

LE REGARD DES ÉLÈVES : UN APPORT À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Philippe A. GENOUD*

Résumé Cet article met en évidence la pertinence de la prise en compte de la perception des élèves dans le processus de formation initiale des enseignants. Avec le Profil interactionnel du stagiaire (PIS), questionnaire issu du champ du climat social de la classe, le stagiaire peut prendre connaissance des divergences entre ses propres représentations et celles de ses élèves, ainsi que celles du maître de stage. Complété par une analyse réflexive de ces profils interactionnels, le dispositif a reçu un accueil très favorable de la part des futurs enseignants.

INTRODUCTION

Les enseignants n'ont pas attendu la célèbre formule de Lewin (1943) (1) pour se rendre compte que l'environnement dans lequel se déroulent les activités en classe a un impact non négligeable sur les comportements et les apprentissages des élèves. La mise en évidence de ce phénomène dans les théories de l'éducation a conduit diverses équipes de chercheurs à développer, avec succès, un grand nombre de questionnaires permettant de mettre en évidence les différentes facettes constituant ce que l'on peut appeler le *climat social de la classe*, et ceci dès le début des années soixante-dix.

On entend par *climat social de la classe* ou *environnement social de la classe* un « agrégat multidimensionnel d'appropriations de divers éléments relatifs au fonctionnement des rapports (scolaires et personnels) entre les individus présents dans la classe

* - Philippe A. Genoud, université de Fribourg (département des sciences de l'éducation), Suisse.

1 - $B = f(P, E)$: le comportement (*Behavior*) est fonction de la personne (*Person*) et de son environnement (*Environment*).

(élèves et enseignant), exprimé par les perceptions (subjectives) de ces individus» (Genoud, 2004, p. 30). En effet, l'évaluation de ce concept est généralement faite par les participants au sein de la classe. Ces derniers sont donc considérés comme des sujets actifs, dont le vécu et l'interprétation qu'ils peuvent en faire sont utiles à une meilleure compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Si une grande partie des recherches s'est focalisée sur la description du climat social (et de ses déterminants) ainsi que sur sa capacité à prédire les résultats cognitifs et affectifs (2) à partir du regard subjectif des élèves (c'est-à-dire de leur perception), on note également de multiples tentatives de favoriser et de mettre en place un changement dans la classe (Fraser, 1981 ; Fraser, Seddon, Eagleson, 1982 ; Fraser, Fisher, 1986 ; Eccles, Midgley, 1989). Toutefois, ces tentatives n'impliquent que rarement des enseignants en formation, alors que ces derniers sont souvent réceptifs à ce type de démarche et que les bénéfices escomptés sont manifestes (Fraser, 1998).

L'utilisation de telles mesures en situation de stage nous a donc paru particulièrement pertinente et pour mener à bien notre projet, nous nous sommes centrés sur l'un des aspects du climat social de la classe : les interactions enseignant-élèves. En effet, cette relation instaurée dans la classe dépend principalement de l'enseignant, puisqu'il joue un rôle prépondérant et donne une « couleur » au climat relationnel, par opposition à certaines caractéristiques du climat social qui dépendent très nettement des règles de fonctionnement dans l'établissement scolaire, des programmes d'études, etc.

DESCRIPTION DES INTERACTIONS

Parmi les différents angles par lesquels on peut envisager l'étude des interactions enseignant-élèves, nous avons retenu celui qui semblait nous donner les meilleures perspectives, tant au niveau conceptuel que méthodologique. En effet, au vu des résultats prometteurs des recherches menées dans le champ du climat social de la classe, l'utilisation d'un questionnaire issu de cette tradition de « prise en compte des perceptions des participants » s'est nettement dégagée.

Nous avons trouvé, avec le *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels, Levy, 1993 ; Wubbels, Créton, Lévy, Hooymayers, 1993), une approche très intéressante,

2 - Par « résultats cognitifs », on entend la réussite mesurée sur certains apprentissages (par ex., la compréhension en sciences, une note en mathématique). Les « résultats affectifs » concernent plus spécifiquement les attitudes des élèves (par ex., motivation, estime de soi, taux d'absentéisme).

ayant ses racines dans le champ des théories de la personnalité et offrant une représentation simple de la complexité des interactions. Le QTI est en effet basé sur une structure circomplexe, c'est-à-dire une structure qui permet de représenter des variables qui ont une relation d'ordre circulaire (3) (Guttman, 1954) sur un plan défini par deux axes orthogonaux.

Afin de pouvoir utiliser cet instrument dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes employés à le traduire, l'adapter et le valider. Ce processus a été réalisé en plusieurs étapes que nous synthétisons dans les paragraphes qui suivent.

Le « Profil interactionnel du stagiaire » (PIS)

Au niveau de sa structure, le PIS se présente sous forme d'un octogone régulier. On retrouve dans la figure 1 la dénomination des huit échelles (ou octants) qui le composent, ainsi que les deux axes orthogonaux. Ces deux axes – dont la source se trouve dans le modèle interpersonnel de Leary (1957) – sont également apparus dans de nombreuses recherches réalisées dans le domaine scolaire (par ex., Dunkin, Biddle, 1974 ; Foa, 1961).

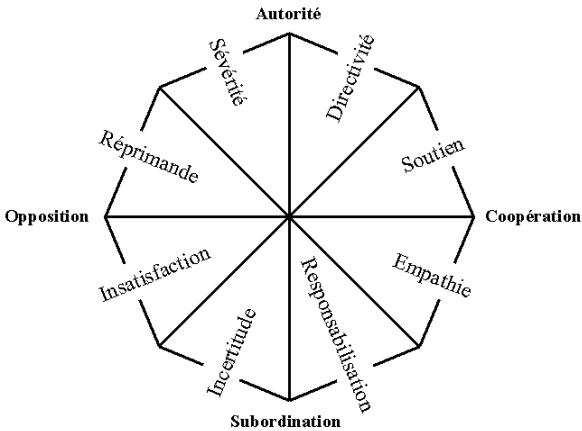


Figure 1. Les dimensions du « Profil interactionnel du stagiaire »

3 - Dans un modèle circomplexe, les corrélations entre les différentes variables montrent une croissance et une décroissance systématique, en fonction de leur degré d'éloignement (la corrélation sera élevée entre deux variables proches, nulle entre deux variables perpendiculaires et fortement négatives entre deux variables opposées).

Parallèlement à l'adaptation de la terminologie de la structure du modèle, un important travail a été réalisé sur la formulation des items. À de multiples reprises, le questionnaire a été soumis non seulement à des enseignants, mais aussi aux élèves qui ont pu s'exprimer sur la difficulté au niveau du langage utilisé. Des remaniements ont été effectués afin que l'outil soit accessible à des élèves de 11-13 ans, voire même un peu plus jeunes (4).

Afin d'éviter des éventuelles confusions chez les élèves entre l'évaluation du stagiaire et celle du maître titulaire de la classe, nous avons délibérément choisi d'utiliser le terme « stagiaire » dans le nom du questionnaire. Cependant, cet outil est parfaitement adapté à toute situation d'enseignement « traditionnelle ».

La version définitive du PIS comprend 40 items formulés sous la forme d'énoncés pour lesquels le répondant attribue une fréquence sur une échelle de Likert à 5 positions (de jamais « 0 » à toujours « 4 »).

Validité du PIS

Dès les premières passations du PIS, nous avons réalisé conjointement de multiples analyses psychométriques afin d'écartier les items les moins satisfaisants et d'améliorer, étape par étape, la structure sous-jacente de l'outil. Avec la version définitive du PIS, deux importantes récoltes de données ont eu lieu (en 2002 et 2003). Les analyses exploratoires et confirmatoires (5) réalisées sur les facteurs dans un premier temps et ensuite au niveau de la structure circomplexe ont été menées pour chacune des passations afin de s'assurer de la stabilité des indicateurs statistiques entre deux mesures indépendantes (Genoud, 2003, 2004).

Sans entrer dans les détails de ces analyses, on peut relever que les indices et coefficients calculés démontrent pour le PIS des qualités psychométriques tout à fait satisfaisantes. En effet, chacune des analyses effectuées apporte des éléments à la justification du questionnaire et de la structure qui lui est sous-jacente.

4 - Proposé à des élèves de 9-10 ans (à plusieurs reprises) le questionnaire montre des qualités psychométriques tout à fait comparables à celles obtenues chez leurs pairs plus âgés.

5 - Analyses exploratoires : examen visuel de la matrice des corrélations et de la représentation graphique des scores factoriels. Analyses confirmatoires : modèles d'équations structurales, test des relations d'ordre supposées, calcul de la consistance interne.

Variantes du PIS

L'utilisation d'un outil destiné à récolter et synthétiser les perceptions subjectives permet la prise en compte de différents regards sur les interactions maître-élèves. La variante « élèves » correspond à la moyenne des scores pour l'ensemble des élèves d'une classe, et donne un premier profil. Le stagiaire peut lui aussi donner son avis sur les interactions, ce qui constitue la variante « auto-perception ». On peut également lui demander d'indiquer quelles seraient, selon lui, des interactions idéales entre un enseignant et ses élèves (variante « idéal »). Finalement, en situation de stage, l'avis du maître titulaire peut constituer un quatrième profil (variante « maître de stage ») (6). On peut imaginer l'emploi de variantes supplémentaires (par ex., l'idéal selon les élèves), mais les quatre profils de notre expérimentation permettent déjà de nombreuses comparaisons entre différents points de vue (voir exemple figure 2).

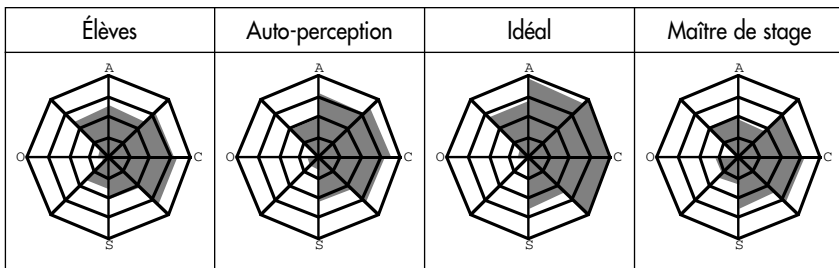


Figure 2. Les quatre profils du PIS à disposition du stagiaire

BÉNÉFICES ATTENDUS DE LA CONFRONTATION DES PROFILS

Agir sur les préconceptions

Dans nos comportements relationnels, les représentations (ou conceptions implicites) que l'on a de l'autre jouent un rôle prépondérant (Jodelet, 1999). Dans le domaine plus particulier de l'éducation, on parlera volontiers de « préconceptions » puisqu'elles préexistent à l'acte d'enseigner. Ces représentations sont en effet construites dès les premiers contacts avec l'école (en tant qu'élève) et évoluent progressivement

6 - Nous appelons « maître de stage », l'enseignant sur le terrain qui accueille dans sa classe le stagiaire, par opposition au « maître-guide » ou « superviseur », qui est le formateur qui suit l'élève-enseignant dans l'institution de formation.

avec l'influence non négligeable de stéréotypes véhiculés dans la société et les médias (Wubbels, 1992). Le stagiaire n'échappe pas à cette règle et, si l'on observe l'image qu'il se fait de l'élève idéal – déterminé presque exclusivement sur la base de critères relationnels – on constate des attentes d'un rôle soumis de l'élève en classe, tout en conservant paradoxalement des attributs de spontanéité et de curiosité (Mollo, 1970).

La confrontation *in vivo* des préconceptions avec la réalité du terrain peut induire un choc chez l'enseignant débutant. On peut alors observer parfois un certain stress qui pousse l'enseignant à changer de comportement et opter pour des orientations plus conservatrices et rigides (Veenman, 1984). Dans de nombreux cas néanmoins, ce choc permet une prise de conscience de son propre comportement et provoque des changements bénéfiques dans les relations avec les élèves. Puisque nos conduites sont partiellement déterminées par nos préconceptions, agir sur ces dernières se révèle en effet un moyen efficace pour amener des modifications comportementales durables (Hollingswoth, 1989).

Modifier des préconceptions par le feed-back

Dès les années soixante-dix (mais encore actuellement) des recherches sont menées dans le but d'initier des changements dans les représentations des enseignants (par exemple : Levinson-Rose, Menges, 1981 ; Sinclair, Fraser, 2002). Gilly et ses collaborateurs écrivent à ce sujet : « A la lumière des quelques constats différentiels effectués, nous pensons, pour notre part, que la représentation de l'élève pourrait certainement être exploitée de façon bénéfique comme feed-back régulateur des rapports maître-élèves. » (Gilly, Martin, Rohrer, 1974-1975, p. 530)

De ces diverses recherches ressortent des similitudes au niveau des étapes mises en place pour voir apparaître des changements (Fraser, 1987, par exemple). Tout d'abord, durant une phase de *pré-test*, les perceptions réelles et idéales des élèves sont recueillies. Pour avoir un aperçu de ce que l'ensemble de la classe perçoit, on calcule une moyenne des perceptions réelles des élèves ainsi qu'une moyenne des perceptions idéales. Deuxièmement, l'enseignant reçoit un *feed-back* – généralement sous forme graphique – lui présentant de manière comparative les perceptions de la classe (réelles et idéales) ainsi que les siennes (réelles et idéales également). Ce *feed-back* lui donne alors une information sur la « distance » entre les différentes perceptions. Troisièmement, il s'engage dans une *réflexion personnelle* qui débouche sur une planification de changements concrets qu'il désire apporter. Quatrièmement, on assiste à la *mise en pratique* des stratégies planifiées, durant un laps de temps suffisant pour voir apparaître une évolution. Finalement, un *post-test* permet de réévaluer les perceptions.

La troisième étape (la réflexion personnelle) est certainement la clef de voûte de la réussite du dispositif. Donner à l'enseignant un feed-back n'est généralement pas suffisant pour entraîner des changements, surtout s'il ne sait que faire pour améliorer la situation (McKeachie *et al.*, 1980). La réflexion peut donc être accompagnée – dans l'idéal – d'un soutien assuré par le chercheur, par des collègues ou par un autre professionnel. Les échanges peuvent également renforcer la motivation de l'enseignant par le biais d'encouragements et de remarques constructives.

Si l'aide apportée par une personne de référence est généralement bien acceptée lorsque l'enseignant élabore des stratégies pour améliorer ses interactions en classe, il n'en est pas de même pour le feed-back. En effet, si l'évaluation des interactions est générée par un observateur externe à la relation (superviseur, collègue, directeur d'établissement, etc.), celle-ci est nettement moins bien acceptée et risque de créer une crispation chez l'enseignant concerné. Dans de tels cas, Tuckman et Oliver (1968) constatent même des changements en direction opposée.

Analogies avec le micro-enseignement

L'utilisation du feed-back pour instaurer des changements de pratique n'est pas propre au champ du climat social de la classe. Dans le micro-enseignement on vise également, par le biais d'un enregistrement vidéo, de provoquer une prise de conscience de l'enseignant par rapport à son comportement face aux élèves. On retrouve donc des étapes similaires au processus décrit dans le chapitre précédent : une séquence d'enseignement suivie d'un feed-back. Puis, sur la base des informations recueillies, une réflexion individuelle ou en groupe et finalement, afin de mettre en pratique les changements planifiés, une nouvelle séquence d'enseignement. Tout comme pour le feed-back donné par l'élève, le micro-enseignement ne s'intéresse pas directement au comportement, mais à l'effet qu'a ce comportement sur l'élève (Crahay, 1979).

123

Le rôle formateur de la démarche se situe également dans la phase de visionnement actif et de discussion (et non durant la phase d'enseignement). Le feed-back aide tout d'abord au développement de capacités d'analyse et d'autocritique. Dans un second temps et avec un peu plus d'habitudes, ces capacités joueront une fonction importante d'autorégulation en situation.

AUTO-ÉVALUATION ET PROCESSUS RÉFLEXIF

La pratique de l'enseignement (dans le cadre de stage, par exemple) est certes utile à la formation des futurs maîtres d'école, cependant, contrairement à ce que nous laisse penser l'adage « C'est en forgeant qu'on devient forgeron », la pratique ne suffit certes pas à former des enseignants capables de réfléchir à leurs pratiques et sur leurs pratiques.

Un regard sur soi, par le biais d'une auto-évaluation, comporte en lui-même une « puissance d'auto-formation et d'auto-éducation » (De Ketele, 1986, p. 203) par le recul et la décentration qu'il provoque. Néanmoins, le processus réflexif est le résultat d'un apprentissage, puisqu'il est question « d'une posture et d'une pratique réflexives, *fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets*, disposition et compétences qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un *entraînement intensif et délibéré* » (Perrenoud, 1998, p. 1). Des espaces-temps doivent donc être envisagés durant la formation, sous forme par exemple de « compagnonnage réflexif » (Beckers, 2004).

Lorsque l'auto-évaluation n'est pas pratiquée dans un contexte normatif (ce qui est le cas avec les profils interactionnels), le véritable enjeu n'est plus uniquement une auto-évaluation, mais aussi un auto-questionnement (Vial, 2000). Ceci amène donc l'apprenant à accepter de porter un regard critique sur sa pratique et de revenir aussi en arrière, de réfléchir aux moyens pour évoluer (Bélaïr, 1999). Grâce à cela, on observe des changements non seulement au niveau de la prise de conscience des modifications des pratiques, mais également dans la capacité d'explicitier la démarche réflexive (Campanale, 1997).

Malgré l'apparente simplicité que pourraient revêtir nos propos au sujet de la formation des stagiaires, il est illusoire de penser qu'en fin de formation initiale les candidats soient aussi compétents que des experts dans l'art de la réflexivité. Les coûts cognitifs des analyses et réflexions systématiques de l'enseignant qui débute seront – dans leurs prémices – nettement supérieurs aux bénéfices qu'il peut attendre en retour (Chenu, 2000). Cependant, même si la durée de la formation initiale ne permet pas d'installer entièrement cette réflexion *sur* l'action, la présence d'une posture réflexive va induire une réflexion *dans* l'action qui amorcera à son tour, et dans une certaine continuité, ce que l'on recherche, à savoir cette réflexion *sur* l'action (Schön, 1994).

Obstacles

La mise en place d'un dispositif faisant appel aux perceptions des élèves et du maître de stage ne va pas sans difficultés. Pour obtenir des résultats dans cette démarche, la concertation entre maître de stage, superviseur et stagiaire est indispensable. Ce partenariat, qui peut sembler de prime abord facile à obtenir, rencontre sur le terrain de nombreuses entraves (Raymond, Lenoir, 1998).

Un autre obstacle à ce dispositif « feed-back – réflexion » est le rôle inconfortable que peut ressentir le maître de stage. En effet, sa position peut être difficile à situer entre une posture d'évaluateur des compétences (au niveau sommatif) et d'appui ou d'aide dans la mise en acte d'habiletés pratiques, entre un statut de personne de référence pour le stagiaire et une attitude favorisant responsabilisation et autonomie (Chenu, 2000).

Finalement, pour éviter toute levée de boucliers de la part des stagiaires, il est nécessaire que ce feed-back soit appréhendé comme une aide à leur formation et non comme un contrôle des compétences ou une évaluation servant à prendre des décisions par rapport à la suite de leur cursus. Toute utilisation « agressive » d'un tel outil est contre-productive puisqu'elle risque de provoquer des effets contraires.

MÉTHODOLOGIE

La récolte des données avec la version définitive du PIS s'est déroulée en deux temps, en 2002 et 2003. Deux volées d'étudiants de l'École normale, en stage dans des classes de 5^e et 6^e année primaire (enfants de 11 à 13 ans) ont fait passer le PIS auprès de leurs élèves (1 651 au total). Toutes les variantes utilisées dans les passations se sont focalisées sur les interactions stagiaire-élèves. Nous avons donc demandé aux élèves de donner leur avis, au stagiaire lui-même (auto-perception), ainsi qu'au maître de stage (présent dans la classe et observateur « externe » de ces interactions). Le profil idéal (selon le stagiaire) a été ajouté à ces trois variantes.

Après le stage – et suite au feed-back donné grâce aux différentes variantes du PIS – un questionnaire destiné aux stagiaires a permis de mieux comprendre comment ces derniers ont appréhendé la démarche (quels sont les bénéfices qu'ils ont pu en retirer, les limites ou difficultés, etc.). Une demi-journée « d'intégration », dont le but principal est de valoriser les acquis des expériences particulières de chacun, a permis de compléter ou préciser les informations déjà recueillies.

Comment le stagiaire appréhende-t-il le dispositif ?

Indépendamment des scores que les différents profils ont mis en évidence pour chaque stagiaire, il est particulièrement intéressant de savoir comment la démarche a été appréciée sur le terrain. Nous distinguons ci-dessous deux aspects : l'objectivité que les stagiaires perçoivent dans les différentes variantes des profils interactionnels ainsi que l'évaluation de l'ensemble du dispositif (questionnaire, passation, feed-back, utilisation des profils, etc.).

Objectivité perçue dans les profils

Nous avons sondé les stagiaires, avant et après leur passage en classe, pour savoir quels sont les profils qui, selon eux, donnent une image proche de la réalité. Tant dans leurs commentaires que dans des scores sur des échelles de mesure, on constate que les stagiaires accordent une confiance relativement élevée aux diverses représentations. Si celle des élèves récolte un score un peu plus faible que les autres (mais tout de même très positif) avant la passation, les stagiaires se rendent compte, une fois les profils en main, que les élèves ont des perceptions qui sont parfois plus proches de la réalité que celles du maître de stage.

Parmi les nombreux commentaires que nous avons recueillis, on peut mettre en évidence les apports et les limites de chaque variante. L'auto-perception a l'avantage de prendre en compte le vécu de la situation et d'être d'une totale sincérité par rapport à ce vécu. Par contre, elle ne permet pas de recul suffisant de la part du stagiaire. Le maître de stage a un regard jugé plus professionnel et neutre. Il reste cependant spectateur des interactions et se concentre également sur les comportements didactiques du stagiaire au détriment parfois des aspects relationnels. Les élèves, de par leur nombre, donnent un avis considéré par les stagiaires comme plus pertinent. Ces derniers ont relevé aussi la manière consciencieuse avec laquelle les questionnaires ont été remplis dans leurs classes, mais notent que les élèves se sont montrés parfois trop gentils dans leurs évaluations.

Dans les remarques orales ou écrites des stagiaires – tout comme sur les différentes appréciations de l'objectivité des profils – on peut souligner l'aspect complémentaire des trois regards, chacun amenant une vision partielle (avec sa part de subjectivité) contribuant ainsi à une meilleure compréhension des interactions stagiaire-élèves.

Évaluation générale de la démarche

Au niveau de l'utilité perçue tout d'abord, les stagiaires relèvent que les profils leur ont permis de se rassurer quant aux relations qu'ils entretiennent avec les élèves. Soucieux d'établir des interactions orientées vers la coopération (plutôt que vers des

oppositions), ils ont été dans l'ensemble soulagés de voir que leurs profils tendaient vers un pattern « idéal ». En ce qui concerne la confiance en soi, le PIS a été de ce fait d'un concours appréciable.

Les stagiaires ont aussi mentionné que les profils leur ont été utiles pour se situer dans leurs apprentissages et pour susciter la réflexion. Si quelques-uns disent avoir utilisé le questionnaire pour entamer des discussions avec le maître de stage, rares sont ceux qui n'ont trouvé aucune utilité dans la démarche. Ils sont du reste 84 % à exprimer clairement leur intention de réutiliser l'outil dans leur pratique professionnelle future.

Au niveau de l'intérêt perçu, les stagiaires se sont montrés très impatients de recevoir le feed-back. La curiosité n'a cependant pas été le seul élément à souligner puisque la quasi-totalité d'entre eux ont été séduits par l'ensemble du dispositif (y compris le travail de réflexion conduit après le stage), dont plus de la moitié très fortement. Les stagiaires se sont également montrés ouverts à cette innovation, ce qui est très encourageant pour l'implantation du PIS dans le processus de formation.

Finalement, les stagiaires notent que les profils sont à leurs yeux fiables et que le questionnaire est adapté à leurs élèves. En ce sens, ils se montrent tout à fait enclins à en exploiter au mieux les ressources.

CONCLUSION

127

L'utilisation des perceptions des élèves est utilisée depuis fort longtemps dans bon nombre de recherches sur le climat social de la classe. Dès les premiers développements dans ce champ, les « interventions » sur le terrain ont permis de faire valoir l'intérêt de ce type d'étude par la mise en évidence d'améliorations concrètes dans les classes.

En dépit des avantages escomptés dans la démarche, les nombreuses réticences et résistances des enseignants sont un frein à la mise en place de tels dispositifs dans les écoles, et les chercheurs doivent faire preuve de persuasion et de tact pour pouvoir implanter leur projet sereinement.

Notre recherche propose l'insertion du dispositif durant la formation initiale des enseignants, là où les sujets peuvent être plus disposés à être « évalués », plus réceptifs à une éventuelle modification de leurs comportements et plus ouverts à une démarche innovante. Les commentaires et remarques que nous avons pu recueillir, tant chez les

superviseurs que chez les stagiaires eux-mêmes, indiquent clairement une forte adhésion à l'utilisation du regard des élèves dans le processus de formation.

Le feed-back provenant des élèves n'est cependant pas un moyen unique qui supplanterait tout ce qui est déjà mis en place pour valoriser les acquis développés durant les quelques semaines de pratique enseignante. Du reste, même dans l'utilisation du questionnaire PIS, la complémentarité des différents regards (ou variantes) est un levier efficace pour développer progressivement une prise de recul et une approche réflexive par rapport aux situations vécues.

Nos résultats démontrent l'utilité formatrice du regard des élèves, mais ces derniers peuvent également trouver un certain bénéfice dans ce type de démarche. Si les pédagogues prônent la responsabilisation de l'apprenant et sa participation active au fonctionnement de la vie scolaire, tenir compte de l'avis des élèves, c'est en réalité les impliquer et leur donner une certaine considération, avec toutes les répercussions positives que l'on peut imaginer, non seulement sur les relations maître-élèves, mais aussi sur les apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

BECKERS J. (2004). « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? », *Recherche et Formation*, 46, p. 61-80.

BÉLAIR L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, Paris : ESF.

CAMPANALE F. (1997). « Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (1), p. 1-24.

CHENU F. (2000). « Le rôle du maître de stage : présentation de cinq principes d'action visant une amélioration de la relation formatrice », *Cahiers du service de la pédagogie expérimentale, Université de Liège*, 1-2, p. 92-107.

CRAHAY M. (1979). « Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle », *Revue française de pédagogie*, 48, p. 21-34.

DE KETELE J.-M. (1986). « L'évaluation du savoir-être », in J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck : Wesmael, p. 179-208.

DUNKIN M.J., BIDDLE B.J. (1974). *The study of teaching*, New York : Holt Rinehart and Winston.

ECCLES J.S., MIDGLEY C. (1989). « Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents », in C. Ames, R. Ames (eds.), *Research on motivation in education : Goals and cognition*, San Diego : Academic Press (vol. 3, p. 139-186).

FOA U.G. (1961). « Convergences in the analysis of the structure of interpersonal behavior », *Psychological Review*, 68 (5), p. 341-353.

- FRASER B.J. (1981). «Using environmental assessments to make better classrooms», *Journal of Curriculum Studies*, 13 (2), p. 131-144.
- FRASER B.J. (1987). «Use of classroom environment assessments in school psychology», *School Psychology International*, 8 (4), p. 205-219.
- FRASER B.J. (1998). «Science learning environments : assessment, effects and determinants», in B.J. Fraser, K.G. Tobin (eds.), *International handbook of science education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (vol. 1, p. 527-564).
- FRASER B.J., FISHER D.L. (1986). «Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment», *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (5), p. 387-413.
- FRASER B.J., SEDDON T., EAGLESON J. (1982). «Use of student perceptions in facilitating improvement in classroom environment», *Australian Journal of Teacher Education*, 7, p. 31-42.
- GENOUD P.A. (2003). «Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument», *Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (3), p. 537-552.
- GENOUD P.A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*, thèse de doctorat, université de Fribourg.
- GILLY M., MARTIN M., ROHRER B. (1974-1975). «Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire», *Bulletin de Psychologie*, 28 (318), p. 800-810.
- GUTTMAN L. (1954). «A new approach to factor analysis: The Radex», in P.F. Lazarsfeld (ed.), *Mathematical thinking in the social sciences*, Glencoe: The Free Press, p. 258-348.
- HOLLINGSWORTH S. (1989). «Prior beliefs and cognitive change in learning to teach», *American Educational Research Journal*, 26 (2), p. 160-189.
- JODELET D. (1999). *Les représentations sociales*, Paris: PUF (6^e éd.).
- LEARY T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*, New York: Ronald Press Compagny.
- LEVINSON-ROSE J., MENGES R.J. (1981). «Improving college teaching: a critical review of research», *Review of Educational Research*, 51 (3), p. 403-434.
- LEWIN K. (1943). «Psychology and the process of group living», *Journal of Social Psychology*, 17 (1), p. 113-131.
- MCKEACHIE W.J. et al. (1980). «Using student ratings and consultation to improve instruction», *British Journal of Educational Psychology*, 50, p. 168-174.
- MOLLO S. (1970). *L'école dans la société: psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris: Dunod.
- PERRENOUD P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- RAYMOND D., LENOIR Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*, Paris: Bruxelles: De Boeck: Larcier.

SCHÖN D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. J.H. Gagnon), Montréal : Les Éditions Logiques.

SINCLAIR B.B., FRASER B.J. (2002). « Changing classroom environments in urban middle schools », *Learning Environments Research*, 5 (3), p. 301-328.

TUCKMAN B.W., OLIVER W.F. (1968). « Effectiveness of feedback to teachers as a function of source », *Journal of Educational Psychology*, 59 (4), p. 297-301.

VEENMAN S. (1984). « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Educational Research*, 54 (2), p. 143-178.

VIAL M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris : L'Harmattan.

WUBBELS T. (1992). « Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education* », 8 (2), p. 137-149.

WUBBELS T., LEVY J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*, London : Falmer Press.

WUBBELS T., CRÉTON H., LEVY J., HOOYMAYERS H. (1993). « The model for interpersonal teacher behavior », in T. Wubbels, J. Levy (eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* London : Falmer Press, p. 13-28.