.

⁴ Le rapport final de l'étude correspondant à cet article propose une grille de structuration des informations à recueillir et des interventions à planifier. Le premier objectif de cette grille est de garantir la cohérence du dispositif d'analyse (ou d'évaluation) qui sera élaboré en permettant de situer clairement chaque aspect abordé dans un ensemble organisé, en relation avec le déroulement du processus de formation. Le second est de montrer les liens qui unissent étroitement les perspectives descriptive, de contrôle de qualité et prospective

⁵ Des pistes de travail et des exemples sont présentés dans le rapport final de l'étude.

De nombreux thèmes de réflexion mériteraient particulièrement l'attention. Nous en retiendrons trois :

1) Les critères de recrutement et de sélection des formateurs

Bien des aspects de cette problématique mériteraient d'être approfondis dans une perspective de développement et d'innovation. Ainsi, et sans que la liste soit exhaustive : la mise en évidence des besoins et souhaits des organismes de formation vis-à-vis des intervenants, les éléments à prévoir prioritairement dans les cahiers des charges à destination des formateurs, la rédaction d'une charte déontologique garantissant les limites des interventions, l'ouverture aux critiques et suggestions des formateurs eux-mêmes, le relevé des attentes des participants, ...

2) La mise en place de suivis sur le terrain au terme des sessions de formation

Nous avons noté ailleurs (GIOT, LECHIEN, FAMEREE, 2000) combien l'existence d'un tel suivi est cruciale pour assurer le transfert sur le terrain des acquis de la formation.

Une fois rentré dans son cadre habituel de travail, l'enseignant doit souvent faire face à des contraintes qui peuvent décourager ses tentatives de changement, ou se trouver confronté à des situations auxquelles la formation ne l'avait pas préparé. La recherche de méthodologies de suivi appropriées, la formation éventuelle d'animateurs spécialisés dans l'intervention sur le terrain, l'appel à des personnes et des équipes " relais " au sein des écoles, ...de nombreuses pistes innovantes voient donc le jour dans les écoles. Un bilan des diverses tentatives et l'exploration de voies nouvelles sont indispensables.

3) Le développement d'une culture de la formation continuée au sein des écoles

La formation ne devrait pas seulement se mettre au service d'individus isolés, mais également et surtout au service d'enseignants qui fonctionnent dans des équipes, au sein des établissements scolaires. Ainsi elle pourrait prendre sa place dans une dynamique visant une école plus efficace, centrée sur la réussite d'un maximum d'élèves.

Souhaitée par de nombreux acteurs de terrain, cette " culture de la formation continuée " est encore très théorique car peu présente dans les projets d'établissement et dans la vie quotidienne de nombreuses écoles. Dans ce contexte, les chefs d'établissement pourraient devenir des partenaires et des relais de premier plan pour les organismes de formation et bénéficier d'une formation appropriée dans ce but.

Des tables rondes sur le devenir de la formation continuée pourraient être organisées avec tous les partenaires concernés : formateurs, enseignants, chefs d'établissement, organisateurs, opérateurs de formation, chercheurs et équipes d'évaluation éventuellement désignées. Chacun pourrait ainsi confronter son point de vue aux réalités des autres, et promouvoir une formation continuée plus proche des besoins de l'école, de son évolution et des transformations de la société. Ce serait en outre l'occasion de prévoir des modalités d'évaluation fonctionnelles et comprises par tous, d'en cerner les enjeux, d'en clarifier les démarches, et donc de permettre à chacun de jouer un rôle actif dans la régulation du système de formation.

Annexe: Tableau de synthèse du processus de formation

	→ → → → → →	→ → →	Déroulement du processus			→ → →	→ → → → → →
	1. Orientation générale des formations	2. Préparation et organisation des formations	3. Réalisation des formations	4. Mise en oeuvre de l'acquis sur le terrain			
Personnes impliquées dans les décisions	a) Dirigeants et gestionnaires politiques. b) Responsables et gestionnaires des organismes de formation (en relation avec les réseaux d'enseignement).	a) Organisateur du programme de formation. b) Gestionnaires des affaires courantes attachés aux différents organismes.	a) Délégués des organisateurs b) Formateurs. c) Participants.	a) Participants. b) Formateurs. c) animateurs chargés du suivi. d) Autres acteurs au sein des écoles (par exemple : les chefs d'établissement, les équipes pédagogiques).			
Tâches principales	<ul style="list-style-type: none"> - Situer la formation continue dans la perspective du décret Missions et en définir les grandes orientations. - Répartir les budgets. - Prévoir l'évaluation de l'ensemble du système. - Réaliser ou coordonner les études de besoins en formation. - Définir les objectifs de la formation continue propres aux Réseaux d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer des études de besoins spécifiques. - Traduire les orientations générales en objectifs spécifiques et en programmes de formation (contenus et modalités de formation). - Recruter et sélectionner des formateurs. - Planifier les journées de formation (calendrier). - Prévoir l'organisation matérielle (locaux, accueil,...). - Réaliser des documents informatifs à diffuser auprès des personnes concernées. - Gérer les ressources financières au quotidien. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la qualité et le bon déroulement des sessions de formation : <ul style="list-style-type: none"> - contenus abordés (expertise matière) ; - gestion du groupe (pédagogie adaptée aux adultes) ; - ancrage dans les problèmes de terrain - Assurer l'accueil et la gestion au quotidien (listes de présences, ...) - Assurer les évaluations éventuellement planifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transférer l'acquis dans le contexte et les activités quotidiennes. - Changer les pratiques ou le fonctionnement. - Vérifier les retombées sur les élèves. - Assurer un accompagnement à court, moyen ou long terme. 			

		<ul style="list-style-type: none">- Assurer le secrétariat.- Prévoir une (des) évaluation(s) spécifique(s).		
--	--	--	--	--

BIBLIOGRAPHIE

- ADMEE (1996). *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation. Evaluation du fonctionnement de la formation.* Actes du colloque de l'ADMEE-Europe, Genève.
- ALLOUCHE-BENAYOUN, J., PARIAT, M. (1994). *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel.* Toulouse : Privat, 231p.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants.* Paris : PUF, 264 p.
- AVANZINI, G. (1999). Innovation et formation. *Recherche et formation, 31*, pp. 53-61
- BARBIER, J.-M., DEMAILLY, L. (1994). Analyse de fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le réseau " Recherche et Professionnalisation ". *Recherche et Formation, 17*.
- BARBIER, J.-M., LESNE, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation.* Paris : Ed. R. Jauze, 255 p.
- BARBIER, J.M. (1985). *L'évaluation en formation.* Paris : PUF, 288 p.
- BEAUD, S., WEBER, F. (1997). *Guide de l'enquête sur le terrain : produire et analyser des données ethnographiques.* Paris : La découverte.
- BONNETON, D., HOHL J.M., THEVENAZ, Th. (1995). Former à une pratique réfléchie (ou la création d'une nouvelle filière de formation initiale des enseignants primaires à l'Université de Genève). *Cahiers pédagogiques, 335*, pp. 28-31.
- BONNIOL, J.-J., VIAL, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires.* Bruxelles, Paris : De Boeck et Larcier.
- BOURGEOIS, E. (1991). La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement. *Recherche en éducation, 6*, pp. 25-30.
- BOURGEOIS, E. (1996). *L'adulte en formation : regards pluriels.* Bruxelles : De Boeck, 165 p.
- BOURGEOIS, E., NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes.* Paris : PUF.
- CALLIGARIS, J. (1995). *Enseignants : faites le point pour progresser dans votre métier.* Paris : Ed. d'Organisation.
- CAPELA, C. (1998). Système d'accréditation des organismes de formation (origine, objectifs et méthodes du système d'accréditation). *Formation professionnelle (CEDEFOP), 15*, pp. 49-55.
- CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignant.* Bruxelles : De Boeck.
- CLEMENT, M., VANDENBERGHE, R. (2000). Teacher's professional development : a solitary or collegial (ad)venture ? *Teaching and Teacher Education, 16*, pp. 81-101.
- CLERMONT, G. (1991). Malaise dans la pédagogie. *Vie Pédagogique, 73*, pp. 42-44.

COMMISSION EUROPEENNE (1996). *Les chiffres-clés de l'éducation dans l'Union européenne*. Luxembourg.

COMMISSION EUROPEENNE (1999). *Evaluer les programmes socio-économiques*. Luxembourg, Coll. Means :

Vol. 1. Conception et conduite d'une évaluation.

Vol. 2. Choix et utilisation des indicateurs pour le suivi et l'évaluation.

Vol. 3. Principales techniques et outils d'évaluation.

Vol. 4. Solutions techniques pour évaluer dans un cadre de partenariat.

Vol. 5. Evaluation transversale des impacts sur l'environnement, l'emploi et les autres priorités d'intervention.

Vol. 6. Glossaire des 300 concepts et termes techniques.

CRAHAY, M. (1987). Comment transformer la pratique des enseignants en fonction ? Vers un modèle de formation continuée axée sur la pratique des enseignants. In C. MOISAN, *Formation continue des professeurs en Europe. Expériences et perspectives*. Université d'été. Madrid.

DE KETELE, J.-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck.

DE KETELE, J.-M., CHASTRETTE, M., CROS D., METTELIN, P., THOMAS, J. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck, 254 p.

De KETELE, J.-M., ROGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.

DEMEUSE, M., DENOOZ, R. (trad.) (2000). *Un modèle pour l'amélioration des pratiques éducatives conduisant à une plus grande efficacité des établissements scolaires*. Liège : Publications du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, série " documents ".

DENNERY M., (1997), *Organiser le suivi de la formation. Méthodes et outils*. Paris, ESF.

DE PERETTI A., ROEGIERS X. (1996). *Dispositif d'évaluation externe et interne dans les systèmes de formation continuée d'enseignants. L'évaluation de et dans la formation des enseignants*. Admée. Bruxelles : De Boeck.

DE PERETTI, A. (1995). Treize ans après. *Cahiers pédagogiques*, 335, pp. 14-16.

DE PERETTI, A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique*. Paris : ESF.

DELVAUX, B., DOURTE, F., VERHOEVEN, M., LIENARD, G. (1996). *Transformation du métier d'enseignant. Pratiques et représentations des intervenants*. UCL, Les Cahiers du CERISIS, 96/2, 122 p.

DENNERY, M. (1997). *Organiser le suivi de la formation : méthodes et outils*. Paris : ESF, 213 p.

DENNERY, M. (1999). *Piloter un projet de formation*. Paris : ESF.

DESFORGES, Ch.(1995). How does Experience Affect Theoretical Knowledge for Teaching ? *Learning and Instruction*, vol.5, pp. 385-400.

- DEVELAY, M. (1991). Questions de formation. *Cahiers pédagogiques*, 297, pp. 45-47.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, 156 p.
- DONNAY, J., CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse* Bruxelles : De Boeck.
- DUMORTIER, J.-L. (1999). Pour une réforme de la formation continue. *Bulletin du CIFEN*, 6.
- DUPOUEY, P. (1998). *Ethique et formation : l'intervention sur la personne et autres problèmes*. Paris : Insey, 274 p.
- EURYDICE (1995). *La formation continuée des enseignants dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE*. Bruxelles.
- FERNAGU OUDET, S. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante : marcher et se regarder marcher*. Paris : l'Harmattan, 187 p.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- FIGARI, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck.
- GIOT B., DUCHATEAU D., (1997), *La formation des directeurs d'école : interrogations et pistes de travail*, Centre de Formation enseignement de l'UVCB et Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Rapport de recherche à diffusion restreinte.
- GIOT, B., LECHIEN, X., FAMERÉE, N. (2000). *Elaboration d'un dispositif d'évaluation visant à améliorer la qualité et l'efficacité de la formation continuée des enseignants du secondaire* Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, Rapport de recherche à diffusion restreinte.
- HEBRARD, P. (1994). Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique? *Recherche et Formation*, 17, pp. 23-34.
- HEDOUX, J. (1996). *Se former à la pédagogie? Guide méthodologique en formation*. Paris : Lamarre, 261 p.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- IGNASSE, G. (1998). *Ethique et formation*. Paris : L'Harmattan, 207 p.
- LE BOTERF, G., BARZUCHETTI, E., VINCENT, F. (1995). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris : Ed. d'Organisation.
- LESNE, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : PUF, 185 p.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 285 p.
- MANGEZ, E., DELVAUX, B., DUMONT, V., DOURTE, F. (1999). *Les enseignants face à la transformation de leur métier (Enquête auprès des enseignants du 1er degré)*. UCL : Les Cahiers du CERISIS, 99/12.

- MANGEZ, E., DOURTE, F., DELVAUX, B., LIENARD, G. (1998). *Les enseignants et leur métier. Construction d'un questionnaire*. UCL : Les Cahiers du CERISIS, 98/9.
- MARGUERON, P. (1995). Interroger la formation continue : esquisse de quelques voies. *Cahiers Binet-Simon*, 642.
- MARTIN, J.-P., SAVARY, E. (1996). *Formateur d'adultes. Se professionnaliser. Exercer au quotidien*. Bruxelles : EVO; Lyon : Chronique sociale, 36 p.
- MEIRIEU, Ph. (1990). *Enseigner, scénarios pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- MORISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck, 193 p.
- OCDE (1998). *L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*. Paris : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, 194 p.
- PAIN, A. (1990). *Bâtir mon plan personnel de formation*. Paris : Les Editions d'Organisation, 149 p.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, Ph. (Eds) (1998). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 267 p.
- PELLETIER G. (Ed.), (1999), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Paris - Bruxelles, De Boeck et Larcier, 211 p.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris : l'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : E.S.F.
- ROEGIERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation et de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck, 331 p.
- SALABERRY, J.-Cl. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan, 202 p.
- SCHÖN, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour la formation des adultes. In J.-M. BARBIER (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 305 p.
- SEYFRIED, E. (1998). L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation professionnelle. *Formation professionnelle (CEDEFOP)*, 15, pp. 14-20.
- STUFFLEBEAM, D. et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : Les Editions NHP, 464 p.
- TERTRAIS, Y. (1995). Le réseau des institutions de formation. Une expérience européenne. *Recherche et Formation*, 18, pp. 87-98.
- TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

- TUOHY, D. (1999). *The inner world of teaching : exploring assumptions which propote change and development*. Londres : Falmer Press, 204 p.
- VAN DEN BERGHE, W. (1998). Application des normes ISO9000 dans l'enseignement et la formation. *Formation professionnelle (CEDEFOP)*, 15, pp. 21-30.
- VANISCOTTE, F. (1995). Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe. *Recherche et Formation*, 18, pp. 57-71.
- VEENMAN, S., VAN TULDER M., VOETEN M. (1994). The Impact of Inservice Training on Teacher Behaviour. *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, 3, pp. 303-317.
- WADE, R. K. (1985). What Makes a Difference in Inservice Teacher Education ? A Meta-Analysis of Research. *Educational Leadership*, pp. 48-54.