

LE RÔLE DU PORTFOLIO DE L'ENSEIGNANT COMME OUTIL POUR IDENTIFIER ET DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

KENNETH M. ZEICHNER, ELIZABETH HUTCHINSON*

Résumé

Cet article traite du portfolio comme outil d'évaluation et de développement dans la formation des enseignants. Un cadre conceptuel est proposé pour examiner dans les grandes lignes les disparités observables dans l'usage du portfolio, afin d'accompagner les formateurs et les chercheurs à mieux concevoir et comprendre les conditions qui doivent être rassemblées pour que le portfolio puisse servir à identifier des compétences ou pour qu'il aide les étudiants qui se destinent à l'enseignement à développer leurs compétences d'enseignants.

69

Abstract

This paper focuses on the teaching portfolio as an assessment and development tool in preservice teacher education. A conceptual framework is proposed outlining critical dimensions of variation in portfolio use that can assist teacher educators and researchers in designing and understanding the conditions under which portfolios either recognize or help teachers develop teaching expertise. This culture of expertise among teachers is an essential aspect of educational reform.

Resumen

Este artículo trata del portfolio como instrumento de evaluación y desarrollo en la formación de los docentes. Se propone un cuadro conceptual para examinar en las grandes líneas las

* - Kenneth M. Zeichner, Elizabeth Hutchinson, Université de Wisconsin-Madison, USA.

desigualdades que se pueden observar en el uso del portfolio a fin de acompañar a los formadores e investigadores para que conciban mejor y para que comprendan las condiciones que tienen que juntarse para que el portfolio pueda servir en la identificación de competencias o para que ayude a los estudiantes que se destinan a la enseñanza a desarrollar sus competencias de docente.

Zusammenfassung *Dieser Artikel handelt vom "Portfolio" als Bewertungs- und Entwicklungsmittel in der Ausbildung der Lehrer. Im Rahmen der Planung werden die Unterschiedlichkeiten, die beim Benutzen dieses "Portfolios" zu beobachten sind, in den Hauptpunkten studiert, um die Ausbilder und Forscher dabei zu unterstützen, die erforderlichen Bedingungen besser zu entwerfen und zu verstehen, damit das "Portfolio" dazu dient, Fachkenntnisse zu identifizieren oder damit es den Studenten, die sich fürs Lehramt entschieden haben, ihre Fachkenntnisse entwickeln hilft.*

Ces dix dernières années, les portfolios sont devenus courants dans les programmes de formation des enseignants stagiaires ainsi que dans le quotidien des enseignants en exercice aux États-Unis. Ils ont servi d'outil pour l'évaluation formative des enseignants, de vecteur pour la formation initiale et continuée des enseignants, de trace pour comprendre comment des enseignants atteignent individuellement de hauts niveaux de compétence à différentes étapes de leur carrière. Avec l'évolution de la plupart des programmes de formation qui tendent à devenir des moyens d'évaluation et qui se basent sur des résultats observables, qui demandent aux étudiants en formation de montrer qu'ils ont atteint le niveau requis pour enseigner tant sur le plan pédagogique que sur le plan des contenus disciplinaires (Zeichner, 2003), est apparu le recours de plus en plus fréquent au portfolio pour évaluer si les étudiants candidats peuvent être reçus à l'examen (Porter, Youngs, Odden, 2001) et aussi pour obtenir la validation des programmes de formation par les services d'éducation au niveau des divers États. De plus, étant donné qu'il semble qu'il soit de plus en plus important de préparer les futurs professeurs à adopter une démarche réflexive et analytique par rapport à leur travail (Zeichner, Liston, 1996), les formateurs et les responsables chargés du recrutement des enseignants ont utilisé de façon croissante les portfolios comme élément parmi d'autres pour encourager réflexion et analyse de la part des enseignants.

Dans les programmes de formation d'enseignants stagiaires, les portfolios ont été utilisés pour des parcours individuels (Winsor, 1994), pour assurer un suivi, pour devenir formateur, dans la formation pratique des étudiants (Borko, Michalec, Timmons,

Siddle, 1997) et pour assurer plus d'unité à travers les diverses formations des professeurs existantes. Avec la création du Bureau national de l'évaluation des enseignants aux USA, les portfolios ont été utilisés pour reconnaître les compétences de professeurs et leur donner leur licence d'enseignant.

Les portfolios dans le programme de formation et la formation des enseignants

Depuis le début de l'utilisation des portfolios aux US dans les années 80, on a espéré que les portfolios contribueraient à la formation des enseignants au niveau individuel et qu'ils constitueraient un plus pour faire avancer la profession (Bird, 1990). Dans les écrits sur les portfolios, il est souvent dit que les portfolios sont bénéfiques pour les formateurs comme pour les étudiants. Par exemple, on a affirmé que les portfolios encourageaient les étudiants et les professeurs à réfléchir plus profondément à leur façon d'enseigner et au contenu de leur enseignement, à prendre davantage conscience des théories qui guident les pratiques, à manifester un plus grand désir d'échanger en matière de pédagogie. On a aussi prétendu que l'utilisation des portfolios générerait des situations qui encourageaient les enseignants à se sentir plus sûrs d'eux dans leur pratique (Anderson, DeMeulle, 1998 ; Bartell, Kaye, Morin, 1998 ; Darling-Hammond, Snyder, 2000 ; Richert, 1990).

Il apparaît que ces influences positives sur les apprentissages des enseignants sont dues : (a) au processus de construction d'un portfolio, (b) au travail de tutorat et de construction de portfolios, (c) au retour une fois le portfolio achevé. Il semble également que la construction d'un portfolio enseignant influe sur les pratiques des enseignants dans leurs cours de plusieurs façons. Par exemple, les professeurs qui ont dû constituer un portfolio pour obtenir leur diplôme auprès du Bureau national ont recours à des formes plus variées d'évaluation et suivent les résultats de leurs élèves avec plus de précision, y compris après leur l'obtention de leur diplôme. Les portfolios très structurés du Bureau national ont parfois poussé les professeurs à s'engager dans des pratiques novatrices. Ces approches perdurent bien après le diplôme (Athanasos, 1994). De plus, il semble que non seulement ces pratiques enseignantes novatrices perdurent au-delà du processus de construction du portfolio, mais aussi que des habitudes de réflexion et d'analyse se prolongent une fois le portfolio terminé. Par exemple, on peut lire dans une conclusion à propos des diplômés de l'Institut de formation des enseignants de l'Université de Stanford : « Trois ans après la fin du projet portfolio, Lucy, Bruce et Michio continuent à pratiquer des stratégies cognitives de questionnement et à se perfectionner en travaillant en équipe. Il s'avère au fil de nos conversations que les modes de pensée les plus pertinents issus des projets portfolios étaient ceux qui concevaient l'enseignement comme inscrit dans un processus de questionnement et qui envisageaient les échanges sur la pratique comme chose courante. » (Grant, Huebner, 1998)

Malgré le succès du recours au portfolio pour la formation, il y a très peu d'études systématiques sur la nature et les effets de l'utilisation des portfolios comme moyen d'évaluation des professeurs et comme moyen pour développer les compétences de l'enseignant. Lyons (1998) a conclu : « Il n'y a pas encore de corpus de données systématiques qui renseigne sur les usages du portfolio et sur ses conséquences à long terme. » (p. 247)

Le portfolio-enseignant est un outil relativement récent tant dans l'enseignement que dans la formation des enseignants ; il a été introduit aux USA dans les années 1980 avec les travaux de Lee Shulman et le Projet d'évaluation du professeur à l'Université Stanford (par exemple, Shulman, 1988).

Étant donné la grande diversité avec laquelle les projets de portfolio ont été conceptualisés et mis en œuvre dans l'enseignement comme dans les formations d'enseignant, il est nécessaire de clarifier les usages du portfolio comme outil pour l'évaluation des professeurs-stagiaires et comme outil de formation.

Parler des conséquences de l'utilisation du portfolio sur un plan général n'a pas beaucoup de sens si l'on ne comprend pas les conditions dans lesquelles les portfolios ont été élaborés ni les buts vers lesquels ils tendent. Cet article envisage le portfolio en tant qu'outil d'évaluation et de formation au sein de la formation initiale des enseignants aux USA, et propose un cadre conceptuel pour situer le portfolio de l'enseignant dans des cas précis sachant qu'il existe beaucoup d'autres cas d'utilisation possibles du portfolio.

Buts et formes diverses du portfolio pour la formation

72

La disparité des portfolios, qui pose problème, tient à la diversité des buts qui lui sont assignés. Différents types de portfolios ont été identifiés dans les études. Un des objectifs est d'engager des professeurs en formation dans un processus de questionnement sur leur enseignement et de suivre leur progression dans la durée. Ce type de portfolio, couramment appelé portfolio d'apprentissage (Wolf, Dietz, 1998), a été utilisé pendant toute la durée d'un programme de formation d'enseignant. Un autre objectif pour l'utilisation du portfolio dans l'environnement éducatif d'aujourd'hui est d'évaluer le niveau du candidat pour déterminer s'il est apte à enseigner. Dans ce cas le portfolio-référence est souvent utilisé pour déterminer si l'étudiant s'est montré compétent par rapport à un ensemble de critères définis de plus en plus fréquemment au niveau de chaque État (Snyder, Lippincott, Bower, 1998). Les niveaux varient beaucoup d'une région à une autre aux USA, ils concernent souvent à la fois les compétences pédagogiques et les savoirs disciplinaires. Ces niveaux déterminent l'obtention des diplômes à l'issue de la formation initiale et ils permettent également de reconnaître les compétences acquises par l'expérience. Encore un autre usage du portfolio devenu courant ces derniers temps : le portfolio comme ensemble de documents servant de base à l'embauche. De nombreux services universitaires de place-

ment aident les enseignants diplômés à préparer des portfolios-vitrines qui présentent les meilleurs travaux de l'étudiant. Quelques programmes de formation ont essayé de combiner plusieurs objectifs dans un même portfolio (Caroll, Pothoff, Huber, 1996) tandis que d'autres exigent un portfolio distinct pour chaque objectif (Snyder, et al., 1998).

Enfin un autre aspect de la diversité des portfolios pose problème : qui détermine le contenu des portfolios ? Ce contenu est-il spécifié dès le départ ? De ces imprécisions découle le fait que la différence entre portfolios va d'un ensemble idiosyncratique de documents collectés par l'étudiant de façon individuelle à des présentations normées de productions et de documents qui répondent à des critères clairement définis par le formateur et les examinateurs. Snyder et al. (1998) a arrêté un cadre pour décrire les différentes formes de documents qui figurent dans les portfolios : (a) des tests à proprement parler et des événements qui peuvent être assimilés à des tests (des tâches confiées par d'autres et qui doivent être accomplies en un temps donné) ; (b) des remarques (les remarques des autres sur l'étudiant en situation d'enseignement) et des exemples de séquences pédagogiques dirigées par l'étudiant. Un cadre similaire a été établi dans le Projet d'évaluation du professeur par l'Université Stanford. Il inclut : (a) des productions – des documents fabriqués au cours de l'apprentissage du professeur ; (b) des « reproductions » – des documents sur des moments d'enseignement significatifs rédigés par l'étudiant ; (c) des attestations – des documents sur l'enseignement d'une personne rédigés par d'autres ; des productions-documents spécifiques à la présentation des documents dans le portfolio comme des légendes et des annotations (Collins, 1991).

Les programmes de formation diffèrent énormément en ce qui concerne le contenu du portfolio ainsi que le degré de structuration imposés. Certains programmes laissent toute latitude aux étudiants pour déterminer ce qui doit figurer dans le portfolio (Schram, Mills, 1995). D'autres imposent des éléments précis qui doivent figurer dans le portfolio, spécifient le nombre et le type de productions obligatoires, le genre de commentaires et d'analyses qui doivent accompagner les productions. La plupart des programmes de formation ont probablement recours à un mélange de productions imposées et de productions librement choisies par l'étudiant (Barton, Collins, 1993).

Citons quelques exemples de ce que certains programmes de formation demandent à leurs étudiants d'inclure : des explications sur les objectifs pédagogiques et les buts éducatifs recherchés, des plans de leçons et de modules, des travaux d'élèves, des évaluations qui reflètent un travail de concertation avec les formateurs, des extraits du carnet de bord de l'étudiant, des exemples d'échanges avec les parents, des projets de recherche-action, des extraits de cours sur vidéo, etc.

Les programmes de formation varient aussi dans la façon dont les étudiants sont incités ou contraints d'organiser leur portfolio. Certains programmes demandent à leurs étudiants d'organiser leur portfolio autour de questions qu'ils se sont posées et auxquelles ils ont tenté de trouver des réponses au cours de leur apprentissage (Grant, Huebner, 1998). D'autres programmes demandent à leurs étudiants d'organiser leur portfolio autour de thèmes choisis par les étudiants (Freidus, 1998), autour d'objectifs du programme (Dollase, 1996) ou autour de niveaux d'enseignement (Snyder et al., 1998). Par exemple, à l'Université du Wisconsin à Madison, les stagiaires organisent leur portfolio autour des objectifs de leur programme de formation et en fonction d'un ensemble d'objectifs à atteindre pour avoir le diplôme. Les étudiants doivent montrer qu'ils sont capables d'adapter et d'individualiser leur enseignement, d'enseigner avec efficacité dans un environnement pluriculturel, etc.

Jusqu'à récemment, la plupart des portfolios des stagiaires se présentaient sous forme papier.

Récemment aux USA, de nombreux instituts de formation ont introduit le portfolio électronique pour les étudiants. Peu de choses ont été écrites sur la nature et les conséquences de l'utilisation des portfolios électroniques par rapport aux portfolios-papier.

Une autre variable concernant l'utilisation des portfolios pour la formation tient à la nature et à la qualité des interactions sociales que les étudiants vivent dans le processus d'élaboration du portfolio. Il semble bien que la valeur des portfolios soit beaucoup fonction des occasions fournies aux étudiants d'interagir avec d'autres régulièrement durant l'élaboration de leur portfolio (Bird, 1990). Les pratiques peuvent aller de situations où les étudiants travaillent beaucoup seuls à un tutorat efficace par le formateur et aussi par les pairs de l'étudiant, tutorat qui apparaît dans la façon dont le dossier est élaboré (Freidus, 1998 ; Davis, Honan, 1998 ; Richert, 1990 ; Whitford, Ruscoe, Fickel, 2000). Un moyen d'inclure le tutorat entre pairs dans les programmes de formation est de réserver une plage horaire dans les séances de travail hebdomadaires pour examiner et discuter des productions qui vont être retenues pour le portfolio. À l'Université du Wisconsin à Madison, les étudiants sont déchargés de cours dans certains cas pour travailler en petits groupes à l'élaboration de leur portfolio.

Les programmes varient également de par le degré d'investissement du tuteur/ accompagnateur dans le processus d'élaboration des portfolios.

Dans certains cas il y a très peu d'investissement (par exemple, des productions du formateur figurent telles quelles dans le portfolio de l'étudiant) dans d'autres le formateur est très impliqué dans le processus d'élaboration du portfolio avec l'étudiant. Finalement une autre différence dans l'utilisation des portfolios concerne le traitement du portfolio une fois qu'il est terminé. Souvent, mais pas toujours, il y a une

présentation de certains éléments du portfolio à des publics divers. Ces présentations peuvent aller de la simple exposition commentée des éléments du dossier par le candidat au cours de laquelle il y a peu de véritable débat sur le travail de l'étudiant jusqu'à des soutenances pour lesquelles le portfolio sert de tremplin à des discussions et des analyses approfondies. Les personnes qui assistent à ces soutenances comprennent à la fois des membres du personnel de l'université et de l'établissement scolaire où l'étudiant a exercé ainsi que d'autres étudiants. À l'Université du Wisconsin à Madison, les professeurs des écoles stagiaires présentent leur portfolio au cours d'une séance de trente minutes dans leur école à la fin de l'année, ils exposent alors leur progression dans des domaines spécifiques en s'appuyant sur des éléments contenus dans le portfolio.

On note également de grandes différences quant à l'évaluation des dossiers par les formateurs. Alors que certains programmes de formation ont des rubriques précises, d'autres n'en ont pas. Dans certains cas les étudiants participent à l'établissement des critères d'évaluation (Stroble, 1995). Parfois les portfolios sont évalués, pas la présentation orale, parfois le dossier et la présentation sont évalués.

Conclusion

Au cours du relativement faible nombre d'années qui a vu l'utilisation du portfolio se développer aux USA pour l'évaluation et la formation des futurs enseignants, plusieurs problèmes se sont posés. Un problème essentiel est constitué par la différence d'objectifs que lui assignent les formateurs d'une part, les étudiants de l'autre. En effet les étudiants se polarisent sur l'aspect vitrine de leur portfolio et s'attachent à donner une image favorable à leurs employeurs potentiels tandis que pour les formateurs le portfolio est un moyen d'évaluer et un outil pour la formation (Borko, 1997).

Un autre problème qui est apparu dans l'utilisation des portfolios concerne le degré d'autonomie laissé aux élèves pour constituer les portfolios. Laisser aux étudiants le soin de constituer seuls leur portfolio engendre parfois des problèmes comme une réflexion superficielle sur l'enseignement et des documents qui donnent des indices limités du travail mais sur lesquels il faut pourtant se baser pour évaluer l'étudiant. D'un autre côté prescrire trop étroitement ce qui doit figurer dans le portfolio a parfois engendré des réactions négatives de la part des étudiants qui, dépossédés de leur portfolio, sont plus susceptibles d'y voir un travail à faire en plus de leur enseignement plutôt qu'une aide pour leur formation (Borko, 1997). Barton et Collins ont prétendu que l'utilisation la plus judicieuse des portfolios consistait en un mélange de documents imposés et de documents choisis librement.

Il est important que les études futures sur l'utilisation du portfolio dans la formation des professeurs dépassent les simples conclusions qui confèrent au portfolio le mérite

de favoriser la réflexion de l'étudiant et de fournir aux formateurs des matériaux plus « authentiques » pour l'évaluation.

Il s'agit de déterminer la nature et la qualité de la réflexion induite par l'utilisation du portfolio dans telle ou telle circonstance ainsi que la spécificité des évaluations que l'on peut faire avec les portfolios.

Sans une conscience plus claire de la qualité spécifique de la réflexion associée à l'usage des portfolios, la qualité des évaluations sera fort limitée. Dans cet article, nous avons proposé un cadre qui peut servir aux formateurs comme aux chercheurs pour décrire les objectifs et les pratiques dans l'utilisation des portfolios pour la formation dans le cadre de programmes de formation d'enseignants. Ces portfolios ne vont pas disparaître, il nous faut donc apprendre à en tirer le meilleur parti pour promouvoir une formation qui a du sens et pour nous permettre d'anticiper sur ce que l'étudiant sera capable de faire une fois devenu professeur.

Étant donné que les portfolios sont utilisés par de nombreux professeurs en formation initiale comme par des professeurs en exercice, il est possible que les portfolios, de concert avec d'autres formes d'outils professionnels (Randi, Zeichner, sous presse) constituent une contribution très importante au développement d'une culture des compétences parmi les professeurs. À notre époque, époque où les professeurs doivent rendre des comptes dans l'enseignement américain, où le potentiel des contributions des enseignants est souvent minimisé par les décideurs, il est important de développer et de s'appuyer sur les compétences qui existent sur le terrain comme de développer et de s'appuyer sur les compétences produites par la recherche des universitaires.

BIBLIOGRAPHIE

76

ANDERSON R., DEMEULLE L. (1998). – « Portfolio use in twenty-four teacher education », *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 23-32.

ATHANASES S. (1994). – « Teachers' reports of the effects of preparing portfolios of literacy instruction », *Elementary School Journal*, 94 (4), pp. 421-439.

BARTELL C., KAYE C., MORIN J. A. (1998). – « Teaching portfolios in teacher education », *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 5-8.

BARTON J., COLLINS A. (1993). – « Portfolios in teacher education », *Journal of Teacher Education*, 44, pp. 200-210.

BIRD T. (1990). – « The school teacher's portfolio: An essay on possibilities », in J. Millman et L. Darling-Hammond (eds), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary teachers* (2nd ed.), Sage, Newbury Park, CA, pp. 241-256.

BORKO H., MICHALEC P., TIMMONS M., SIDDLE J. (1997). – « Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice », *Journal of Teacher Education*, 48 (5), pp. 345-357.

CARNEY J. (2001). – *Electronic and traditional paper portfolios as tools for teacher knowledge representation*, Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, School of Education.

- CARROLL J., POTTHOFF D., HUBER T. (1996). – « Learnings from three years of portfolio use in teacher education », *Journal of Teacher Education*, 47 (4), pp. 253-262.
- COLLINS A. (1991). – « Portfolios for biology teacher assessment », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, pp. 147-167.
- DARLING-HAMMOND L., SNYDER J. (2000). – « Authentic assessment of teaching in context », *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), pp. 523-545.
- DAVIS C. L., HONAN E. (1998). – « Reflection on the use of teams to support the portfolio process », in N. Lyons (ed), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*, Teachers College Press, New York, pp. 90-102.
- DOLLASE R. (1996). – « The Vermont experience in state-mandated portfolio program Approval », *Journal of Teacher Education*, 47 (2), pp. 85-98.
- FREIDUS H. (1998). – « Mentoring portfolio development », in N. Lyons (ed), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*, Teachers College Press, New York, pp. 51-68.
- GRANT G., HUEBNER T. (1998). – « The portfolio question: A powerful synthesis of the personal and professional », *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 33-43.
- LYONS N. (1998). – « Portfolios and their consequences: Developing as a reflective Practicienne », in N. Lyons (ed), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*, Teachers College Press, New York, pp. 247-264.
- PORTER A., YOUNGS P., ODDEN A. (2001). – « Advances in teacher assessments and their uses », in V. Richardson (ed), *Handbook of research on teaching* (4^e ed.), AERA, Washington, DC.
- RANDI J., ZEICHNER K. (sous presse). – « New visions of teacher professional development », in M. Smylie, D. Miretszky (eds.), *Addressing teacher workforce issues effectively: Institutional, political, and philosophical barriers*, Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, University of Chicago Press.
- RICHERT A. (1990). – « Teaching teachers to reflect: A consideration of program structure », *Journal of Curriculum Studies*, 22 (6), pp. 509-527.
- SCHRAM T., MILLS D. (1995). – « Using portfolios to mediate learning and inquiry among interns and teachers », *Teaching Education*, 7 (2), pp. 71-80.
- SHULMAN L. (1988). – « A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of reform », *Educational Leadership*, 46, pp. 36-41.
- SNYDER J., LIPPINCOTT A., BOWER D. (1998). – « The inherent tensions in the multiple uses of portfolios in teacher education », *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 45-60.
- STROBLE E. (1995). – « Portfolio pedagogy: Assembled evidence and unintended consequences », *Teaching Education*, 7 (2), pp. 97-102.
- WHITFORD B. L., RUSCOE G., FICKEL L. (2000). – « Knitting it all together: Collaborative teacher education in Southern Maine », in L. Darling-Hammond (ed), *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level*, AACTE, Washington, DC, pp. 173-257.
- WINSOR R. C. (1994). – « Learning and portfolio assessment: Student teachers as language learners, users, and teachers », *Journal of Reading Education*, 19 (3), pp. 12-18.
- WOLF K. (1994). – « Teaching portfolios: Capturing the complexity of technopôle », in L. Ingvarson, L. R. Chadbourne (ed), *Valuing teachers work: New directions in teacher appraisal*, The Australian Council for Educational Research, Victoria.

WOLF K., DIETZ M. (1998). – «Teaching portfolios: Purposes and possibilités», *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), pp. 9-22.

ZEICHNER K. (2000). – «Ability-based teacher education: Elementary teacher education at Alverno College», in L. Darling-Hammond (ed), *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years*, AACTE, Washington, DC.

ZEICHNER K. (2003). – «The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare and retain the best teachers for all students», *Teachers College Record*, 105 (3), pp. 490-515.

ZEICHNER K., LISTON D. (1996). – *Reflective teaching*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.