

L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages¹

Bernard André

Haute école pédagogique du canton de Vaud

bernard.andre@hepl.ch

Résumé

Cette recherche empirique a pour objet l'analyse des pratiques évaluatives des formateurs de terrain qui accompagnent les enseignants en formation lors de leurs stages. Effectuée dans le cadre d'une Haute école pédagogique romande, elle se fonde sur l'analyse de contenu de bilans de formation de trois volées de formateurs de terrain à l'issue de la formation qu'ils ont suivie pour remplir ce rôle durablement. Dans cet article, nous examinons leur compréhension et leur usage du référentiel de compétences pour évaluer leurs stagiaires. Nos résultats indiquent à la fois la difficulté de comprendre et d'interpréter le référentiel, et celle de relier les observations faites aux énoncés du référentiel.

Mots-clés

Formation en alternance, évaluation des compétences professionnelles, formation à l'enseignement, référentialisation.

Pour citer cet article : André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), pp. 57-72.

¹ Contribution au projet de publication: «L'évaluation des stages en enseignement : tensions dans la référentialisation».

1. Introduction

La plupart des formations à l'enseignement se font sur un mode d'alternance, exposant les étudiants tant à des savoirs académiques qu'à la réalité professionnelle au travers de stages. Les allers-retours entre les deux lieux de formation font voyager les étudiants entre deux communautés de pratiques distinctes (Lave & Wenger, 1991) que sont, d'une part, celle comprenant les formateurs de terrain, dont la pratique est centrée sur les activités et les apprentissages de leurs élèves en classe et, d'autre part, la communauté des formateurs-chercheurs de la Haute école pédagogique, qui sont des fabricants, des utilisateurs et des transmetteurs de cadres théoriques destinés aux étudiants. Ces deux groupes forment deux communautés épistémiques différentes (Delamotte, 2004) : alors que l'activité de la première est régie par des concepts organisateurs d'origine majoritairement pragmatiques, la seconde travaille et véhicule des concepts organisateurs d'abord scientifiques avant d'être le cas échéant pragmatisés.

Se pose ainsi la question de l'évaluation des compétences professionnelles des étudiants en stage : à laquelle de ces communautés se rattachent les référents utilisés dans l'évaluation ? Portent-ils la trace d'une communauté en particulier, ou des deux communautés, sachant que le référentiel de compétences, référent institutionnel, est issu de la seconde communauté mais utilisé par les membres de la première ?

Lorsque l'on examine la variété des dispositifs mis en place et les travaux de recherche qui documentent les dispositifs en alternance de formation des enseignants et leurs effets, deux sujets d'étude se distinguent particulièrement, correspondant à deux des fonctions principales des dispositifs de formation pratique : les aspects d'accompagnement et de supervision d'une part, et les aspects évaluatifs d'autre part. Une partie des travaux examinent la difficulté à articuler ces deux fonctions (Hastings, 2004; Mozen, 2005).

Nous n'entrerons pas dans le détail des résultats des recherches correspondant spécifiquement au premier objet. Elles mettent principalement en évidence la difficulté de développer une supervision de qualité (Brau-Antony & Mieusset, 2013; de Souza Neto & Cerignoni Benites, 2012; Dunne & Bennett, 1997; Malderez & Bodoczky, 2009; Moussay, Étienne & Méard, 2009; Ouellet, 2002). Mais, lorsque les questions d'évaluation par les formateurs de terrain sont abordées, ce qui correspond plus directement à notre sujet d'étude, parmi les éléments mis en évidence, nous relevons les points suivants :

- Quand un système tripartite est adopté (formateur de terrain, superviseur universitaire et étudiant), la difficulté d'établir un barème consensuel ainsi que la variété des outils d'évaluation et de notation affectent la fiabilité du processus (Ouellet, 2002). Dans une telle configuration, des auteurs ont relevé que la crainte pour le formateur de terrain d'être remis en question par le superviseur universitaire pouvait être un biais potentiel (Hastings, 2004). De plus, à la question de savoir qui devrait assumer l'évaluation, chacun des deux protagonistes principaux, c'est-à-dire le formateur de terrain et le superviseur, estime qu'il est l'agent le plus approprié (Gervais & Desrosiers, 2005; Lebel, 2007). La question renvoie autant à la légitimité des acteurs concernés qu'aux places respectives des réalités discursives et pragmatiques (de Souza Neto & Cerignoni Benites, 2012).
- La proximité du formateur de terrain et de l'étudiant en stage implique une difficulté à émettre une critique, par masquage et euphémisation des propos négatifs (Brouillet & Deaudelin, 1994). Cette proximité de celui qui a travaillé intensivement avec l'étudiant et qui est fortement impliqué dans sa réussite aboutit souvent à une discrimination très faible

entre les résultats des étudiants et à un taux d'échec presque inexistant (Chung Wei & Pecheone, 2010).

Lorsque l'on se tourne vers les travaux centrés plus directement sur les aspects évaluatifs et, particulièrement, ceux en lien avec la référentialisation (Figari, 1994; Figari & Remaud, 2014), les difficultés relevées sont les suivantes :

- Les évaluations posées sont saturées par des éléments tels que des croyances, des habitudes, des schèmes intériorisés, des normes d'action d'origines diverses (Tardif & Gauthier, 2001), au détriment des référentiels et grilles proposées par les institutions de formation (Lebel, 2007). Cette différence entre ce que l'institution dit évaluer et ce qui est réellement évalué affecte la validité institutionnelle de l'évaluation. Comme le relèvent Dunne et Bennett (1997), l'expérience de l'enseignant apparaît souvent comme le seul référent, au détriment des propositions résultant de recherches.
- L'enseignement est un travail collectif (Sensevy, 2008; Sensevy & Mercier, 2007), où il y a co-construction des apprentissages avec les élèves (André, 2013a). Ces imbrications des activités impliquent celles des compétences des différents acteurs. Ce sont les compétences plus ou moins grandes des élèves à entrer dans les apprentissages, à maîtriser les codes et les attentes scolaires, ainsi que les formes de travail proposées : de leur développement dépend en partie l'exigence de la tâche pour l'étudiant. Mais c'est aussi, dans le cadre des stages au sein d'une classe placée sous la responsabilité du formateur de terrain², que s'affirme la compétence de ce dernier à créer un environnement de travail pour les élèves et à mettre en place avec eux les routines qui permettent l'enseignement, routines avec lesquelles l'étudiant peut compter ou pas. Lorsque l'évaluation porte sur le stagiaire, comment séparer ses « propres » compétences de celles des autres acteurs ?
- Enfin, la prise de données utilisant majoritairement l'observation, Chung Wei et Pecheone (2010) relèvent que cette observation ne fait l'objet d'aucune calibration, que souvent aucune description de ce que l'on devrait observer pour vérifier le niveau atteint n'est proposée.

Dans le canton suisse où l'étude a été menée, l'évaluation des étudiants en stage qui suivent un parcours de formation à l'enseignement, est assurée en premier lieu par les formateurs de terrain. Ce n'est que, lorsque la possibilité d'un échec devient plausible, qu'un jury se met en place sur la demande du formateur de terrain. Ce jury comporte notamment des formateurs de l'institution de formation. Si cette pratique est relativement économique en ressources humaines nécessaires, elle n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés : parmi celles-ci, citons les contraintes temporelles et la disponibilité des formateurs pour former les jurys. Notre recherche s'est focalisée non sur ces jurys, mais sur les référents mobilisés par les formateurs de terrain.

Notre recherche empirique s'est centrée sur la question suivante : quels sont les usages du référentiel de compétences professionnelles des formateurs de terrain et les obstacles liés à ces usages ? Nous avons approché cette question au travers d'une recherche qualitative par laquelle nous avons cherché à identifier, dans une approche clinique, les différents éléments nommés par les formateurs de terrain relatifs à notre question.

² Un certain nombre de stages sont dits « en responsabilité » : l'étudiant en stage assume la responsabilité des cours qu'il donne et reçoit la visite du formateur de terrain. Ce n'est pas la modalité majoritaire, et le cas échéant, cet aspect de la dimension collective de la compétence n'apparaît pas sous cette forme.

2. Méthodologie

Pour documenter sur les difficultés et la nature des obstacles rencontrés, nous avons analysé 248 bilans de formation rédigés par des formateurs de terrain à l'issue de leur formation. Cette dernière, qui prend la forme d'un *Certificate of Advanced Studies* (CAS), est proposée aux formateurs de terrain, afin de leur permettre de mieux entrer dans les multiples facettes de leur nouvelle fonction. Près de 60% de ceux qui sont en activité ont suivi cette formation d'un volume de 10 crédits ECTS³; correspondant à une centaine d'heures de cours et séminaires. Cette formation se donne en cours d'emploi, c'est-à-dire parallèlement à l'exercice de la fonction pour laquelle ils se forment. Lorsque nous avons effectué cette recherche, il leur était demandé un bilan de leur parcours à l'issue de la formation, bilan dans lequel apparaissent autant d'éléments relatifs à leur formation et au développement de leurs compétences qu'à leur pratique durant la formation. Ce sont les textes écrits par des formateurs appartenant à trois volées successives, entre 2008 et 2010, qui ont constitué notre corpus. Ces formateurs sont issus tant de l'enseignement primaire, secondaire obligatoire que secondaire post-obligatoire.

Le fait que notre corpus ait été construit à partir de bilans de formation, c'est-à-dire que la population qui s'est exprimée soit constituée de formateurs de terrain qui ont suivi deux ans de formation et qui exercent leur fonction depuis deux ans ou parfois plus⁴, questionne sur sa représentativité et sa capacité à étendre les résultats à l'ensemble des formateurs de terrain. En particulier, la formation est l'occasion de nombreux échanges entre formateurs, que ce soit dans les moments informels ou les travaux de groupe. Ces occasions peuvent être le lieu d'une renormalisation de leur activité et d'échanges sur les référents. Nous reviendrons sur cet aspect dans la discussion.

Nous avons utilisé tous les bilans transmis sous forme de documents électroniques par le secrétariat de la formation et dont le format a pu être lu avec les logiciels de traitement de texte à notre disposition⁵.

Une première lecture des textes a permis d'identifier les thématiques abordées et de les catégoriser. Ces catégories ont ensuite été utilisées pour coder, au travers d'une seconde lecture, l'ensemble des textes, ceci à l'aide du logiciel HyperResearch. Des 3870 éléments codés, nous en avons retenu ici 219, directement reliés aux questions abordées dans cette recherche.

Tableau 1 : Les catégories retenues

Catégories	Extraits
Compréhension du référentiel	<i>Je trouve que les différents documents d'évaluation sont nécessaires, mais très compliqués à utiliser et encore un peu incompréhensibles. Je trouve les items trop précis et trop vagues à la fois.</i>

³ European Credit Transfer System : système européen de cumul et de transfert de crédits basés sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant et conçu pour faciliter la mobilité des étudiants et la reconnaissance de leur parcours de formation. Une année de formation académique complète et à plein temps correspond à 60 crédits ECTS.

⁴ Certains formateurs de terrain ont formé et évalué des étudiants pendant plusieurs années avant d'entreprendre la formation. Bien que celle-ci soit statutairement obligatoire, le manque de formateurs conduit à enrôler des personnes qui n'ont pas suivi la formation.

⁵ 5 documents électroniques se sont révélés illisibles par les traitements de texte usuels, malgré diverses tentatives de décodage du format utilisé.

Catégories	Extraits
Utilisation du référentiel	<i>La première fois qu'il m'a fallu établir un bilan de stage sur la base d'un référentiel de compétences de la HEP, il faut l'admettre cela n'a pas été tout simple! Réussir à faire un lien entre mes observations et ces compétences m'a donc pris passablement de temps!</i>
Indétermination des seuils	<i>Mais un élément m'a gênée : comment savoir si le travail de l'étudiant et ses compétences valent A, B, C, D ou E (F étant clairement l'échec) ?</i>
Ressources mobilisées	<i>Discuter avec les multiples [formateurs de terrain] de mon établissement est aussi une aide précieuse pour lever les hésitations en cas de doute. Donc, de ce point de vue, je me sens chanceuse de pouvoir bénéficier de ces multiples collaborations.</i>

3. Analyse

3.1 L'usage du référentiel et les obstacles rencontrés

Dans l'évaluation des compétences de l'étudiant, le référentiel et les documents de suivi de stage occupent une place centrale. Avec ses composantes et ses niveaux de maîtrise, le référentiel est présenté dans le dispositif d'évaluation des étudiants en stage comme LE référent de cette évaluation.

Le référentiel de la HEP est calqué, à quelques différences peu significatives près, sur celui en vigueur au Québec. Celui-ci émane directement de celui publié par le Ministère de l'Éducation du Québec (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001) qui avait pour but d'harmoniser les formations à l'enseignement assumées par les différentes universités (Lenoir, 2010). Rédigé par deux universitaires et la responsable de la formation initiale du personnel enseignant rattachée au ministère de l'Éducation, il est publié sous forme d'un imposant document de 253 pages qui livre le contexte, les fondements et l'exégèse des 12 compétences. La Haute école pédagogique l'a repris sans grandes modifications, si ce n'est l'ajout de composantes et la définition des niveaux de maîtrise à atteindre en fin de formation (HEP-Vaud, 2004).

Malgré son rôle pivot dans l'évaluation des étudiants en stage, un certain nombre de recherches, particulièrement celle de Lebel (2007), montre que les référentiels et grilles d'évaluation ne sont pas mobilisés dans plus de la moitié des stages. Il est donc particulièrement important de comprendre les raisons de cette situation :

« Je pense principalement à l'utilisation du référentiel de compétences qui, lorsque je l'ai abordé pour la première fois, m'a paru un obstacle insurmontable pour bien effectuer ma tâche de [formatrice de terrain]. Après plusieurs discussions avec des collègues, je me suis rendu compte que j'étais loin d'être la seule avec ce sentiment de panique. »

Nos données en révèlent principalement deux, relatives d'une part à la compréhension du référentiel, d'autre part à son utilisation.

3.1.1 La compréhension du référentiel

Pour le premier obstacle, nous trouvons des propos comme :

« Je n'ai pas encore ce référentiel bien en tête, et je trouve parfois que les compétences sont formulées dans un langage qui n'est pas immédiatement accessible. »

« J'essaie d'avoir en mémoire les différentes compétences à évaluer. Mais je dois dire honnêtement que le référentiel est un outil qui me parle peu. J'ai beaucoup de peine à entrer dans ces pages et à y mettre du sens. »

« Je trouve que les différents documents d'évaluation sont nécessaires, mais très compliqués à utiliser et encore un peu incompréhensibles. Je trouve les items trop précis et trop vagues à la fois. »

Cette dernière citation est intéressante, car elle met en évidence le dilemme de l'évaluation par compétence qui renvoie au choix de la granularité de l'évaluation. Entre une évaluation globale qui s'adresserait à la *Gestalt* sans se focaliser sur tel ou tel aspect, et un découpage serré et objectivant qui identifierait des composants à considérer, la tension est réelle (Gérard & Van Lint-Muguerza, 2000; Royce Sadler, 2009). Et effectivement, un référentiel peut être simultanément précis et vague, si cette tension n'est pas prise en compte dans la formulation de ce document.

Face à cette difficulté, deux attitudes semblent se dégager : celles et ceux qui le laissent de côté au profit de références idiosyncrasiques, d'autres qui tentent de se l'approprier :

« Disséquer le référentiel de compétences en ces termes a été une vraie "prise de tête". Pour ce qui est de ma pratique concernant l'évaluation de ces compétences, je m'efforce de rester juste dans mon analyse avec mon oeil de praticien, mes outils d'observation, mes objectifs de leçon et ma vision du métier d'enseignant. »

« J'ai pris connaissance du référentiel de compétences dont la terminologie m'est apparue à la première lecture absconse, et l'ai progressivement apprivoisé. »

Cette seconde attitude ouvre à une utilisation plus intensive du référentiel et des documents associés :

« Je terminerai en soulignant que les outils proposés pour l'évaluation des étudiants sont très intéressants. Le découpage de l'évaluation par compétences permet une observation guidée et fine de l'étudiant. Cela permet une discussion ciblée avec l'étudiant lors des rapports périodiques et certificatifs. »

« J'ai trouvé important de ne pas perdre de vue le référentiel de compétences dans mes évaluations afin de pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur les acquisitions du stagiaire. Cela impliquait de ma part des bilans réguliers sur son travail (préparation des cours, attitude face aux élèves, évaluation des travaux rendus par les élèves, individualisation de l'enseignement en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, etc.) »

3.1.2 L'utilisation du référentiel

Voyons maintenant ce qu'il est dit des obstacles à son utilisation :

« S'approprier un référentiel de compétences qui n'est pas le nôtre pour établir un bilan de stage, voilà une tâche ardue qui, lors de mon premier exercice, se montra extrêmement difficile. La difficulté réside dans les liens à faire entre les observations réalisées, les critères et les compétences qui s'y rattachent. »

« La première fois qu'il m'a fallu établir un bilan de stage sur la base d'un référentiel de compétences de la HEP, il faut l'admettre, cela n'a pas été tout simple ! Réussir à faire un lien entre mes observations et ces compétences m'a donc pris passablement de temps ! »

Comment faire le lien entre la prise d'informations et les énoncés du référentiel ? Telle est le premier obstacle nommé. Le passage de ce qui est donné à voir, par exemple en observant la leçon menée par l'étudiant, et un énoncé conceptuel décontextualisé tel que celui du référentiel, demande plusieurs traductions (Latour, 2007 [1999]), pour lesquelles les lexiques

sont le plus souvent manquants et les processus non stabilisés. À partir du flux des événements et du contexte, il s'agit d'extraire les éléments jugés signifiants et de les interpréter en vue de leur évaluation. Parallèlement, il est nécessaire de formuler une traduction pragmatique de la compétence en termes d'attentes de ce qui devrait être vu. La convergence de ces deux mouvements devrait permettre d'inférer la compétence de l'étudiant par la mise en correspondance ou non des éléments signifiants et des attentes pour poser un jugement. Dans les deux premières citations relatives à l'utilisation du référentiel, le mot *lien* est récurrent. Car c'est bien de cela qu'il s'agit : lier, relier deux propositions qui existent sous des formes radicalement différentes, l'une pragmatique, l'autre textuelle, pour arriver à poser un jugement professionnel, qu'il soit formatif ou sommatif.

Pour faire face à cette difficulté, trois stratégies sont mentionnées par des formateurs de terrain. La première associe l'auto-observation et l'auto-évaluation, la deuxième l'évocation imaginaire de situations qui pourraient être placées en vis-à-vis des compétences, et enfin la troisième laisse de côté le référentiel :

« Il a fallu bien quelques lectures et heures de travail pour m'approprier le référentiel, et surtout pour en dégager les critères d'évaluation. Sans eux, il est pour moi, très complexe de juger objectivement du degré d'acquisition des compétences. Dans un premier temps, je me suis souvent auto évaluée pour mieux cerner et définir les indicateurs. »

« Lors des premiers bilans de compétences, j'ai passé beaucoup de temps à m'imaginer et à mettre des situations d'enseignement réelles afin de comprendre le référentiel. »

« Pour suivre le stagiaire de manière formative, j'utilise les mots : matière, organisation, plan d'études, objectifs et plaisir, sans cela la leçon est un échec. »

Le référentiel propose en plus un découpage de l'agir enseignant en 11 compétences, découpage contingent s'il en est. Pour certains formateurs, une seconde difficulté revient à faire entrer leurs observations dans ce découpage-là :

« J'ai encore quelques difficultés à placer certaines de mes remarques dans la bonne compétence. Parfois, j'hésite entre deux. »

« Au début de cette évaluation par compétences, je reconnais que j'avais de la peine à transformer mes observations et remarques en évaluations ciblées, ne sachant pas vraiment à quelles compétences elles appartenaient. »

En s'exprimant ainsi, ces formateurs de terrain semblent procéder en deux temps : une observation non référentialisée explicitement, flottante, suivie dans un second temps d'une tentative de joindre les observations au référentiel, avec la difficulté relevée.

Le dernier aspect identifié dans nos données concerne l'incomplétude du référentiel : pour certains formateurs, des éléments importants et marqueurs de la professionnalité ne figurent pas dans la référence à disposition, telle la notion de *présence* :

« En classe, la présence du maître est très importante, et j'insiste sur ce concept. Il est vrai qu'il y a une part d'inné dans la présence face à une classe, mais cela s'acquiert petit à petit en observant quelques règles : capter l'attention par la voix et le regard, être authentique et disponible, occuper l'espace en ayant conscience de toute la classe. [...] Ce point est à rajouter. »

« Il n'est aucunement fait mention [...] du bonheur que la pratique de ce métier peut générer, la joie à s'engager sans calculer, ses efforts dans cette démarche formatrice, l'importance de l'originalité, de la personnalité, du charisme de l'enseignant. Il est vrai qu'en termes d'observation objective, ces éléments seraient hors du champ. »

Ces obstacles permettent de rendre compte de l'observation de Lebel (2007) lorsqu'elle constate la proportion élevée de formateurs de terrain n'utilisant pas le référentiel et les documents qui lui sont adossés dans l'évaluation des étudiants en stage. Si leur compréhension et leur utilisation, c'est-à-dire leur ergonomie, sont problématiques, leur adoption s'en ressentira.

3.1.3 L'indétermination des seuils

La dernière difficulté que nous relevons dans l'usage du référentiel pour évaluer est relative à l'aspect sommatif de l'évaluation :

« Ces compétences restent pour moi difficiles à quantifier car il y a trop de lettres qui valident un stage contre une qui ne le valide pas. Sur quoi se base-t-on pour évaluer une compétence avec A⁶, B, C, ou D ? »

« Tout d'abord, l'échelle de "A" à "F" m'est apparue comme incohérente et très difficile à utiliser; à quel moment faut-il mettre un "F"? Peut-on donner du crédit à un futur enseignant en lui attribuant un "E" alors que celui-ci effectue son dernier stage? Quand faut-il accorder un "A"? »

L'absence d'échelle descriptive mettant en correspondance des critères et indicateurs avec les codes utilisés pour exprimer sommativement la maîtrise de la compétence est un obstacle supplémentaire à l'utilisation du référentiel. Dans le contexte étudié, l'échelle uniforme utilisée comporte les niveaux « Excellent niveau de maîtrise, très bon niveau de maîtrise, bon niveau de maîtrise, niveau de maîtrise satisfaisant, niveau de maîtrise passable, niveau de maîtrise insuffisant ». Cette succession de termes représente bien une gradation progressive d'une maîtrise, cependant les termes restent très flous (qu'est-ce qui distingue, par exemple, un « excellent niveau de maîtrise » d'un « très bon niveau de maîtrise »?), et les seuils sont laissés à l'appréciation de chaque évaluateur. Celui qui cherche à réfléchir sur ces échelles au-delà de l'idée générale de progression est rapidement dans l'embarras pour fixer un seuil délimitant deux niveaux différents de manière fiable et reproductible. Lorsque l'évaluateur doit assumer ce manque de repère ou la valeur des seuils dans les échelles proposées, cela induit pour lui un coût subjectif important, spécialement lorsqu'il y a échec potentiel.

3.2 Les ressources pour faire face aux obstacles

3.2.1 Le collectif

Pour dépasser les obstacles, une des premières ressources citées par les formateurs de terrain est le recours au collectif. Celui-ci apparaît à la fois comme une aide et comme le lieu d'interrogations, voire de doutes. Il est une ressource quand il amène à une modération sociale permettant d'ajuster sa compréhension du référentiel, ses attentes, ses interprétations :

« Discuter avec les multiples [formateurs de terrain] de mon établissement est aussi une aide précieuse pour lever les hésitations en cas de doute. Donc, de ce point de vue, je me sens chanceuse de pouvoir bénéficier de ces multiples collaborations. »

Ces multiples collaborations permettent de passer d'une subjectivité à une intersubjectivité dans l'évaluation, allégeant le coût subjectif de l'évaluation (André, 2013b). Cela est particulièrement précieux lorsque le formateur de terrain rencontre des difficultés importantes :

⁶ Dans le système ECTS, A est la meilleure note, et F exprime l'insuffisance.

« Dans le cadre du dernier stage que j'ai évalué, j'ai pu bénéficier de l'appui de mes collègues [formateurs de terrain] lors de difficultés importantes que je rencontrais avec mon stagiaire. »

Mais ce même collectif peut être aussi une source de doutes, lorsque les échanges mettent en évidence des interprétations différentes du référentiel et des évaluations⁷ (Dewey, 2011) autant que des évaluations discordantes quant aux observations faites :

« Je constate dans mon propre établissement les grandes différences d'évaluer, de suivre, d'accompagner les stagiaires et cela malgré les pistes très précises que nous avons reçues lors de notre formation. Il est parfois difficile de faire un rapport commun avec un autre collègue. En théorie, tout à l'air très clair, mais je dois constater que dans la réalité, cela est tout autre. »

« Ce que moi j'ai pris pour un manque de conscience professionnelle de la part de l'étudiant a été perçu par ma collègue [formatrice de terrain] comme de la liberté, un côté « artiste » et « bohème » très intéressant pour les enfants. Je souhaitais donc mettre un F⁸ dans la compétence 2, et ma collègue plutôt un B. Nous n'avons pas pu nous entendre et avons mis un D de compromis. J'aurais aimé voir figurer les 2 évaluations accompagnées d'une justification. »

D'autres constatent des différences, propres aux situations complexes rencontrées (King & Kitchener, 1994), tout en se rassurant sur la convergence (ou la divergence) acceptable du jugement posé. C'est, dans ces conditions, que la modération sociale prend tout son sens en permettant d'affiner, voire de corriger son jugement en le questionnant :

« J'avoue que j'ai beaucoup appris en établissement les bilans certificatifs avec d'autres [formateurs de terrain]. J'ai constaté qu'on pouvait avoir des niveaux d'exigence différents et que trouver un compromis sur les appréciations nous oblige à nous questionner régulièrement. Heureusement, les opinions ne divergent pas radicalement ! »

L'utilisation du collectif métier comme référent, ou du moins comme ressource pour interpréter les autres référents, apparaît comme une dimension importante, pour autant qu'une base de compréhension commune existe, tant au niveau de l'interprétation des référents officiels que celle des informations récoltées. Si l'incommensurabilité de ces interprétations devient trop prégnante, alors le collectif devient menaçant.

3.2.2 L'expérience personnelle et professionnelle

L'expérience personnelle ou professionnelle apparaît clairement comme une ressource pour évaluer. Mais ce n'est pas tant comme aide à la compréhension ou l'utilisation du référentiel que comme substitut de ce dernier : l'expérience devient un référent à part entière, soit à côté soit à la place du référentiel institutionnel.

« Je rencontre de la difficulté à faire des liens avec la théorie. Lorsque j'analyse ma pratique avec les étudiants, je fais référence à mon expérience, au passé d'élève des étudiants, à des modèles que j'utilise, mais je ne suis pas capable de dire mes sources. »

« En tant que maîtres, nous sommes habitués à juger sans toujours, il est vrai, faire reposer notre jugement sur des bases tangibles. Notre intuition nous guide. Une intuition basée sur l'expérience, les représentations que nous nous faisons de notre pratique d'enseignants. J'ajouterai que face à un stagiaire irréprochable, le travail est aisé. Dans le cas contraire, il est essentiel de bien saisir les fondements du référentiel établi par la HEP pour ses étudiants. »

⁷ Pour Dewey, la *valuation* correspond au mouvement de priser, d'accorder de l'importance, du sens ou de la valeur de manière intrinsèque à l'objet, alors que l'*évaluation* introduit une dimension comparative entre plusieurs objets.

⁸ Dans cette institution, la notation va de A (Excellent) à F (Échoué). E est le seuil minimal de suffisance.

Ce qui est intéressant dans ce propos, c'est la mise en relation du référent « expérience » avec une situation non problématique, « aisée » pour reprendre les termes. Lorsque « tout roule », le principe d'économie permet de faire l'impasse sur la mobilisation d'autres référents, en se limitant à celui le plus accessible : sa propre expérience. Ce n'est que lorsque des difficultés apparaissent (dénî de l'étudiant, niveau insatisfaisant de maîtrise...) que d'autres référents sont alors appelés à la rescousse :

« Nous nous basons sur nos propres expériences, ce que nous avons vécu ou subi lors de notre propre formation, mais cela ne suffit pas. Des ajustements, des moments de doute parfois stressants, m'ont personnellement suivi et me suivront certainement encore dans l'exercice de cette fonction. »

L'expérience apparaît donc simultanément comme ce qui est le plus présent, le plus proche, et en même temps ce qui est le plus fragile lorsqu'il s'agit d'argumenter lors de sa transformation en normes d'action. Du fait qu'elle participe de la même nature pragmatique que ce qui est observé cela lui donne un caractère d'immédiateté qui peut avoir valeur d'évidence, mais qui peut aussi être difficile à argumenter en cas de contestation ou simplement de controverse.

3.2.3 Les cadres théoriques

Si les cadres théoriques apparaissent dans les propos, c'est de manière nuancée :

« Je peux dire que j'ai actuellement une façon de procéder acquise davantage par l'expérience, courte je le reconnais, que par la lecture d'ouvrages de référence. »

« J'ai l'impression d'avoir mieux intégré les aspects théoriques, mais le lien avec la pratique des faits observés n'est pas encore tout à fait résolu pour moi. »

« J'ai découvert des éclairages nouveaux concernant des pratiques courantes dans mon enseignement. J'ai également développé la capacité de mettre des mots sur mes actions pédagogiques, de les expliciter. Il est évident que je savais pourquoi je faisais tels choix pédagogiques, mais devoir en démontrer la pertinence à un étudiant m'a obligée à pousser plus loin la réflexion et à me replonger dans des bases théoriques. »

Ces trois extraits mettent en évidence une distance variable avec les cadres théoriques. Dans le premier, la distance entre le référentiel expérientiel et théorique est reconnue sans être travaillée. Dans le deuxième, cette même distance est aussi présente, mais thématisée comme problème à dépasser. Dans la dernière, le formateur explicite son travail pour passer d'un référentiel presque exclusivement expérientiel à un référentiel théorique, poussé par la confrontation avec l'étudiant. Ces trois postures différentes, qui pourraient refléter trois étapes dans le développement professionnel de formateur de terrain, montrent le travail nécessaire pour mobiliser des référents théoriques, lorsque ceux-ci ne font pas partie des réflexions habituelles de l'enseignant devenu formateur.

Il serait néanmoins peu fondé à penser que la référence à son expérience fait l'impasse *de facto* sur la mobilisation de référents théoriques. Prenons l'extrait suivant :

« Je rencontre de la difficulté à faire des liens avec la théorie. Lorsque j'analyse ma pratique avec les étudiants, je fais référence à mon expérience, au passé d'élève des étudiants, à des modèles que j'utilise, mais je ne suis pas capable de dire mes sources. »

Cette « incapacité à dire ses sources » peut avoir deux origines : une genèse pragmatique des concepts organisateurs de leur action, ou une transformation des cadres théoriques, c'est-à-dire les modèles cognitifs, qui ont été pragmatisés pour pouvoir devenir des guides d'action

(Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Ce faisant, ils ont pu s'estomper au profit des seuls modèles pragmatiques, devenant transparents, inconscients pour celui qui les mobilise :

« Je me pose beaucoup de questions et je fais profiter les étudiants de mes interrogations. Ai-je choisi la bonne voie dans mon enseignement ? Pourquoi est-ce que les élèves n'ont pas compris ce sujet ? Quelles difficultés ont-ils rencontrées ? Malgré cela, je reste dans le concret. Je n'arrive pas à établir des liens entre mes pratiques et les théories. »

Remarquons encore que la mobilisation de référents théoriques ne va pas de soi pour tous les formateurs. Pour certains, ils sont perçus comme un habillage, une manière de dire l'agir de l'enseignant, sans que cela joue un rôle dans cet agir ou dans le jugement professionnel de cet agir :

« Durant les unités de formation, nous avons souvent utilisé des termes compliqués pour dire des choses simples. Une fois le vocabulaire intégré, cela nous permet de communiquer entre professionnels de manière précise et adéquate, comme dans les autres corps de métiers d'ailleurs. Je vois là l'unique utilité à ce jargon professionnel. »

On peut relier ce propos à celui-ci :

« Les grandes théories, quoique fort utiles pour la réflexion intellectuelle, n'auront pas eu un grand impact sur ma pratique journalière, bien que l'exercice fût intéressant. »

Réduite à l'état de « dada », d'occupation « intéressante », mais un peu futile, telle semble être la perception par certains formateurs de terrain des cadres théoriques proposés et, avec eux, les organisateurs épistémiques de l'action reflétés par le référentiel. Avec ce statut, il est fort probable qu'ils ne seront pas mobilisés comme outil d'intelligibilité pour l'évaluation, que celle-ci soit formative ou sommative.

4. Discussion

4.1 L'usage du référentiel

Nous l'avons dit, le référentiel de compétences, avec ses composantes et ses niveaux de maîtrise, est présenté dans le dispositif d'évaluation des étudiants en stage comme LE référent à l'aune duquel leur agir est confronté. Il joue – ou du moins il est sensé – jouer un rôle primordial dans cette évaluation. Or on constate, à partir des données analysées, que le premier frein au rôle qui lui est attribué est son incompréhension. Celle-ci est très directement liée au lexique utilisé et au genre littéraire auquel il appartient. Son histoire est un premier élément qui éclaire cette difficulté : il n'est pas issu de la même communauté épistémique et de pratique que celle à laquelle appartiennent ceux qui l'utilisent. Et ce qui se joue n'est pas seulement une affaire de codes linguistiques, mais aussi de légitimité et de pouvoir. Car langage et pouvoir sont étroitement liés. Pour citer Godelier : *« Pouvoir et langage sont dans ce rapport qui n'est pas seulement le marquage dans le langage d'une différence. C'est plus profondément un accès à travers le langage à l'essence cachée des choses. C'est un pouvoir sur les choses, et donc un pouvoir sur les hommes à travers le pouvoir sur les choses. Au cœur de cet usage du langage, il y a une représentation, il y a une « théorie », pas seulement une façon de parler, mais aussi une façon de penser, une façon de poser le problème, d'interpréter le monde. »* (Godelier, 1978, p. 22). La division du travail entre ceux qui formulent le référentiel et ceux qui l'utilisent s'inscrit dans un rapport de pouvoir qui convoque la légitimité des uns et des autres : quels sont ceux qui possèdent le pouvoir de définir, de prescrire l'agir enseignant ? Et les délégitimations de l'objet par les formateurs de terrain présentes dans nos données (formulation « absconse » ; « prise de tête » ; « jargon professionnel »...) peuvent être comprises comme une résistance à ce pouvoir et une lutte

contre une désappropriation du métier et les risques d'une déprofessionnalisation. Lorsqu'un formateur de terrain exprime :

« Utiliser tous ces concepts est au-dessus de mes capacités et de mes humeurs actuelles, pour la raison simple que je ne les maîtrise pas, ajouté au fait que je n'en comprends guère toujours la signification réelle et profonde. »

il ne dit pas seulement que le lexique ne lui est pas familier, mais que son utilisation est « *au-dessus de ses humeurs* » : autrement dit, c'est un refus explicite de lui accorder une « *signification réelle et profonde* ».

Au delà de la question du pouvoir et du langage, il nous semble important d'examiner la concordance entre les concepts pragmatiques véhiculés par le référentiel et ceux mobilisés quotidiennement par les formateurs de terrain pour dire, décrire et analyser leur pratique et celle de leur stagiaire. Les concepts organisateurs de l'action - concepts pragmatiques pour Pastré (1999), concepts en acte pour Vergnaud (1996) ou encore concepts quotidiens de Vygotski (1985) - mobilisés par le formateur de terrain ne se retrouvent pas forcément exprimés de manière accessible pour eux dans le référentiel : soit qu'ils n'y figurent pas, soit qu'ils y figurent sous une forme qu'ils ne reconnaissent pas :

« Or certains aspects comme la présence en classe, le dynamisme ne devraient pas, à mon avis, être tellement différents selon le degré d'enseignement. Malheureusement, le référentiel de compétences ne favorise pas ce même langage. »

« Des critères d'évaluation personnels se sont ajoutés au référentiel de compétence tels que identité professionnelle, contexte social et scolaire, relations avec les autres acteurs de l'institution scolaire etc. Je me suis senti plus objectif et plus transparent dans mes évaluations. »

La difficulté liée à la compréhension du référentiel nourrit celle de ne pas l'utiliser, de ne pas le mobiliser comme référent pertinent pour l'évaluation des pratiques des étudiants en stage. Son usage peu balisé et laissé au génie de ses utilisateurs ouvre la porte à un emploi de façade : il est en effet possible de pratiquer une évaluation intuitive pragmatique, empruntant largement à sa propre expérience et aux concepts pragmatiques du monde enseignant, tout en utilisant de manière *ex post* le référentiel pour objectiver et justifier son jugement.

Lorsqu'un formateur écrit :

« Une observation plus globale permet à mon avis une évaluation formative plus rapide, donc plus apte à réguler la formation pratique. »

Ou un autre :

« Je suis fermement convaincu par l'idée que l'on voit très rapidement clairement si un stagiaire est apte ou inapte au métier d'enseignant. »

Cela met en évidence l'abandon du référentiel comme référent de leur évaluation. La question n'est pas tant de savoir si cet abandon est dommageable ou si le référentiel est un référent pertinent, mais de considérer quels seront alors le ou les référents utilisés. Ce n'est en effet pas son caractère officiel et prescriptif qui le rend forcément apte à être un référent pertinent et Figari (Figari & Remaud, 2014) montre les limites d'un tel outil. Mais s'il est laissé de côté, ou utilisé de manière formelle *ex post*, il existe un risque non négligeable d'avoir des évaluations intuitives et pragmatiques, ne permettant pas le déploiement d'un jugement professionnel chez l'évaluateur et par la suite un tel jugement autoévaluatif chez le formé.

4.2 Les ressources mobilisées

4.2.1 *Le collectif*

On pourrait imaginer le collectif comme dépositaire d'un *genre professionnel* (Clot & Faïta, 2000) et comme source de renormalisation des prescriptions et préfigurations externes. L'évaluation de l'étudiant se ferait ainsi selon la conformité de son style au genre professionnel, pour reprendre les termes de Clot et Faïta (2000). Bien que ce processus ne soit pas directement exprimé dans notre corpus, il apparaît en filigrane au travers des expériences de modération sociale exprimées. Et ce qui est frappant, c'est cette perception double qui ressort. Le collectif peut être une ressource, lorsqu'il permet de passer de la subjectivité à l'intersubjectivité, ou un ébranlement, lorsqu'il met en doute sa propre évaluation par une confrontation à d'autres compréhensions et critères. Les recherches de collaboration par les formateurs de terrain vont certainement dépendre du poids respectif de ces deux perceptions.

4.2.2 *L'expérience personnelle et professionnelle*

Les difficultés potentielles à mobiliser le collectif par crainte de s'exposer et de découvrir les fragilités de ses jugements peuvent dériver en jugements idiosyncrasiques dont la norme est l'expérience personnelle ou professionnelle. Les données analysées montrent que lorsque l'expérience professionnelle vient à être confrontée ou contestée par l'étudiant, alors le formateur de terrain se tourne vers d'autres référents, que ce soit formellement et défensivement, ou alors pour ouvrir son jugement à d'autres référents ou au moins à d'autres critères d'évaluation. Cette résistance du réel à l'action évaluative, médiatisée par la confrontation avec l'évalué, peut donc être aussi bien l'occasion d'un élargissement de l'évaluation qu'un enfermement de celle-ci dans l'expérience de l'évaluateur. Se pose alors la question de la formation des formateurs de terrain pour les accompagner et leur permettre d'expérimenter cette résistance comme levier plutôt que comme frein au développement d'un jugement évaluatif professionnel.

4.2.3 *Les cadres théoriques*

L'identification des référents théoriques n'est pas aisée, du moins si l'on abandonne une vision applicationniste de la théorie. En effet, dans cette posture applicationniste, il existe un lien direct entre « la théorie »⁹ et l'action, et ce lien est mobilisable rapidement. Si par contre la théorie est d'abord un instrument d'intelligibilité permettant de développer et nourrir les enquêtes multiples (Dewey, 1967 [1938]) qui jalonnent l'agir enseignant, les savoirs théoriques mobilisés peuvent être l'objet d'une appropriation et être absorbés, au point d'être devenus invisibles pour l'enseignant. Si cette disparition de la conscience n'affecte en rien la compétence de l'enseignant, elle affecte pourtant celle de formateur de terrain, tant dans son rôle de formateur que d'évaluateur. Selon l'acceptation de ce qu'est la pratique réflexive, celle-ci peut être l'occasion d'une réappropriation consciente pour rendre explicites les savoirs théoriques mobilisés dans la formation et dans l'évaluation. Reconstruire les « liens » devenus invisibles et être capable de citer « ses sources », pour reprendre deux métaphores présentes dans les propos du corpus, deviennent des enjeux de développement professionnel pour les formateurs de terrain.

⁹ Ce sont le plus souvent des aspects plus méthodologiques qu'issus de recherches scientifiques qui sont convoqués (Durand, 2008).

5. Conclusion et prolongements

Le corpus analysé permet d'identifier les obstacles liés à l'usage d'un référentiel de compétences par des formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stage. Son analyse permet aussi de mettre en évidence les ressources qu'ils mobilisent pour tenter de dépasser ces obstacles.

Les résultats sont-ils généralisables à l'ensemble des formateurs de terrain ? La question est légitime, puisque notre corpus a été construit à partir de bilans de formation, c'est-à-dire que la population qui s'est exprimée est constituée de formateurs de terrain qui ont suivi deux ans de formation et qui exercent leur fonction depuis deux ans ou parfois plus. Qu'en est-il de ceux qui sont en activité depuis plus longtemps ? En particulier, la formation offre la possibilité de multiples contacts avec des collègues lors des pauses ou des activités de formation. Ce collectif, constitué par la formation, joue-t-il le même rôle pour les formateurs en activité ? Et qu'en est-il de l'utilisation du référentiel de compétences et des documents associés : la perception de ces instruments et leurs usages se modifient-ils avec le temps ?

Pour répondre à ces questions, nous sommes en train de mettre sur pied une enquête par questionnaire permettant d'explorer ces questions. Les premiers résultats, à confirmer, semblent indiquer que la solitude des formateurs de terrain face à l'évaluation est plus forte que ce qui apparaît dans notre corpus, du moins dans la population des enseignants du primaire. Il y a donc matière à poursuivre nos investigations et à affiner nos conclusions, pour poser quelques balises permettant une évaluation des étudiants en stage qui soit, autant que faire se peut, valide, pertinente et fiable, compte tenu de toutes les contraintes institutionnelles présentes.

6. Références

- André, B. (2013a). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.
- André, B. (2013b). *Le coût subjectif de l'évaluation : un enjeu pour la qualité*. Paper presented at the Conférence « La qualité de l'évaluation », Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation, Québec.
- Brau-Antony, S. & Mieux, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et formation*, 72, 27-40.
- Brouillet, M. & Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3.
- Chung Wei, R. R. & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in Preservice Teacher Education. In M. Kennedy (Ed.), *Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality : a Handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- De Souza Neto, S. & Cerignoni Benites, L. (2012). Le stage, l'école, l'université : les défis de la médiation entre la réalité discursive de l'université et la réalité pragmatique de l'école. In J.-F. Desbiens, C. Borges & C. Spallanzani (Eds.). *J'ai mal à mon stage*. Québec: Presses de l'Université.
- Delamotte, E. ((2004). Communautés de connaissance. In E. Delamotte (Eds.) *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*. Lille: Presses universitaires de Lille, Septentrion.
- Dewey, J. (1967 [1938]). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris: La Découverte.
- Dunne, E. & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school based training. *British Educational Research Journal*, 23(2), 225-235.

- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G. & Remaud, D. (Eds.). (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles: De Boeck.
- Gérard, F.-M. & Van Lint-Muguerza, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? In C. Bosman, F.-M. Gerard & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 135-140). Paris: De Boeck Université.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants*. Québec: PUL.
- Godelier, M. (1978). Pouvoir et langage. *Communications*, 28, 21-27.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the Practicum: the Cooperating Teachers' Perspective *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148.
- HEP-Vaud. (2004). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Latour, B. (2007 [1999]). *L'espoir de Pandore : pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La Découverte.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique. In L. M. Bélaïr, D. Laveault & C. Lebel (Eds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 25-47). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec, un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37-48.
- Malderez, A. & Bodoczky, C. (2009). *Comment pratiquer un tutorat de qualité ?* Bruxelles: De Boeck.
- Martinet, M. A., Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Moussay, S., Étienne, R. & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.
- Mozen, D. (2005). Best Practices of Effective Student-teacher Supervision Based on NASPE Standards. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 76(6), 40-45.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 154, 13-35.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Ouellet, M. (2002). La supervision universitaire de stage en enseignement : aux grands malaises, les grands remèdes. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 65-77). Québec: Presses de l'Université.
- Royce Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur: pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Ed.) (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

ANDRE, B.

Tardif, M. & Gauthier, C. (2001). L'enseignant comme « acteur rationnel »: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 209-237). Bruxelles: De Boeck.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-303). Paris : PUF.

Vygotski L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.