

L'évaluation comme régulateur de l'apprentissage/enseignement contextualisés authentiques

Pr. Nadia ELMECHRAFI

Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (UM5R)

Resumé :

Le Modèle de la Pédagogie Situationnelle mis en œuvre pour le développement des compétences en communication professionnelle, requiert la mise en place d'un système d'évaluation qui ne vise pas uniquement la notation. L'enseignant est appelé à repenser ses pratiques en considérant l'étudiant non plus comme « sujet » de l'évaluation mais plutôt comme « acteur » de l'apprentissage. Dans cet article, nous montrons la tendance des perceptions des étudiants à l'égard de l'évaluation telle que préconisée par notre modèle qui prévoit une double exploitation de ce moment d'évaluation : ce dernier est avant tout un outil de régulation de l'acte enseignement/apprentissage avant d'être une simple formalité académique tel que perçu par le système d'éducation/formation au Maroc.

Mots-cles:

Pédagogie situationnelle, compétences en communication professionnelle, didactique professionnelle.

1. Introduction

Dans des articles publiés précédemment, nous avons présenté le Modèle de la Pédagogie Situationnelle (MPS) et avons montré le processus de sa mise en œuvre dans le cas de l'enseignement de la communication professionnelle au profit d'étudiants du cycle DUTs tertiaire et industriels (Elmechrafi & Chiadli, 2012). Ensuite, nous avons publié quelques résultats dégagés au terme de cette expérimentation pour montrer les effets positifs et les limites de ce modèle par rapport aux dimensions suivantes : activités pédagogiques et nouveaux rôles de

l'enseignant, développement des compétences en communication professionnelle, intention de transférer des compétences et leur transfert effectif dans des situations hors classe (Elmechrafi & Chiadli, 2014).

L'interprétation de ces résultats, délibérément centrée sur la perception des étudiants vis-à-vis de leurs propres apprentissages, est une piste à la fois intéressante et « minée » :

- ✓ l'intérêt réside dans l'implication de l'étudiant à adopter une posture réflexive. Il est considéré comme acteur actif et responsable, constamment interpellé dans le processus d'appropriation des compétences et de leur transfert dans des contextes hors classe.
- ✓ l'écueil relève du caractère subjectif des perceptions, conjuguées aux risques éventuels de mauvaises interprétations qui altéreraient les réponses formulées. A travers la tendance des perceptions des étudiants, nous montrons dans quelle mesure l'évaluation telle que préconisée par notre modèle a visé une double exploitation de ce moment d'évaluation : ce dernier est avant tout un outil de régulation de l'acte enseignement/apprentissage avant d'être une simple formalité académique. Notre modèle ayant privilégié des méthodes et des instruments variés, respectant le principe de la triade contextualisation/décontextualisation/recontextualisation, afin de vérifier des apprentissages multidimensionnels, intégrés et transférables.

2. Contexte et problématique

Le système éducatif marocain s'inscrit dans une dynamique réformatrice en réaction à une double pression : celle dictée par les mutations socio-économiques nationales et internationales et celle imposée par des événements déterminants ayant marqué l'éducation-formation au Maroc.

Ces réformes (Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000, réforme universitaire en 2003) , si révolutionnaires et novatrices soient elles, ne semblent pas avoir apporté les solutions optimales espérées pour faire face aux défaillances du système éducatif marocain en général et universitaire en particulier. En effet, les tapages médiatiques provoqués par plusieurs rapports nationaux et internationaux (CSE 2008, Banque mondiale 2008, UNESCO 2010, PNUD 2010..) n'ont pas manqué de révéler le déficit de notre système

d'enseignement. Ils passent ainsi au crible toutes ses composantes du préscolaire à la formation universitaire. Le gouvernement marocain déclenche la mise en œuvre du Plan d'Urgence (2009-2012) et fait de l'enseignement son premier cheval de bataille.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur marocain, où le métier d'enseignant s'apprend « sur le tas » (Chiadli, 2008, 2012) et en l'absence d'un référentiel de compétences, le Modèle de la Pédagogie Situationnelle (MPS) que nous proposons (Elmechrafi & Chiadli, 2012) soutient la cohérence de l'intervention pédagogique conformément aux principes qui orientent tous ces changements. La particularité de ce modèle fait de ces contraintes son point de départ. En effet, la boucle de professionnalisation part, à l'inverse de la didactique professionnelle, d'un programme existant orienté « contenus », et s'articule autour de quatre étapes (fig. 1) :

- a)** une transposition professionnelle du contenu à enseigner pour inférer, à partir du contenu à enseigner, les compétences professionnelles et les décliner en activités professionnelles. L'enseignant passe alors d'un « contenu à enseigner » à un Référentiel de Compétences ;
- b)** une transposition situationnelle. Il s'agit de transposer didactiquement les activités professionnelles du Référentiel des Compétences Professionnelles en situations authentiques d'apprentissage («situations didactiques » orientées « situations professionnelles ») ;
- c)** une mise en situation professionnelle où l'étudiant est amené à mobiliser, de manière intégrée, toutes ses ressources pour définir son action face à une situation réelle (stage pratique) ;
- d)** une validation professionnelle du Référentiel de Compétences tenant compte du bilan établi au terme des stages ou par intermittence, favorisant des actions de redressement et d'amélioration continue en phase avec les exigences et attentes du milieu professionnel.

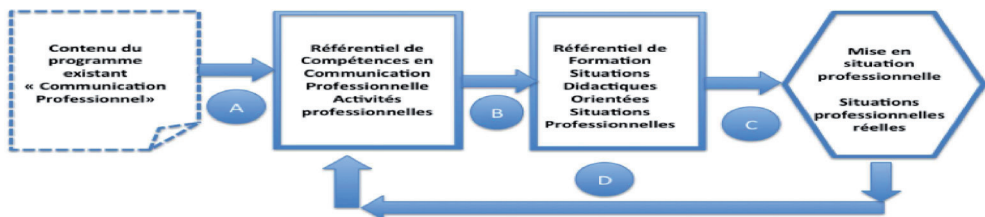


Figure 1 : Etapes de mise en œuvre du modèle de la pédagogie situationnelle (MPS)

La figure 1 illustre les différentes étapes de mise en œuvre du modèle du MPS objet de notre expérimentation. Celle-ci porte sur le module de la communication professionnelle commun à toutes les filières DUT. Trois aspects justifient l'intérêt porté à ce module. Le premier aspect concerne l'utilité double des compétences développées en communication professionnelle : elles comprennent des composantes transversales transférables, d'une part, aux diverses disciplines du cursus de formation, d'autre part, en milieu professionnel. Le deuxième aspect concerne le volet pédagogique de leur acquisition : les composantes transversales et psychosociales ne se construisent pas par transmission de « contenus ». Le troisième aspect est que ce module, que nous avons nous-même assuré, inscrit cette expérimentation dans le cadre d'une recherche-action portée par la question centrale « Quel modèle pédagogique que les enseignants pourraient adopter pour favoriser la construction de compétences chez l'étudiant et l'aider à maximiser le transfert de ces compétences au milieu professionnel ? ».

3. Cadre théorique

Le MPS que nous avons conçu et expérimenté a cette particularité de s'appuyer sur des théories et des pratiques directement ou indirectement interpellées par le besoin de notre recherche. Il est porté par une vision du knowledge management (Tisseyre, 1999) intégrée dans le cas d'une pédagogie orientée compétences (Lasnier, 2000 ; Jonnaert, 2002, Perrenoud, 1995, 1996, 1997, 1998 ; Weill-Fassina & Pastré, 2004 ; Zarifian., 2001) dans la lignée socioconstructiviste (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1998), fondée sur l'objectif de la construction des compétences et leur transfert (Le Boterf, 1994, 1999, 2000, 2008 ; Perrenoud, 2000 ; Tardif, 1996, 2000).

Les principes de la didactique professionnelle (Samurçay & Pastré, 1995 ; Mayen, 2004 ; Pastré, 2002, 2011) sont convoqués principalement lors de l'étape de validation par itération de la boucle de professionnalisation. Ce sont ces principes qui, une fois l'entrée initiale de la boucle court-circuitée, marquent la dialectique entre le milieu d'apprentissage et celui où ces apprentissages seront investis (Meirieu ; Develay ; Durand & Mariani, 1996 ; Tisseyre, 1999). La transposition situationnelle, en amont de cette dialectique, est fortement impactée par les apports de l'enseignement/apprentissage

contextualisés authentiques (Presseau & Frenay, 2004). Quant à la dynamique motivationnelle, peu présente en didactique professionnelle, elle est, au contraire, prise comme support complémentaire, en mode filigrane, pour renforcer le principe régulateur de notre modèle et garantir sa viabilité. Le MPS s'alimente et résiste à travers la motivation puisée dans l'authenticité des situations auxquelles l'étudiant doit faire face, et la combinatoire de compétences à mettre en branle hors de toute prescription.

4. Cadre méthodologique

4.1. Population cible :

Le choix de trois filières est dicté par les circonstances dans lesquelles cette recherche est menée. Il a délibérément porté sur une filière relevant du tertiaire « Management des Entreprises (ME) » et sur deux filières à vocation industrielle « Génie Electrique et Informatique Industrielle (GEII) » et « Génie Thermique et Energie (GTE) ». Sur un total de 119, les effectifs des trois filières se répartissent ainsi (fig. 2) :

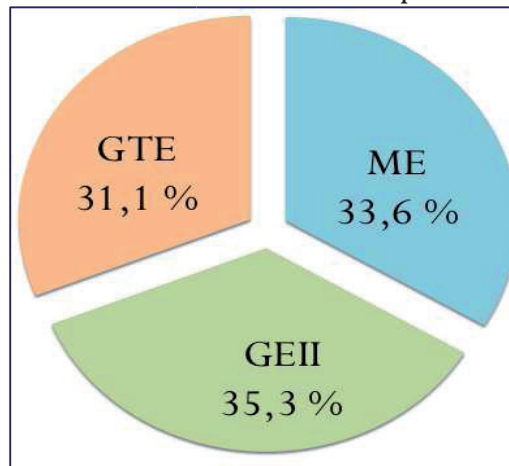


Figure 2 : Ventilation des effectifs par type de filière

L'équipartition de l'effectif total entre les trois filières : 33,6 %, 35,3 % et 31,3 % respectivement pour les ME, GEII et GTE, justifie les interprétations de tous les résultats obtenus sur la base du total de l'effectif global des trois filières.

4.2. Outil d'investigation et de collecte d'informations : questionnaires

Le protocole d'expérimentation de notre modèle retient trois questionnaires qui tiennent compte de deux exigences : la première en référence aux deux moments d'administration de ces questionnaires, à

savoir « avant le stage » et « après le stage », la seconde renvoyant aux dimensions convoquées par chacun de ces trois questionnaires en cohérence avec nos questionnements (Tableau1) :

TABLEAU 1
Eléments de construction des trois questionnaires

Questions de recherche	Dimensions interrogées	Un Questionnaire Avant le stage	Deux Questionnaires Après le stage	
		Etudiant	Etudiant	Maître de stage
1) Le MPS a-t-il permis l'acquisition de ressources ?	Perceptions des étudiants par rapport : * Aux activités de l'enseignant * Aux nouveaux rôles de l'enseignant * A leur niveau initial (avant le cours) * Aux avantages de la méthode * Au niveau acquis (assimilation après le cours) * Aux modes d'évaluation	X X X X X X		
2) Le MPS a-t-il favorisé la maîtrise de compétences en communication professionnelle ?	* Appréciation du niveau de maîtrise des compétences en communication professionnelle. * Appréciation du niveau d'influence du MPS sur le changement des comportements et attitudes de l'étudiant.	X X	X X	X X
3) Les compétences en communication professionnelle développées lors du module « Communication en Entreprise » sont-elles transférables dans des situations concrètes ?	Intention de transfert des compétences, visées par le cours, dans d'autres contextes (dans les autres matières, associations, vie quotidienne, milieu professionnel...)	X		
4) Les compétences en communication professionnelle développées lors du module « Communication en Entreprise » ont-elles été effectivement transférées dans des situations concrètes ?	Transfert effectif en milieu de stage, des compétences en communication professionnelle. (application)		X	X

Les items retenus s'inspirent de modèles existants (Le Boterf, 2008) à propos de la modélisation du processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec pertinence et compétence.

Par ailleurs, les remarques et suggestions formulées par les « juges » (enseignants, étudiants, professionnels et personnes intéressées par la thématique...) nous ont aidés dans le choix final d'items pertinents et univoques, en cohérence avec notre étude.

Lors de la construction de notre questionnaire, nous n'avons retenu qu'une question ouverte à la fin du document. Le répondant étant imprégné par l'enchaînement des premières questions, pourrait manifester une prédisposition à s'engager dans ce continuum logique ou s'abstenir s'il juge avoir clarifié ses positions tout au long du questionnaire.

4.3. Expérimentation du modèle de la pédagogie situationnelle

L'expérimentation se focalise essentiellement sur les aspects méthodologiques de l'opérationnalisation du modèle que nous proposons dans le cadre de l'enseignement du module « Communication en Entreprise ». Les activités de l'enseignant (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995 ; Chamberland & Provoste, 1996) inscrites dans la triade contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, font usage de diverses techniques pédagogiques qui semblent présenter les conditions requises pour favoriser la construction et le transfert des compétences en communication professionnelle (Barth, 2007). Ces choix sont dictés par la perspective socioconstructiviste, principal fondement théorique de notre modèle.

L'intérêt de cette triade est révélé par l'intensité de la dynamique générée par l'interaction de ses composantes.

Cette dynamique est doublement alimentée, en premier lieu par l'élaboration de situations authentiques et significatives qui suscitent l'intérêt et la motivation des étudiants ; mais également à travers les interactions entre l'étudiant, ses pairs, son professeur et son environnement.

Les séances sont organisées de façon à rompre toute monotonie mais rigoureusement scénarisées pour des finalités préalablement déterminées. Les jeux de rôles, les simulations et les mises en situation (Parmentier & Paquay, 2002 ; Proust & Boutros, 2008), appuyés par des outils audio-visuels adaptés, éveillent la curiosité des étudiants et augmentent leur motivation à vouloir explorer et comprendre progressivement la complexité de la réalité de la vie active (Barbier & Durand, 2003). Ces moments d'apprentissage collectif (Le Boterf, 2000 ; Dumont, Instance & Benavides, 2010) et de partage visent essentiellement un apprentissage qui recentre l'intérêt sur l'apprenant et non sur le contenu, l'incitent à réagir, à comprendre les réactions des autres, à se décentrer pour mieux saisir la complexité et la particularité du contexte professionnel pour lequel il sera destiné.

Au cours de l'expérimentation, l'enseignant intervient en veillant à la pertinence de ses décisions par rapport aux différents moments d'acquisition et de mobilisation des compétences. Ces décisions concernent notamment le choix : **a)** des situations proposées **b)** des outils, **c)** des moments de l'exploitation de ces outils, des activités individuelles greffées à celles produites par le groupe.

Ces activités, qu'elles soient à l'initiative de l'enseignant ou de l'étudiant, constituent des ressources indispensables au maintien de la dynamique qui régit la triade contextualisation- décontextualisation- recontextualisation.

4.4. Modalités d'administration des questionnaires

Conscients que les résultats des questionnaires correspondent aux perceptions des étudiants, nous les avons impliqués dès le début de l'expérimentation jusqu'à l'étape d'administration des questionnaires au terme des stages pratiques. Ces efforts de sensibilisation, qui ont également concerné les enseignants impliqués dans la phase d'élaboration des questionnaires, ont visé l'augmentation de l'objectivité des réponses obtenues : **a)** implication des étudiants et des « juges » à travers l'animation de séances de sensibilisation à propos de l'objectif de l'expérimentation, **b)** anonymat codifié exigé, **c)** administration des questionnaires en présentiel.

5. Résultats et discussions

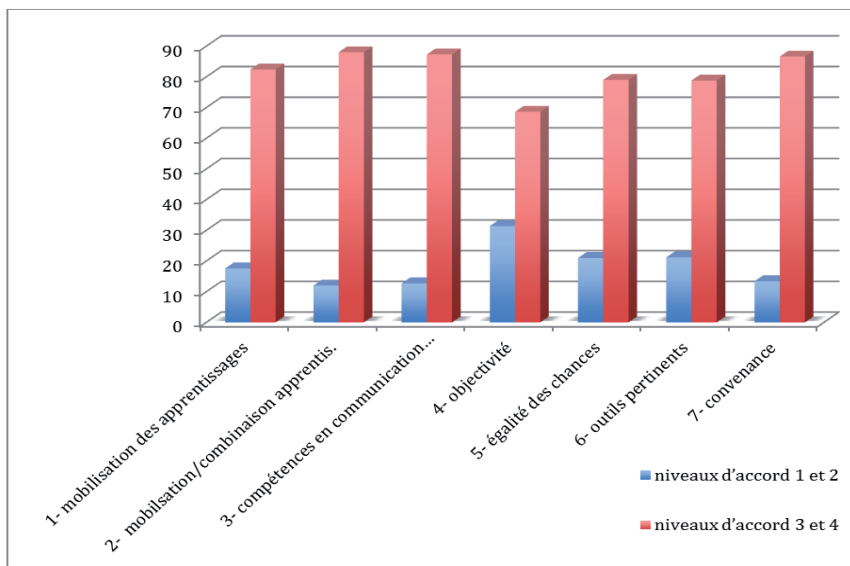
Les étudiants sont invités à exprimer leurs avis à propos des modes d'évaluation adoptés dans le cadre de la méthode d'enseignement de l'élément de module « Communication en Milieu Professionnel » en indiquant leur niveau d'accord avec les items consignés dans le tableau 2.

Tableau 2 :
Appréciation, par les étudiants, de la méthode d'évaluation adoptée par l'enseignant

Ce mode d'évaluation	4 niveaux d'accord (+)				2 niveaux d'accord (*)	
	1	2	3	4	NON	OUI
1- m'a permis de montrer tout ce que j'ai appris	0,8	16,8	61,3	21	17,6	82,4
2- a exigé que je mobilise, en même temps, différentes connaissances	0	12	67,5	20,5	12	88
3- m'a permis de montrer mes compétences en communication professionnelle	0,8	11,9	42,4	44,9	12,7	87,3
4- m'a permis d'avoir la note que je mérite	6,8	24,6	32,2	36,4	31,4	68,6
5- m'a permis d'avoir la même chance de réussite que les autres	5	16	43,7	35,3	21	79
6- utilise les mêmes outils que la méthode d'enseignement : simulations, études de cas, situations authentiques	5,1	16,1	55,1	23,7	21,2	78,8
7- m'a convenu (je me suis senti(e) à l'aise)	1,7	11,8	36,1	50,4	13,4	86,6
Moyenne Globale	2,9	15,6	48,3	33,2	18,5	81,5
Score minimum	0	11,8	32,2	20,5	12	68,6
Score maximum	6,8	24,6	67,5	50,4	31,4	88

(+) 4 niveaux d'accord : 1 : Pas du tout d'accord, 2 : Peu d'accord, 3 : D'accord, 4 : Parfaitement d'accord.

(*) 2 niveaux d'accord : Non = 1 (Pas du tout d'accord) et 2 (Peu d'accord). Oui = 3 (D'accord) et 4 (Parfaitement d'accord).



Graphique 1 : Visualisation de l'appréciation, par les étudiants, de la méthode d'évaluation adoptée par l'enseignant

Presque toutes les valeurs sont enregistrées au-dessus du seuil de 70 % et indiquent que les étudiants sont d'accord et parfaitement d'accord avec les modes d'évaluation adoptés par l'enseignant.

Sans prétendre approfondir la question de l'évaluation, nous avons tenté, à travers cette question, inciter les étudiants à nous faire part de leur perception et nous fournir quelques pistes intéressantes sur l'opérationnalisation du modèle que nous proposons.

Les réponses obtenues viennent alimenter notre réflexion sur les modes d'évaluation à privilégier et nous orienter vers une évaluation qualitative susceptible de mettre l'accent sur les dimensions cognitives et affectives.

Il est réjouissant de pouvoir relever à travers l'interprétation des résultats, que l'évaluation, habituellement considérée comme « bête noire des étudiants », puisse être perçue positivement, notamment pour les questions de mobilisation et combinaison des apprentissages (82,4 % et 88 %), de leur réinvestissement dans des situations de communication (87,3 %) et du confort qu'elle présente (86,6 %).

Les étudiants manifestent, toutefois, un scepticisme par rapport à l'objectivité avec un taux minimum de 68,6 % pour l'item « m'a permis d'avoir la note que je mérite ». Il serait utopique d'envisager une

objectivité absolue de toute évaluation quelle qu'elle soit. En effet, les paramètres qui la régissent sont multiples et complexes.

6. Conclusion

Au-delà d'un mode d'évaluation traditionnellement conçu pour juger le niveau d'acquisition des connaissances et/ou les écarts entre ce qui est attendu par rapport à ce qui est atteint, le modèle que nous proposons offre des occasions d'apprentissage et de construction de compétences. L'authenticité des situations, objet d'évaluation, se démarque de la logique « contrôle » souvent connotée d'intention de suspicion. Le principe est de faire de ce moment une occasion d'apprentissage et de régulation où les étudiants sont invités à prendre du recul par rapport à leurs actions pour pouvoir déterminer, seuls ou collectivement, les perspectives d'ajustement et d'amélioration. En effet, les synthèses post-évaluation élaborées visent principalement les pistes d'amélioration plutôt que les sanctions. L'enthousiasme marquant les perceptions des étudiants met en exergue une tout autre logique de l'évaluation. Celle visant la valorisation des diverses compétences cibles à travers leur mobilisation puis leur validation en action. Elle suscite davantage l'implication et la motivation des différents acteurs enseignant/étudiants.

Bibliographie :

- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales ?. *Recherche et formation*, (42), 99-117.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu* (2 ème ed.). Paris: PUF, coll. Le Psychologue.
- Barth, B. M. (2011). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle (Collection Formules pédagogiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chiadli A. (2008). Le défi de la qualité de l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme... 2ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire.
- Chiadli, A. (2008). La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder à la formation et à la recherche dans le dispositif de leur formation ? La formation des enseignants du supérieur : un cas à méditer. Actes du 2^{ème} Colloque International du Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF), In GARRY, R.-

- Ph. ; KARSENTI, Th. ; BENZIANE, A. et BAUDOT, F. (Dirs). *Former les enseignants du XXème siècle dans toute la francophonie*, Presses Universitaires Blaise Pascal, Université de Clermont 2, France. pp 295-306.
- Chiadli, A. (2012). L'expérience pédagogique : point d'entrée et d'ancrage de la professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur (PP. : 14-18). *Actes du 27^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Université du Québec à Trois-Rivières.
 - Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). Comment apprend-on. La recherche au service de la pratique. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement OCDE
 - Elmechrafi, N., Chiadli, A. (2012). Pédagogie situationnelle et développement des compétences professionnelles. Actes du Colloque Méditerranée Tunis. *Revue SKHOLE*, volume 17, p. 131-137.
 - Elmechrafi, N., Chiadli, A., (2014). Communication en entreprise : construction et transfert des compétences selon une pédagogie situationnelle. Actes du Colloque Méditerranée Rabat, *Educational Journal of University of Patras UNESCO Chair*, 1(2), p. 83-95.
 - Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Guérin
 - Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
 - Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Ed. d'Organisation.
 - Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions* (éd. 2). Paris : Ed. d'Organisation.
 - Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In Marcel, J.-F. et Rayou, P. (dir.) (2004), *Recherches contextualisées en éducation*, 6, 13-27.
 - Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. T., & Mariani, Y. (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon, CRDP.
 - Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
 - Parmentier, P., & Paquay, L. (2002). En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse: le CompAS. Récupéré de <http://www.grifed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf>.
 - Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* n° 138, p. 9-17.
 - Proust, F., & Boutros, F. (2007). *Jeux de rôle pour les formateurs*. Editions Eyrolles.
 - Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. In Bentolila, A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, 73-88.
 - Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
 - Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'Ecole*. Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, Vol. XXIV, n°3, p. 487-514.
- Perrenoud, P. (2000). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 45-60.
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, n°35, p. 9-22.
- Presseau, A., & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Presses Université Laval.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (1995) La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Education Permanente*, n° 123-2, pp. 13-31.
- SAMURÇAY, R. et PASTRE, P. (dir.) (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation Permanente*, n° 123-2.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Editions logiques.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. T., & Mariani, Y. (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon, CRDP, 31-46.
- Tisseyre, R. C. (1999). *Knowledge management: théorie et pratique de la gestion des connaissances*. Hermès science publications.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*.
- Zarifian P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Éditions Liaisons.