

**LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE COMME INDICATEUR DE
L'EFFICACITE D'UNE FORMATION. UNE APPLICATION A L'EVALUATION DE LA
FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Bruno Perrault*, Dominique-Guy Brassart, Alain Dubus*****

* Université d'Artois

Recherches en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs
RECIFES, EA 4520

bruno.perrault@lille.iufm.fr

** Université Charles de Gaulle - Lille 3

Cirel Théodile EA 1764

dominique-guy.brassart@lille.iufm.fr

***Alain Dubus – Recherche et Développement

adubus.rechdev@laposte.net

Mots clés : auto-évaluation des compétences, formation initiale des enseignants en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), évaluation de l'efficacité d'une formation

Résumé : cette étude porte sur les effets de la formation initiale des enseignants dans le développement des compétences professionnelles de 3148 stagiaires des premiers et seconds degrés en formation dans 6 Instituts Universitaires de Formation des Maîtres au cours de l'année universitaire 2007-2008. L'efficacité de la formation est inférée de la perception par les stagiaires de leur niveau de maîtrise des compétences qui organisent la profession enseignante. Sur le plan conceptuel, l'évaluation de l'efficacité de la formation se fonde sur la théorie du sentiment d'auto-efficacité développée par Bandura. Pour dépasser les limites d'une évaluation fondée sur la seule opinion des usagers, nous proposons un modèle systémique qui intègre sentiment d'efficacité personnelle (auto-évaluation des apprentissages), évaluation par les enseignants-formateurs de leurs activités d'enseignement (auto-évaluation de l'activité enseignante) et évaluation aux épreuves de fin d'année (hétéro-évaluation des apprentissages).

1. Introduction

Depuis leur création il y a 20 ans, et avant la toute récente réforme de la formation des enseignants, la mission confiée aux IUFM est de former les futurs personnels enseignants et d'éducation dans une institution unique, qu'ils soient professeurs des écoles, professeurs des collèges et lycées, de l'enseignement général, technologique et professionnel ou conseillers principaux d'éducation. La formation dispensée, universitaire et professionnelle, est bâtie sur le principe de l'alternance ; elle vise à développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant telles que définies dans le cahier des charges de décembre 2006 et le référentiel de compétences associé. Cette étude, menée en juin 2008, porte sur l'évaluation par 3 148 stagiaires des premiers et seconds degrés répartis dans 6 IUFM¹ de leur niveau de maîtrise des 10 compétences générales du référentiel déclinées en 33 compétences spécifiques – ce que nous appelons *sentiment de compétence* ou encore *sentiment d'efficacité personnelle* dans la terminologie de Bandura (2002). Elle fait suite à une première investigation menée en juin 2007 à

¹ IUFM de Haute Normandie, de Basse Normandie, de Bretagne, de Lorraine, de Versailles et du Nord – Pas de Calais.

l'IUFM Nord-Pas de Calais qui explore la perception par les stagiaires de l'efficacité des dispositifs de formation dans la construction de leurs compétences (Perrault, Brassart, Dubus, 2008).

Pour approcher plus finement la qualité de la formation et pour dépasser les limites d'une évaluation fondée sur le seul point de vue des usagers, nous ouvrons des perspectives d'évolution du dispositif vers un modèle systémique qui met en relation sentiment d'efficacité personnelle (auto-évaluation des apprentissages), évaluation par les enseignants-formateurs de leurs activités d'enseignement (auto-évaluation de l'activité enseignante) et évaluation aux épreuves de fin d'année (hétéro-évaluation des apprentissages). Enfin, nous proposons une évolution du dispositif institutionnel vers un dispositif d'évaluation formative pour les stagiaires.

A ce moment particulier de la réforme des concours et de la formation des enseignants qui entrera en vigueur dès septembre 2010, les résultats enregistrés apparaissent comme une contribution des IUFM impliqués dans cette étude à la formation professionnelle universitaire des enseignants.

2. Cadre théorique : Le sentiment d'efficacité personnelle

Sur le plan conceptuel, l'étude de l'efficacité personnelle se fonde sur la théorie sociocognitive de Bandura (ibid.) qui définit le sentiment d'efficacité personnelle (*self efficacy* ou sentiment de compétence) comme la croyance d'un individu dans ses capacités à organiser et à réaliser une tâche dans des situations et des contextes spécifiques. Selon cette théorie, les croyances d'efficacité se développent et se modifient tout au long de la vie à partir des expériences vécues, de l'influence des modèles observés, des encouragements de l'entourage. L'expérience serait la source la plus importante à l'origine des croyances d'efficacité. Cette confiance dans ses capacités n'est pas aveugle. C'est par sa capacité métacognitive à réfléchir sur soi-même, sur la pertinence de ses pensées et de ses actions et sur l'estimation de ses forces et de ses faiblesses dans une situation donnée qu'un individu est en mesure de formuler un jugement sur ses propres compétences. Bandura et ses collaborateurs ont mené de nombreuses recherches qui ont montré que la perception qu'a un individu de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine largement son comportement. Les individus cherchent généralement à éviter les situations et les activités qu'ils perçoivent comme menaçantes mais n'hésitent pas à exécuter les activités qu'ils se sentent aptes à accomplir. Ils ont également montré que cette croyance prédit l'atteinte du but visé : la croyance de pouvoir atteindre un but détermine non seulement la mobilisation de la personne dans cette perspective mais encore prédit l'atteinte de ce but. D'une manière générale, des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle élevés coïncident avec des niveaux de performance eux-mêmes élevés. De multiples études, le plus souvent nord-américaines, menées auprès des enseignants ont montré que leur sentiment d'efficacité personnelle a un effet significatif sur la qualité de leur travail, et, par voie de conséquence, sur leurs élèves.

2.1. Sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de la qualité d'une formation

D'autres recherches ont mis en évidence des corrélations entre sentiment d'efficacité personnelle et acquisition de compétences et suggèrent que la confiance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche puisse être induite à la suite d'une formation. La relation entre efficacité personnelle ressentie et formation amène Romano (1996) à considérer un sentiment d'efficacité personnelle élevé comme un indicateur à part entière de l'efficacité d'une formation. Ce point de vue est partagé par Piccoli *et al.* (2001) qui soulignent qu'au-delà des résultats enregistrés suite à une formation, il est important d'estimer également les perceptions qu'ont les apprenants de leurs propres capacités, dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité d'une formation.

2.2. Mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Il existe un certain nombre d'outils d'évaluation du sentiment d'efficacité personnel des enseignants, le plus connu et le plus utilisé étant l'échelle *Teacher efficacy scale* de Gibson et

Dembo (1984) traduite en langue française par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001). Gibson et Dembo distinguent le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle. Le premier désigne la croyance de l'enseignant dans la capacité des élèves à apprendre en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. C'est en quelque sorte son évaluation de l'efficacité du système éducatif. Le second est la croyance dans sa capacité à influencer leurs apprentissages ; il s'agit là d'une forme d'évaluation personnelle de ses propres compétences. L'échelle comporte 15 items sous la forme d'énoncés. 9 d'entre eux évaluent le sentiment d'efficacité personnelle sur une échelle allant de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement en accord) ; on peut citer à titre d'exemple l'item suivant : *Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles*. Les 6 items restants évaluent le sentiment d'efficacité générale ; on peut ici indiquer l'un d'entre eux : *la capacité d'apprendre d'un élève est surtout reliée aux antécédents familiaux*.

Follenfant et Meyer (2003) ont également développé une échelle composée de 10 énoncés destinée à évaluer le sentiment d'efficacité de tout individu au travail qu'il soit ou non enseignant. Les énoncés s'apparentent dans leur formulation à ceux que l'on retrouve dans l'échelle de Dembo et Gibson mais divergent de par leur caractère très général comme l'illustre à titre d'exemple l'énoncé suivant : *grâce à mes compétences, je sais gérer des situations professionnelles inattendues*.

De notre point de vue, ces échelles nous paraissent insuffisantes pour approcher la complexité et la diversité du métier d'enseignant et par conséquent peu adaptées à l'évaluation du sentiment de compétence des stagiaires en fin de formation. Ces limites nous invitent à la construction d'une échelle conformément aux recommandations de Bandura (2005) qui précise que les croyances d'efficacité devraient être mesurées en termes d'évaluation de capacités en relation avec un domaine d'activités précis. En outre, Bandura (2007, p101) a montré que *les sentiments d'efficacité personnelle spécifiques, liés à un domaine précis, ont un meilleur pouvoir explicatif et prédictif que les mesures globales*.

3. Méthodologie

3.1. *Elaboration d'une banque d'items ou « descripteurs de compétence »*

Nous avons construit notre propre outil qui prend appui sur les tâches et les situations auxquelles les enseignants des premier et second degrés qu'ils soient en formation ou déjà installés dans le métier sont amenés à faire face. Elles sont définies dans le référentiel de compétences de décembre 2006 qui structure le métier autour de 10 compétences générales auxquelles la formation professionnelle initiale dispensée en Institut Universitaire de Formation des Maîtres doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante ; chacune mettant en jeu des connaissances, des capacités et des attitudes professionnelles fondamentales : agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable (C1) ; maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer (C2) ; maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale (C3) ; concevoir et mettre en oeuvre son enseignement (C4) ; organiser le travail de la classe (C5) ; prendre en compte la diversité des élèves (C6) ; évaluer les élèves (C7) ; maîtriser les technologies de l'information et de la communication (C8) ; travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école (C9) ; se former et innover (C10).

La construction d'une échelle suppose de déterminer ce qui va être mesuré à partir de la théorie et des études qui portent sur la variable à mesurer. Il faut donc préciser ce qu'on entend par *Compétence*. Dans la littérature, les définitions abondent. Nous retenons celle synthétique proposée par Tardif (2006) qui définit la compétence comme un savoir-agir complexe et efficace qui implique la combinaison et la mobilisation de ressources internes (cognitives, affectives, motrices...) et externes pour faire face à une famille de situations professionnelles (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet).

Toutefois, au-delà des nombreuses définitions, l'idée que les compétences sont des objets complexes et non directement observables semble faire l'unanimité. Leur caractère intangible rend

par conséquent illusoire la prétention de les mesurer directement. Nous appuyant sur les travaux portant sur le développement des échelles de mesure de construits sociaux et sur nos propres travaux (Perrault, Dubus, Brassart, 2009), nous considérons que chaque compétence peut être décrite par une combinaison d'indicateurs que nous nommons « descripteurs » (ou compétences spécifiques) ; chaque descripteur étant proche d'un point de vue sémantique de la compétence à laquelle il se rattache. Disposer de plusieurs descripteurs pour approcher une même compétence permet de limiter l'erreur de mesure et de l'évaluer de façon plus précise. Ces descripteurs ou compétences spécifiques s'apparentent aux composantes des 12 compétences de la profession enseignante du référentiel québécois². Ils décrivent des gestes professionnels propres au travail d'enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques mêmes si ces derniers sont essentiels et sous-tendent la compétence.

La construction des descripteurs a réuni au cours de l'année 2007/2008 une équipe d'experts constituée de directeurs adjoints des premier et second degrés et de responsables d'observatoire des formations de 6 IUFM. Cette collaboration est née de la volonté commune de construire un outil d'évaluation qui soit en partie identique aux différents IUFM impliqués. Les journées de travail qui ont réuni le comité d'experts inter-IUFM ont abouti à isoler 33 descripteurs. Deux d'entre eux ont été affectés à la compétence C3, trois aux compétences C1, C2, C5, C6, C7 et C8 ; quatre aux compétences C9 et 10 et enfin cinq à la compétence C4. Dans leur formulation, ils empruntent la forme de verbes d'action à l'infinitif pour signifier que toute compétence se définit comme un savoir-agir en référence à un contexte professionnel. Certains descripteurs sont directement issus du référentiel, d'autres ont été en partie reformulés par le collectif, d'autres encore totalement construits sans lien apparent avec le référentiel mais bien en relation directe avec le métier d'enseignant. Au final, ces descripteurs ont fait l'objet d'une validation externe par des formateurs IUFM qui les ont évalués cohérents au regard des compétences ciblées.

3.2. Construction d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

L'auto-évaluation par les répondants de leur niveau de maîtrise des compétences s'inspire de la méthodologie d'enquête développée par Gérard (2003) pour évaluer l'efficacité d'une formation. La démarche consiste à demander au répondant d'estimer son niveau d'efficacité sur une échelle à 8 cases allant de *Pas du tout efficace* à *Tout à fait efficace* pour chacune des compétences générales et spécifiques avant et après la formation. L'auteur considère que ce double questionnement peut se faire en même temps, à la fin de la formation. Il nous paraît astucieux dans la mesure où il permet d'évaluer le sentiment de compétence en fin de formation mais aussi son éventuelle évolution. L'échelle a été testée auprès d'une trentaine de stagiaires PE2 en mai 2008 afin de vérifier la clarté des énoncés, la pertinence des items, la compréhension du vocabulaire employé et l'ergonomie du questionnaire. Au final 3 148 stagiaires des premiers et seconds degrés ont livré la perception du niveau de maîtrise de leurs compétences recueillie à partir d'une enquête par questionnaire anonyme soumise à la passation en fin de formation.

4. Principaux résultats

La formation professionnelle universitaire initiale dispensée dans les IUFM apparaît avoir sensiblement contribué au développement des compétences d'enseignement. Les professeurs-stagiaires des premier et second degrés sont très nombreux à considérer avoir une bonne maîtrise disciplinaire. Beaucoup ont confiance dans leurs capacités à concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage, à organiser le travail de la classe et à évaluer les élèves. Ils sont également très nombreux à se dire prêts à agir dans le cadre des droits et devoirs des fonctionnaires et dans le respect des valeurs de la République.

² *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles, Ministère de l'Éducation, Québec, 2001.*

Le jugement que portent sur eux-mêmes les répondants diffère lorsqu'il est question d'enseigner avec les TIC et de travailler en équipe. Comparativement aux PLC2, les professeurs-stagiaires du premier degré (PE2) sont nombreux à douter de leurs capacités à exploiter les technologies de l'information et de la communication dans leurs pratiques pédagogiques. Cette difficulté à enseigner avec les TIC pourrait s'expliquer par la disparité de l'équipement matériel entre écoles et établissements secondaires. Avec un ordinateur pour 12,5 élèves en moyenne, les écoles primaires sont aujourd'hui moins bien équipées que les collèges et les lycées français³. Il existe d'ailleurs de fortes disparités géographiques, avec une situation spécifique dans les écoles des communes rurales en raison de leurs dimensions réduites. De plus, le matériel est souvent hétérogène voire vétuste, ce qui rend sa fiabilité plus aléatoire (Fourgous, 2010). De même, les PE2 se montrent réservés sur leur capacité travailler en équipe avec des collègues ou à collaborer avec des partenaires extérieurs. Il est probable que l'organisation des stages n'est pas sans effet. Dans le premier degré, les stages en responsabilité se déroulent davantage dans une logique de remplacement que dans une logique de formation : lors du stage filé, les stagiaires remplacent un directeur d'école dans sa classe ; dans le cadre du stage massé, ils se substituent à un professeur titulaire. Dans le second degré, les stagiaires ont une ou plusieurs classes à l'année en pleine responsabilité et sont par conséquent nécessairement impliqués dans la vie de l'établissement.

Pour finir, l'enquête révèle que pour une part non négligeable de l'ensemble des répondants, la question de l'évaluation des compétences du socle commun reste inconnue à l'issue de la formation. Cette méconnaissance pourrait s'expliquer par une réelle confusion autour de cette question, notamment dans le premier degré où, malgré l'engagement des corps d'inspection et les efforts des équipes pédagogiques, l'environnement favorise difficilement le développement des compétences dans ce domaine (Houchot & Robine, 2007). Dans le second degré, le livret de compétences lié au socle commun ne sera obligatoire qu'en 2011 pour les élèves en fin de collège. De même, travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers apparaît pour beaucoup difficile à envisager. L'alternance ne semble pas favorable au développement de cette compétence : en IUFM, cette question pourrait ne pas être suffisamment développée ; sur le terrain, la multiplicité des dispositifs et des acteurs solliciterait difficilement la capacité des stagiaires à travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers (Klaus & Roze, 2009).

Le sentiment de compétence de l'ensemble des participants à l'enquête a évolué de façon significative en cours d'année ; cette évolution est particulièrement marquée pour les compétences d'enseignement.

5. Discussion

5.1. Auto-évaluation de l'activité enseignante

Un sentiment d'efficacité personnelle élevé comme indicateur de l'efficacité d'une formation présente des limites, il ne garantit en aucun l'existence réelle de compétence. L'inverse est également vrai. Le niveau d'efficacité peut être surestimé par certains, sous-estimé par d'autres. Plus généralement, il est admis que l'opinion des étudiants est insuffisante à elle-seule pour évaluer la qualité d'une formation (Dejean, 2004, Lanarès, 2009). La participation des enseignants-formateurs au processus d'évaluation constitue une autre étape que nous considérons indispensable. Nous pensons que la mise en relation de leur opinion avec celle des stagiaires peut permettre d'appréhender plus finement le processus former/se former. Nous suggérons que ce que nous appelons auto-évaluation de l'activité enseignante se réfère, comme pour le dispositif destiné aux stagiaires, aux 33 compétences.

³ On compte en moyenne 6 élèves par ordinateur dans les collèges contre 9,7 dans les écoles de moins de 150 élèves. Ce taux s'élève à 23,7 élèves par ordinateur pour les écoles élémentaires de plus de 300 élèves. Source : *Enquête sur les TICE dans les établissements publics des premier et second degrés MEN-MESR-DEPP*. Les établissements, repères et références statistiques - édition 2009.

5.2. *Auto-évaluation versus hétéro-évaluation du niveau de maîtrise des compétences*

L'année 2007-2008 a été marquée dans certains IUFM par la validation de la formation des stagiaires par l'évaluation des 10 compétences à un niveau de maîtrise qualifié de suffisant par l'Etat-employeur. A l'IUFM Nord-Pas de Calais, cette évolution dans les pratiques de validation a entraîné un changement de pratique de formation et d'évaluation chez les formateurs, tous étant concernés par l'évaluation des compétences. Changement aussi auprès des stagiaires à qui il a été demandé de faire la preuve de leur niveau de maîtrise des 10 compétences à partir de *traces* consignées dans un *dossier de validation* ou porte-feuille de compétences. A l'issue de l'année de formation, chaque stagiaire, outillé de son portfolio et face à un jury de 3 formateurs, a fourni les preuves de son aptitude à exercer la profession d'enseignant. Suite à cet entretien, le jury s'est prononcé sur le niveau de maîtrise de chacune des 10 compétences pour chaque stagiaire. Les résultats issus de ces jurys de validation fournissent des indicateurs nécessaires mais non suffisants à eux seuls pour apprécier la qualité d'une formation. L'ensemble grille d'analyse du sentiment de prise de compétence, auto-évaluation du sentiment d'efficacité, auto-évaluation de l'activité enseignante et hétéro-évaluation du niveau de maîtrise des compétences constituent, à nos yeux, un ensemble cohérent et pertinent pour l'étude et l'évaluation de la formation des maîtres et d'une manière générale de toute formation professionnelle visant la construction de compétences. Par ailleurs, l'évaluation différée et écologique des compétences des stagiaires devenus professeurs titulaires pourrait compléter ce triptyque évaluatif ; elle reste à ce jour à construire. Paradoxalement, le Ministère de l'Education Nationale n'impose le référentiel de compétence qu'à l'IUFM mais pas à ses inspecteurs... Ce dispositif intégré d'évaluation, utilisé à titre expérimental à l'IUFM Nord-Pas de Calais en 2008-2009, fournit en outre des résultats très prometteurs sur la mise au jour des structures de représentation des différentes dimensions du métier d'enseignant et des moyens de s'y former. Le synoptique du dispositif est représenté par la figure en page suivante.

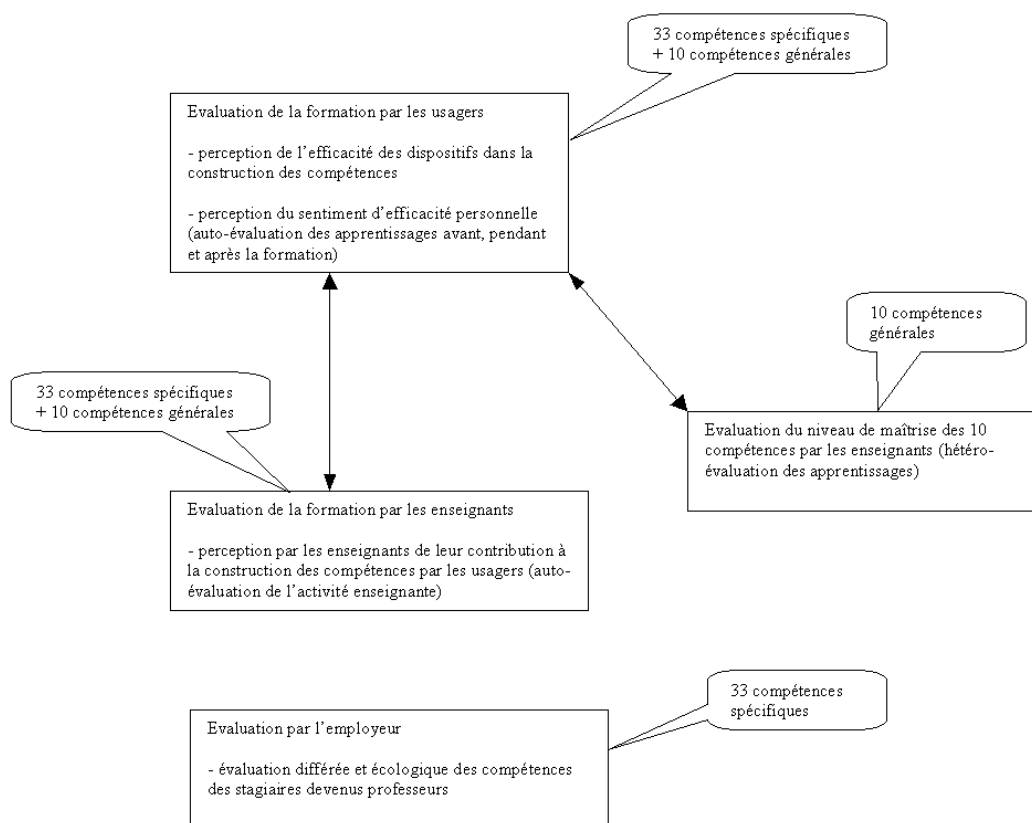


Figure 1 : Synoptique du dispositif intégré d'évaluation de l'efficacité de la formation en IUFM

5.3. Evolution du dispositif d'évaluation institutionnelle vers un dispositif d'évaluation formative pour les stagiaires

Deux critiques majeures sont adressées au dispositif. La première vient des enseignants eux-mêmes qui voient dans la mesure des progrès du sentiment de compétence un biais méthodologique : postuler que le double questionnement portant sur le sentiment de compétence avant et après la formation puisse se faire en même temps, en fin de formation, est parfois discuté. La seconde vient de certains stagiaires qui, lors des moments de communication des résultats, regrettent que les effets éventuels de leurs évaluations ne profitent qu'à la promotion suivante.

Ces critiques nous ont invités à repenser le dispositif dans ses finalités et dans sa temporalité. Pour l'année 2009-2010, l'enquête par questionnaire reste privilégiée mais se déroulera à trois moments de l'année : en début de formation, à mi-parcours et en fin de formation. L'évaluation institutionnelle à vocation de régulation prend alors une dimension formative pour les stagiaires. A l'entrée en formation, elle les dote d'un outil de positionnement et fixe dans le même temps les attentes en termes de compétences à développer. A mi parcours, elle aide à l'identification des progrès, des points forts mais aussi des points à travailler et place le stagiaire en situation de s'interroger sur ce qu'il compte mettre en place pour atteindre ses objectifs. Ces moments d'évaluation peuvent servir de point d'appui à un dialogue formatif entre stagiaire et formateur-superviseur des dossiers de compétences pour déboucher sur un contrat de progression. En fin de parcours, elle renvoie aux stagiaires l'évolution du niveau de maîtrise de leurs compétences et permet d'envisager des pistes dans le cadre de la formation continuée.

5.4. Validité interne de l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité

La mesure du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires s'appuie sur une échelle construite en réponse aux limites des échelles existantes. En conséquence et dans la perspective d'une généralisation de cette échelle au nouveau dispositif de formation des enseignants, il apparaît nécessaire de s'assurer de sa validité.

6. Bibliographie

- Bandura, A. (2002). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructiong self-efficacy scales in *Self-efficacy beliefs of adolescents*. p307-37.
- Dejean, J. (2004). *De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation*. Premier colloque du Comité National d'Evaluation. Dijon, 10-11 juin.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'Échelle d'autoefficacité des enseignants (ÉAEE) : Validation canadienne-française du *Teacher Efficacy Scale*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194
- Fourgous, JM. (2010). *Réussir l'école numérique*. Rapport sur la modernisation de l'école par le numérique.
- Follenfant, A. & Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. in Carré, P., Charbonnier, O. (Dir.), *Les apprentissages professionnels informels*. Paris, L'Harmattan.
- Gérard, FM. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, Vol. 20, n°3, 13-33.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582
- Houchot, A. & Robine, F. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation Nationale. N° 2007-048 juin 2007.
- Klaus, P. & Roze, O. (2009). *Troisième note de synthèse sur la mise en oeuvre de la réforme de l'enseignement primaire*. Note à Monsieur le ministre De l'Education nationale Porte parole du Gouvernement. N° 2009-072 Juillet 2009.
- Lanarès, J. (2009). *L'évaluation-conseil dans l'enseignement universitaire en Suisse : quelle contribution à la qualité ?* p. 211-227. In *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* Sous la direction de Véronique Bedin. Presses Universitaires de Rennes.
- Perrault, B., Brassart, D.G., Dubus, A. (2008) : Evaluation de l'efficacité de la formation des enseignants en France : une enquête auprès des stagiaires de l'IUFM Nord-Pas de Calais. 20ème colloque de l'Adméc Europe. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension. Genève 9,10 et 11 janvier.
- Perrault, B., Brassart, DG., Dubus, A. (2009). Evaluation du sentiment d'efficacité professionnelle de professeurs novices par la méthode des saynètes valuées. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation – Supplément électronique au N° 43* (1-22).
- Piccoli, G., Ahmad, R., Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments : a research framework and a premiminary assessment of effectiveness in basic skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Romano, J.L. (1996). School personnel prevention training : A measure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 57-63. In Deaudelin, C., Dussault, M., Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 28, numéro 2, 2002, p. 391-410. *Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation*. Sous la direction de Jacques Viens, Daniel Peraya et Thierry Karsenti
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal. Documenter le parcours de développement. Chenelière Education.