

CONGRÈS INTERNATIONAL
de pédagogie universitaire AIPU



du 14 au 18 mai 2012



Programme complet
Actes du colloque



Le 27^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire a eu lieu du 14 au 18 mai 2012 à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Le groupe « compétences de l'instituteur primaire » y a communiqué le lundi 14 mai 2012.

La construction d'un référentiel métier en tension avec le référentiel prescrit et les référentiels de formation

Van Nieuwenhoven Catherine, UCL-HE Galilée, Collonval Philippe, Vifquin Jean-Marc, HELHa, Ernst Dominique, HENaLLux, Coupremagne Michel, HE Vinci

Résumé

Cette communication s'inscrit dans la thématique « Université, lieu de formation » et envisage le lien entre les référentiels prescrits, les dispositifs de formation et les compétences du métier d'enseignant.

Dans un contexte de réforme curriculaire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, un nouveau référentiel de compétences professionnelles est en cours de finalisation. Contrairement à d'autres formations, la catégorie pédagogique ne dispose pas d'un référentiel métier. Or, l'articulation entre le référentiel métier, le référentiel de compétences et le référentiel de formation initiale s'avère essentielle dans un souci de cohérence et de pertinence (Roegiers, 2010).

Une équipe d'enseignants de différentes Hautes Écoles pédagogiques belges a décidé de construire un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire.

Pour ce faire, l'équipe a opté pour une démarche de recherche qualitative mettant en œuvre le recueil de données auprès des instituteurs eux-mêmes ainsi que des acteurs liés de près ou de loin à la profession : inspecteurs, directeurs d'école, formateurs d'enseignants, étudiants en fin de formation, parents et élèves. Au niveau méthodologique, des « focus groupes » ont été réalisés auprès de différents acteurs issus de zones géographiques diverses de la Belgique francophone.

Durant cette communication, nous présenterons le contexte et les étapes du processus de construction du référentiel métier et les premiers résultats issus de la mise en parallèle entre le référentiel métier et le référentiel de compétences faisant apparaître certains éléments interpellants pour la formation des enseignants. A la lumière de ces résultats, nous aborderons certaines pistes liées à l'aménagement ou l'évolution des référentiels de formation existants. Nous terminerons par les limites et perspectives de la démarche.

Mots-clé : référentiel métier, compétences, focus groupe.

1. Approche contextuelle et théorique

Dans un contexte de réforme curriculaire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, un nouveau référentiel de 7 compétences professionnelles est en cours de finalisation. Jusqu'à présent et depuis 2001, le référentiel de compétences est composé de treize compétences, assez proches du référentiel québécois (Mels, 2001). Mais suite à la création du « Cadre européen des certifications » en 2008, différents niveaux d'acquis de l'éducation et de la formation ont été établis de sorte que certaines transformations des référentiels de compétences paraissaient inévitables. Les Conseils supérieurs¹ se sont donc mis au travail en reformulant de nouvelles compétences professionnelles en adéquation avec le cadre européen des certifications (CEC) et en se basant, dans la plupart des catégories, sur les « référentiels métiers » existants. Ces derniers contiennent notamment les tâches liées à l'exercice du métier et correspondent, le plus fidèlement possible, aux attentes du monde professionnel.

Cependant, contrairement à d'autres formations (informaticiens, soins infirmiers, ...), la catégorie pédagogique ne dispose actuellement pas d'un référentiel métier. Or, l'articulation entre le référentiel métier, le référentiel de compétences et le référentiel de formation initiale s'avère essentielle dans un souci de cohérence et de pertinence (Roegiers, 2010). C'est pourquoi, sous l'impulsion initiale de la FédESuC, une équipe d'enseignants² de différentes Hautes Ecoles du réseau libre de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles (HELHa, HENaLLux, HELMo, HE Vinci, ISPG) a décidé de construire ensemble un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire.

¹ La composition et le rôle de ces conseils sont consultables sur le site: <<http://www.cghe.cfwb.be>>.

² En plus des auteurs de cet article, les autres membres ayant participé au processus sont : Deprit Agnès, Fery Margarita, Gillard Catherine, Halleux Geneviève, Heinen Elfriede, Zuanon Eveline, Maes Olivier et Monville Bertrand.

L'élaboration d'un référentiel métier comporte plusieurs objectifs : tout d'abord, disposer de données récentes concernant les tâches diverses liées à l'exercice du métier, ensuite, établir l'adéquation entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le terrain. De plus, la visée principale de l'équipe sera de fournir un outil au service de la remise en question du référentiel de formation (actuellement appelé « profil d'enseignement » selon le Conseil Général des Hautes Ecoles) comme l'indique Perrenoud : « Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation[...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle. » (Perrenoud, 2001).

C'est donc l'adéquation réalisée a posteriori entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le référentiel métier constitué qui permettra aux équipes chargées de la formation initiale des instituteurs primaires de définir plus précisément le profil de sortie de l'étudiant et de remettre en question le référentiel de formation actuel. Cette refonte de la formation passe notamment par l'élaboration de « familles de situations » aussi bien dites « d'intégration » que « relatives aux ressources » (Roegiers, 2010 : p. 72). La conception de celles-ci pourra d'ailleurs être alimentée par la « banque d'idées » (émanant d'une pluralité d'acteurs liés au terrain) que constituera le référentiel métier et ainsi garantir une meilleure perception de l'authenticité des situations de la part des étudiants, comme l'illustrent Bédard et Béchar : « Les écrits soulignent différentes caractéristiques partagées par les milieux de formation qui se soucient de proposer aux étudiants des situations d'enseignement et d'apprentissage illustratives du milieu de pratique. Non seulement les contextes professionnels sont présentés et abordés en classe, mais les tâches ou les problèmes proposés prennent racine dans la réalité, favorisant ainsi la perception de l'authenticité des tâches à réaliser. La *culture* du milieu professionnel est ainsi mise en évidence (...). Les problèmes à résoudre sont plus complets et moins bien définis, illustrant ainsi la réalité du milieu de pratique » (Bédard et Béchar, 2009 : p.72). C'est également sur base de ces familles de situations nouvellement constituées que les modalités d'évaluation devront être adaptées de manière à définir des critères et indicateurs liés à la maîtrise de chaque compétence professionnelle.

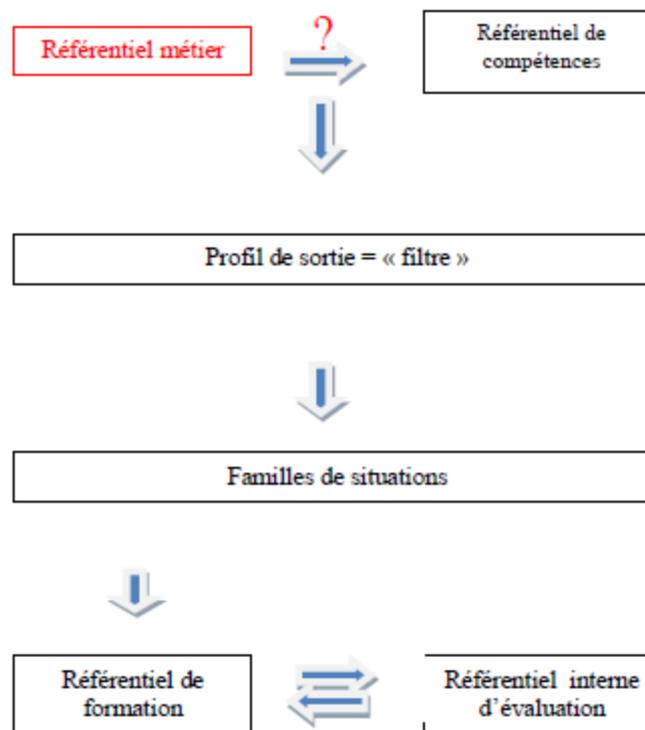


Figure 1 : Articulation entre les différents référentiels au service de la formation des instituteurs primaires.

En ce qui concerne cette articulation, la formation initiale des enseignants s'inscrit davantage dans une approche « critique et réflexive » plutôt que « fonctionnelle » (Roegiers, 2012 : p. 75). En effet, des formations telles que les infirmières, les médecins ou les ingénieurs fonctionnent davantage sur base des

compétences professionnelles issues directement de la demande du monde du travail sans pour autant que cette dernière ne soit remise en question. Au niveau de la formation des enseignants, l'approche est dite « critique » étant donné que la formation entretient un certain décalage avec le monde professionnel comme l'illustrent les propos de Roegiers : « (...) au lieu de se conformer à un référentiel métier déterminé par des instances officielles, il revient à l'institution d'enseignement supérieur de contribuer à faire évoluer la vision du métier et sa place dans la société. » (Roegiers, 2012 : p.76). Dans cette perspective, le référentiel métier qui sera constitué au niveau des instituteurs aura davantage une utilité « d'inspiration » pour la constitution du curriculum de formation ou profil d'enseignement. En outre, la prise en compte des écarts entre les représentations des instituteurs concernant leur profession et les autres acteurs, notamment les formateurs d'enseignants (voir ci-après), prend ici tout son sens dans la mesure où elle alimentera cette approche réflexive du curriculum.

Outre cette remarque, l'articulation entre le référentiel prescrit de compétences professionnelles et le référentiel métier pourra être illustrée comme l'indique la figure 2. En effet, les familles de situations créées au service de l'élaboration du curriculum pourront prendre appui sur le référentiel métier (activités et composantes issues du monde professionnel) tout en étant en adéquation avec le référentiel de compétences (relatif à une certaine vision du métier et à l'exercice de celui-ci). Il appartiendra aux équipes chargées de la formation initiale, d'assurer la cohérence entre les référentiels lors de la confection des familles de situations de manière à conserver le caractère « critique et réflexif » évoqué ci-avant.

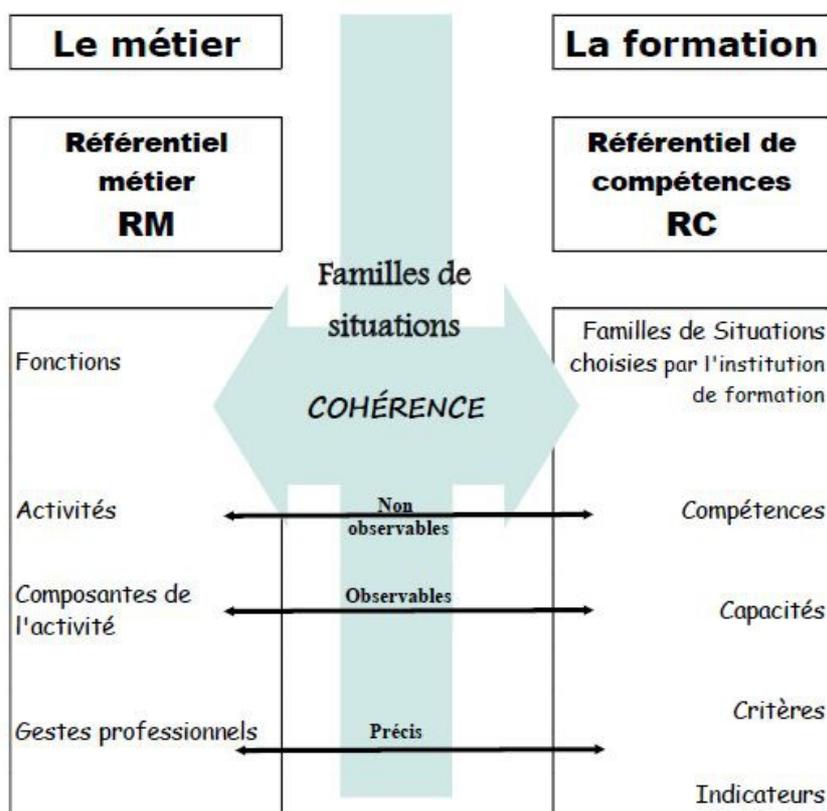


Figure 2 :
Articulation du référentiel métier au référentiel de compétences dans le cadre d'une approche par les compétences (adapté de Lemenu & Lejeune, 2006).

2. Approche méthodologique

L'équipe a opté pour une démarche de recherche qualitative mettant en œuvre le recueil de données auprès des instituteurs eux-mêmes ainsi que des acteurs liés de près ou de loin à la profession : inspecteurs, directeurs d'école, formateurs d'enseignants, étudiants en fin de formation, parents et élèves. La pluralité des acteurs interrogés (autres qu'instituteurs) permet d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele & Roegiers, 2002).

Au niveau du recueil de données, des « focus groupes » ont été réalisés auprès de différents acteurs issus de zones géographiques diverses de la Belgique francophone. Cet échantillon est présenté au tableau 1.

Tableau 1 : Nombre de focus groupes répartis sur la Fédération Wallonie-Bruxelles.

	Bruxelles et Brabant Wallon	Hainaut	Liège	Namur
Instituteurs primaires		2	1	1
Étudiants des instituts de formation		2	1	2
Formateurs des instituts de formation	2	1		
Directeurs du primaire	1	2		
Parents d'élèves				1
Inspecteurs	1			
Élèves de 5-6 ^{ème} primaire		1		

Cette méthodologie se définit comme suit : « Un focus groupe est une discussion planifiée au sein d'un petit groupe de parties prenantes (4 à 12 personnes) et animée par un modérateur compétent. Il permet d'obtenir des informations sur les préférences et valeurs de diverses personnes concernant un sujet défini, ainsi que sur les raisons qui les sous-tendent. Cela est rendu possible en observant la discussion structurée d'un groupe interactif dans un cadre non contraignant et détendu. » (Slocum & al, 2006 : p.119 ; Kitzinger, Marková & Kalampalikis, 2004). Cette option comporte un double intérêt : elle permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément et ayant même statut – garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997) – ; en outre, les informations recueillies constituent le fruit d'une coconstruction des avis émis. De plus, il s'agit d'un type de recueil de données relativement économique au niveau du temps et qui peut être géré par des animateurs différents à la condition d'une définition claire et précise du protocole du focus.

La mise en œuvre de cette démarche a débuté par un pré-test du guide d'entretien auprès d'étudiants de Haute École. Celui-ci a notamment permis la conception du protocole précis utilisé par différents animateurs. Ces premiers verbatims ont également constitué le matériau de base permettant la recherche de catégories *a priori* au service de l'analyse, celles-ci s'appuyant également sur certaines sources (Beckers, 2007 et Henry & Cormier (s.d.)). Ainsi, quatre grandes catégories d'activités caractérisant le métier ont été définies :

- La *gestion des apprentissages* qui comprend les activités de planification, gestion, évaluation et régulation des apprentissages y compris de compétences transversales.
- La *gestion des relations interpersonnelles* qui peut se traduire par les activités liées à la gestion de groupe, climat de classe, gestion de la discipline,...
- La *gestion du quotidien* que représentent les activités comme la tenue du registre, les comptes, l'entretien de la classe,...
- Le *développement personnel et professionnel* qui correspond aux formations continues suivies, aux lectures, etc...

Parallèlement à ces catégories, le public visé par les différentes activités a également constitué une sous-catégorie (voir figure 3).

Ces préalables achevés, l'équipe s'est répartie les tâches d'animation des focus groupes ainsi que leur retranscription. Actuellement, tous les focus ont été réalisés et retranscrits sur base des enregistrements. Les propos ont été séparés en unités de sens sous la forme de verbes d'action et de compléments pour chaque catégorie d'acteurs. Ce classement a été suivi d'un nouveau traitement de synthèse facilitant l'élaboration de cartes conceptuelles. Ces cartes permettent de visualiser les tâches qui balisent le métier d'instituteur décrites par chacun des acteurs repris dans le tableau 1.



Figure 3 : Identification des catégories d'analyse des activités par les acteurs.

3. Présentation des premiers résultats

A ce stade de notre recherche, nous avons analysé les données pour le public des instituteurs et des formateurs. Au niveau des formateurs, il s'agit de didacticiens, de psychopédagogues et de maîtres de formation pratique³. Nous proposons donc une première présentation des activités qui constituent, selon eux, le métier d'instituteur.

3.1. La gestion des apprentissages

La figure 4 présente les mots-clés relevés par les deux acteurs pour qualifier les activités en lien avec la gestion des apprentissages.

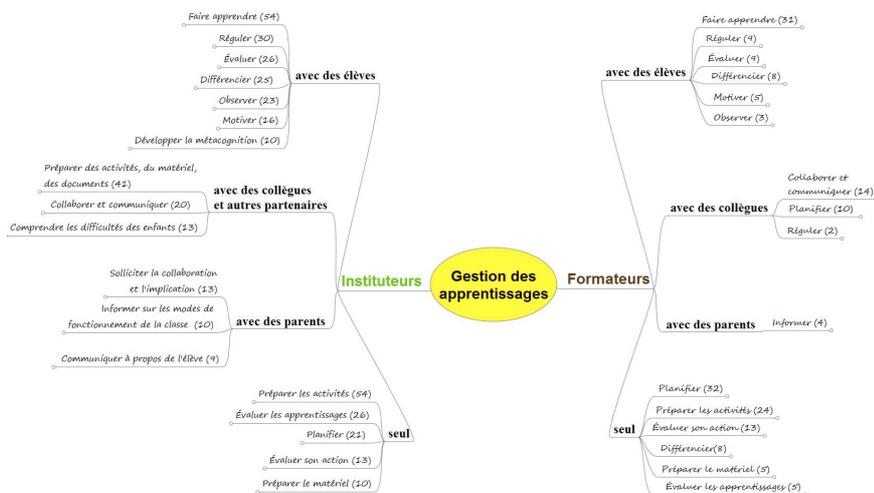


Figure 4: Identification des activités liées à la gestion des apprentissages par les instituteurs et les formateurs.

En présence des élèves, il est intéressant de relever la fréquence élevée du « faire apprendre » (54 et 31 occurrences) qui semble être la priorité tant des instituteurs que des formateurs. Il convient de nuancer ce mot-clé en fonction des propos énoncés par les deux types d'acteurs pour ce point. Pour les instituteurs, il s'agit d'« avancer ensemble dans la matière », de « créer des situations qui donnent du sens... »... pour les formateurs, il s'agirait davantage de « construire les apprentissages » et de « développer des compétences visées » en « plaçant les enfants en situation de recherche ». Il semblerait donc qu'un écart de représentations serait à relever, les uns insistant davantage sur le rythme des apprentissages et les autres, sur les aspects méthodologiques.

L'évaluation formative et la différenciation (donner à chaque élève ce dont il a besoin pédagogiquement) semblent également être des priorités pour les instituteurs ainsi que réguler (remédier immédiatement aux lacunes), observer (comprendre le mode de fonctionnement de l'élève), motiver (amener l'élève le plus loin

³ Les maîtres de formation pratique sont des instituteurs ayant des attributions dans la formation initiale (maximum un mi-temps) tout en conservant le reste de leur charge dans le fondamental (article 18 du décret du 12/12/2000).

possible dans les apprentissages) et développer la métacognition (faire s'exprimer les élèves sur l'apprentissage). Du côté des formateurs, les occurrences sont moins élevées mais l'on retrouve les mêmes mots-clés à l'exception de la métacognition.

Pour les instituteurs, les parents apparaissent comme des partenaires privilégiés dans le cadre de la gestion des apprentissages : importance de solliciter leur collaboration et leur implication, de les informer et de communiquer à propos de l'élève. Par contre, pour les formateurs, le lien avec les parents est très peu cité et il s'agit uniquement de les informer et non de mettre en place des collaborations favorisant les apprentissages des élèves. Avec les collègues et les autres partenaires, la collaboration et la concertation sont également rapportées comme nécessaires dans le métier d'instituteur (partage des ressources, des pratiques) tant par les instituteurs que par les formateurs, les premiers mettant surtout l'accent sur la préparation concrète du matériel, des activités et des documents.

Quand les instituteurs envisagent la gestion des apprentissages, hors de la présence de toute autre personne, les réponses des deux types d'acteurs ici analysés relèvent deux grandes facettes : la « planification et préparation » (mettant en avant tout le travail de gestion des préparations, du semainier, du matériel et du journal de classe) et « l'évaluation » (mettant en avant l'analyse des pratiques et l'évaluation des apprentissages). Par contre, les instituteurs mettent l'accent sur l'évaluation des élèves alors que les formateurs épinglent prioritairement l'évaluation des pratiques enseignantes.

3.2. La gestion des relations interpersonnelles

Au sein de la classe, les instituteurs relèvent nettement l'importance d'installer un climat positif tout en signalant qu'« éduquer » reste une priorité. Ils mettent donc surtout l'accent sur la prévention plutôt que sur la réaction. La gestion de la discipline est une autre facette importante du métier pour les deux publics mais signalée proportionnellement plus souvent par les formateurs qui relèvent aussi la fonction de communication et d'animation. Avec les collègues et la direction, « coopérer et se respecter » sont identifiés comme deux ingrédients essentiels au bon fonctionnement de la collaboration.

D'autres partenaires gravitent autour des instituteurs tels le Centre Psycho-Médico-Social (PMS), les logopèdes, ... avec lesquels il est opportun d'établir un contact efficace pour gérer certaines situations difficiles au sein de la classe ou de l'école. Ce sont les instituteurs qui insistent davantage sur ces acteurs. Ils n'oublient pas, dans cette catégorie, la relation qui se construit autour de l'accompagnement des stagiaires en formation. Il peut paraître étonnant de ne pas voir apparaître plus d'occurrences au niveau du partenariat avec l'école normale dans le chef des formateurs qui sont pourtant directement concernés.

Les parents ne sont pas oubliés non plus par nos deux acteurs : les écouter, les rencontrer surtout et parler de l'enfant, dans une moindre mesure. La figure 5 présente ces différentes facettes.

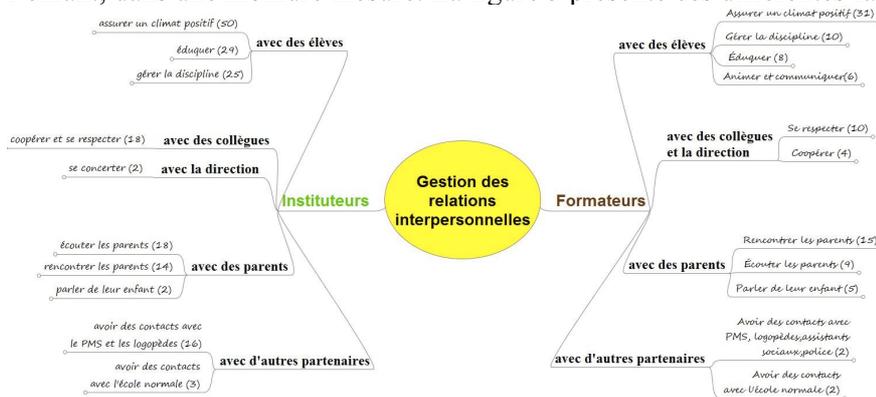


Figure 5: Identification des activités liées à la gestion des relations interpersonnelles par les instituteurs et les formateurs.

3.3. La gestion du quotidien

La figure 6 représente les activités spécifiques à la gestion du quotidien relevées par les instituteurs et les formateurs, en présence et en l'absence des élèves.

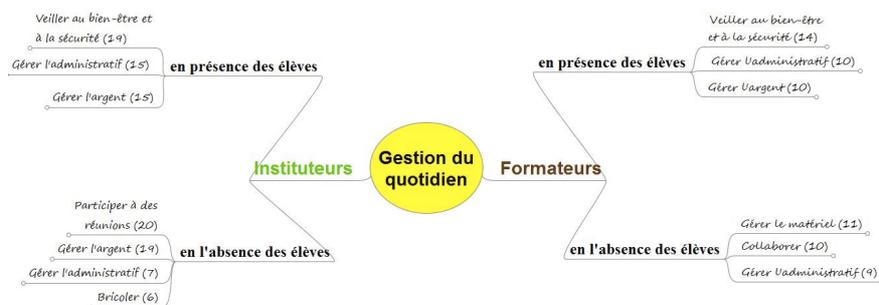


Figure 6 : Identification des activités liées à la gestion du quotidien par les instituteurs et les formateurs.

En présence des élèves, leur sécurité et leur bien-être (surveillances, premiers soins...) sont les plus cités par les instituteurs et les formateurs (19/14 occurrences). On retrouve également la gestion administrative (15/10) et « financière » (15/10) qui occupe également le quotidien des instituteurs.

Alors qu'on n'identifie pas de différences entre les instituteurs et les formateurs pour les tâches en présence des élèves, ce n'est pas le cas en leur absence. En effet, les instituteurs disent participer à des réunions en dehors des temps de concertation. Il s'agit de réunions du personnel, du conseil de participation, des réunions préparatoires aux manifestations scolaires, ... Les formateurs parlent davantage de collaboration au sens large sans préciser dans quel cadre. Du temps est également consenti à la gestion du local classe et à l'aménagement de l'école et encore aux tâches administratives et financières. Les instituteurs sont plus précis dans la définition des tâches.

3.4. Le développement personnel et professionnel

La figure 7 est consacrée aux activités qui s'inscrivent dans le développement personnel et professionnel de l'instituteur.



Figure 7 : Identification des activités liées au développement personnel et professionnel par les instituteurs et les formateurs.

Les instituteurs soulignent l'importance de se former et de se tenir à jour, par des lectures par exemple et de se remettre en question (12 et 8 occurrences). Les formateurs proposent pour une fois plus de mots-clés dans cette catégorie que dans les précédentes. Ils insistent sur le temps de formation consenti individuellement. En outre, le co-développement est davantage souligné par les instituteurs avec l'axe de la formation continuée et l'échange sur ses pratiques. Ces résultats sont encourageants et ce, d'autant plus que la facette réflexive du métier est relevée comme un levier de développement professionnel (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

3.5. Comparaison entre les deux publics

Le nombre d'occurrences est toujours plus élevé chez les instituteurs que chez les formateurs sauf pour le développement personnel et professionnel. Les facettes « gestion des apprentissages » et « gestion des relations interpersonnelles » sont plus investies que les deux autres. On peut penser qu'on touche là au cœur du métier d'instituteur.

On aurait pu s'attendre à davantage de différences dans les réponses des deux catégories d'acteurs surtout si l'on en croit les reproches fréquents de méconnaissance du terrain faits aux formateurs ; la récente évaluation qualitative, participative et prospective de la formation des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles

(Degraef, 2012) y fait encore écho. Notons simplement que dans les trois focus groupes des formateurs, l'un était composé de maîtres de formation pratique (toujours partiellement instituteurs sur le terrain), un autre, de psychopédagogues dont d'anciens instituteurs et le dernier de didacticiens qui sont au contact, tout comme les précédents, de la vie des classes primaires au cours de leurs nombreuses visites de stage.

Il est aisé de constater que certaines de ces actions mises en avant sont spécifiques au référentiel métier par rapport au référentiel de compétences lié à une formation. De fait, des catégories d'actions telles que « planifier » (surtout à long terme) ou celles relevant des relations entre collègues, de la gestion du quotidien, etc. sont surtout développées dans le métier et peu voire pas du tout dans la formation. L'intérêt pour la formation est néanmoins d'anticiper, de préparer à l'exercice de certaines de ces actions.

4. Pistes et perspectives

Il s'agit d'une première étape d'analyse des résultats obtenus auprès des acteurs principaux : des instituteurs eux-mêmes et des formateurs. Il reste à mener les mêmes analyses pour les autres acteurs interrogés et ensuite à réaliser une comparaison inter-publics pour dégager le profil métier de l'instituteur primaire. La forme et le degré de précision à viser pour établir le référentiel métier font encore l'objet de réflexion.

Ensuite, il est question de mettre en parallèle le référentiel métier construit sur base des activités définies par les acteurs et le nouveau référentiel de compétences prescrit. Enfin, cette analyse minutieuse permettra de sélectionner les situations à élaborer et de réviser le profil d'enseignement pour les instituteurs primaires. La conception du curriculum donnera aux formateurs l'opportunité de puiser des ressources dans le référentiel métier (garantissant une meilleure authenticité, cf. supra) en se basant sur les compétences prescrites et sur, ce que « devrait être » cette profession, dans le but de créer des familles de situations. Pour ce faire, une possibilité réside dans le fait de se baser, par exemple, sur la typologie proposée par Roegiers (2012). Ce dernier définit deux grandes catégories de situations complexes : celles dont la fonction est d'installer des ressources : « Il s'agit de situations de recherche, d'études de cas... portant sur l'une ou l'autre ressource particulière, ou de mises en situation professionnelles *a priori* réelles ou simulées » et d'autres dites, « d'intégration » : « dont la fonction est d'amener l'étudiant à mobiliser ses ressources pour faire face à une situation complexe qui est le témoin du profil de sortie » (Roegiers, 2012 : p. 160). Il appartiendra également aux responsables de la formation initiale de diversifier et de planifier ces situations de manière à préparer au mieux les étudiants à faire face à la complexité de la profession.

Outre ces perspectives pour les équipes des Hautes Ecoles, les résultats obtenus pour construire le référentiel métier seront communiqués aux différents partenaires interrogés et confrontés à la littérature centrée sur le métier d'enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Un travail similaire pourrait être mené autour du profil des instituteurs préscolaires et des enseignants du secondaire pour analyser les écarts et invariants dans le métier d'enseignant quel que soit le niveau d'enseignement.

5. Références et bibliographie

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Pédagogies en développement).
- Bédard, D. & Béchar, J-P. (2009). *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Paris : éd. Presses Universitaires de France. (Apprendre).
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12/12/2000)* [en ligne]. Bruxelles [consulté le 7/04/2012]. Disponible sur Internet : <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_001.pdf>.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24/07/1997)* [en ligne]. Bruxelles [consulté le 7/04/2012]. Disponible sur Internet : <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_008.pdf>.
- Degraef, V. & al. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : mars 2011-février 2012* [en ligne]. Bruxelles : AGERS [consulté le 7/04/2012]. Disponible sur Internet : <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26566&navi=3309>>.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (2002). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. 3^e éd. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Méthodes en sciences humaines).
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : éd. Armand Colin et Masson.
- Focus groupe (2006). In Slocum N. & al. *Méthodes participatives : un guide pour l'utilisateur*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, p. 119 – 127.
- Henry, J. & Cormier, J.(s.d.). *Profils de compétence* [en ligne]. s.l.: DISCAS [consulté le 25 septembre 2010]. Disponible sur Internet : <<http://www.csrn.qc.ca/discas/tdm.html#profils>>.