

**« *Formative, on est vraiment dans cette perspective-là* » :
interventions et intentions d'une formatrice universitaire
dans l'évaluation de stages**

Kristine BALSLEV, Anne PERRÉARD VITÉ et Edyta TOMINSKA
Groupe de recherche TALEs – Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Éducation, Université de Genève, Suisse

Résumé

Cette contribution porte sur l'évaluation formative de stages en responsabilité dans la formation initiale à l'enseignement primaire. À partir des notions de contexte, de réseau (Latour, 1994) et de dispositions d'agir (Lahire, 2012), les interventions verbales d'une formatrice universitaire dans un entretien tripartite visant l'évaluation formative d'une étudiante-stagiaire seront analysées puis complétées par les propres intentions et interprétations de cette formatrice. Les analyses mettent en évidence que les interventions de la formatrice visent avant tout à actualiser le contexte préalable tout en lui donnant une coloration propre, en s'adaptant aux « débordements » du contexte et préservant les dimensions relationnelles.

Mots-clés

Formation des enseignants, évaluation formative, interactions verbales, développement professionnel, dispositions à agir.

Abstract

In this paper the role of university supervisors in triadic mentoring dialogues aiming at the formative assessment of practicums is considered as nodal. We begin by describing the institutional context of practicum assessment in initial primary teacher education in Geneva (Switzerland) and then analyse the supervisor's role in one specific triadic mentoring dialogue. Our aim is to study how she gives life to the institutional context, first by analysing her verbal interventions during the mentoring dialogue, then by giving place to her own analysis and interpretations of what is being said. Our study shows that the supervisor's interventions aim at respecting the institutional context while giving a personal touch to it, adapting to « overflows » and preserving relational aspects.

Keywords

Teacher education, formative assessment, verbal interactions, professional development, triadic mentoring dialogues.

1. Introduction

Cette contribution s'intéresse à l'évaluation des stages dans la formation à l'enseignement. Le texte de cadrage de ce numéro affirme que « toute pratique évaluative est située dans un contexte donné et il est essentiel d'en tenir compte lorsque l'on envisage l'étude de l'évaluation comme objet de recherche, outil pédagogique ou pratique pédagogique ». Le contexte dont il est question ici est celui de la formation initiale à l'enseignement primaire du canton de Genève (Suisse) et les pratiques sont celles d'une formatrice universitaire expérimentée. Affirmé ainsi, les choses paraissent simples : l'étude de deux objets distincts, d'un côté les pratiques évaluatives, de l'autre côté le contexte d'évaluation. Or, il n'est pas aisé de séparer les deux : les pratiques – en partie visibles dans des interactions – sont constituées par le contexte tout en le constituant (Grossen, 2001 ; Lahire, 2012). C'est ce double mouvement, entre prédéterminé et émergent dans l'interaction, qui nous intéresse. Un entretien de stage sera analysé sous cet angle avec comme point de mire la question : entre le prédéterminé et l'émergence dans l'interaction, quelles formes prend l'évaluation formative ? La conception du contexte de Latour (1994) et de Lahire (2012) couplée avec le terme « dispositions à agir » (Lahire, 2011, 2012) serviront de ressources pour y répondre.

L'entretien dont il est question ici, à visée formative et se déroulant en fin de formation, implique une formatrice universitaire, une formatrice de terrain et une étudiante en stage. Adoptant le vocabulaire utilisé dans le domaine de la formation des enseignants (Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009 ; Moussay, Méard et Etienne, 2009), nous parlerons de « superviseure universitaire » (S) pour désigner la formatrice universitaire, de « tutrice » (T) pour désigner la formatrice de terrain et d'« enseignante en formation » (EF) pour désigner l'étudiante-stagiaire.

Le rôle joué par la S et les gestes professionnels qu'elle déploie nous intéressent particulièrement pour étudier à la fois le contexte créé pendant l'entretien de stage, et l'effet du contexte préexistant sur ses gestes professionnels. Fondée sur la grille d'Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel (ADAP – Vanhulle, 2013, 2015), l'analyse mettra en évidence une série d'interventions verbales de la part de la S, qui contribuent à renforcer ou modifier le contexte préalable. Pour mieux comprendre ses interventions, un accès à ses intentions s'impose. À ces fins, l'entretien analysé est complété par les commentaires de la S confrontée à l'enregistrement audio et à l'analyse de l'entretien effectué par les chercheuses. Ainsi cet article est à trois voix : deux voix de chercheuses et une voix de superviseure (partie 7). D'une voix à l'autre, les points de vue diffèrent : pour les chercheuses, un point de vue externe, détaché des acteurs et pour une des actrices principales de la situation, un point de vue impliqué. Du dialogue entre ces voix différemment positionnées émerge une compréhension plus complète des contraintes et des possibles sous-jacents à une situation d'évaluation formative.

Comme toute formation en alternance, le contexte genevois de la formation initiale à l'enseignement primaire est complexe (Perréard Vité et Leutenegger, 2007). Il implique plusieurs acteurs et s'ancre dans deux lieux principaux : les écoles primaires du Canton et l'institut de formation. Deux formateurs émanant de chacun de ces lieux jouent un rôle clé dans l'évaluation des EF : les S et les T. Cette contribution commence par modéliser sommairement le contexte de l'évaluation formative, visant essentiellement le développement professionnel de l'EF et non le contrôle (Mottier Lopez, 2009) des connaissances et des compétences de ce dernier. Précisons que nous considérons l'évaluation formative de manière praxéologique, en tant que pratique sociale et culturelle (Mottier Lopez, 2009) dans une situation ayant explicitement cette fonction.

2. Le contexte d'évaluation des stages dans une formation en alternance : cadre ou réseau ?

Pour situer le contexte où prennent place les interactions, plusieurs niveaux (Lahire, 2012) peuvent être considérés : celui de l'espace national et culturel ; celui de l'organisation ou de l'institution ; celui des interactions antérieures entre les partenaires de l'interaction ou des savoirs partagés par ces mêmes partenaires, ou encore, le contexte immédiat de l'interaction. Dans notre cas, le contexte institutionnel est marqué par une alternance intégrative (Vanhulle, Ronveaux et Mehran, 2007). Par conséquent, l'évaluation des stages implique la création et la mise en place de dispositifs incitant l'étudiant à articuler les apports des différents pans de sa formation et à s'adresser à des formateurs provenant du terrain professionnel et de l'université. Comment caractériser le contexte institutionnel d'évaluation formative des stages ? Qu'est-ce qui participe et agit sur ce contexte ? Les réflexions de Latour (1994) sont éclairantes pour répondre à ces questions, notamment :

On dit, sans y regarder de trop près, que nous interagissons face à face. Certes, mais l'habit que nous portons vient d'ailleurs et fut fabriqué il y a longtemps ; les mots que nous employons n'ont pas été formés pour la situation : les murs sur lesquels nous nous appuyons furent dessinés par un architecte pour un client et construits par des ouvriers, toutes personnes aujourd'hui absentes bien que leur action continue à se faire sentir. La personne même à laquelle nous nous adressons provient d'une histoire qui déborde de beaucoup le cadre de notre relation. De plus, elle n'est pas forcément présente dans l'interaction, non seulement parce qu'elle peut avoir « l'air absent », mais parce qu'il peut s'agir du masque d'une fonction définie ailleurs par d'autres. Si l'on voulait dessiner la carte spatio-temporelle de ce qui se présente dans une interaction, et si l'on voulait dresser la liste de tous ceux qui sous une forme ou une autre y participent, on ne discernerait pas un cadre bien délimité, mais un réseau très échevelé multipliant des personnes, des dates et des lieux fort divers (Latour, 1994 : 40).

Dans le dispositif genevois de la formation initiale à l'enseignement du primaire, les étudiants de dernière année font trois stages en responsabilité (d'une durée allant de 3 à 8 semaines). Ces stages ont comme but la prise de responsabilité de la mise en œuvre des enseignements et de la gestion de la classe par les EF, donc « le passage à l'action », sous l'œil avisé de leurs T. Des objectifs spécifiques à chaque stage guident le travail enseignant des EF et permettent de centrer l'accompagnement des formateurs sur un aspect choisi : didactique, organisationnel ou relationnel. En plus de constituer le cadre prescriptif de chacun des stages, précisant leur déroulement, leurs objectifs, un document d'accompagnement propose des instruments d'évaluation formative et certificative¹ facilitant la compréhension des trois acteurs quant à l'aspect crucial de la réussite ou non de la pratique (*Stages en responsabilité. Document d'accompagnement*). Ce même document précise les tâches et les rôles de chaque acteur de l'échange lors des entretiens de stage.

Les formateurs ont des rôles différents : le T est en classe avec l'EF, l'observe en action avec les élèves, le conseille, guide, co-prépare, aide, reconnaît, encourage, fait verbaliser, expliciter et réguler, au sens de « corriger » son action enseignante face aux élèves. Le rôle de S est plus distancé, il se tient à disposition des deux autres partenaires, et intervient seulement lors des rencontres tripartites, formative (en cours de stage) et certificative (après la fin du stage). Ces

¹ L'entretien certificatif ne sera pas traité ici, mais mentionnons qu'il fait office du bilan de stage, il se déroule après la fin de celui-ci. Il possède une autre structure que l'entretien formatif : il commence par un bilan auto-évaluatif de la part de l'EF. Ensuite, les deux formateurs interviennent à la base de cette présentation, en donnant leurs évaluations respectives.

rencontres se déroulent dans la classe de stage, hors des heures scolaires selon un horaire convenu entre les trois partenaires.

Pour ce qui est de la rencontre formative (objet de cet article), elle a lieu au milieu du parcours de chaque stage et dure entre 60 et 90 minutes – comme d’ailleurs la réunion certificative. En plus de la brochure, deux documents « agissent » directement sur la situation : 1) la « feuille de route » (contrat de stage) élaborée conjointement par l’EF et son T selon des consignes rédigées par les formateurs responsables des stages ; 2) l’instrument d’évaluation formative qui peut être complété tant par l’EF (auto-évaluation) que le T (évaluation) en vue du travail de co-évaluation qui est attendu d’eux. Quant au S, son rôle est surtout celui de facilitateur : d’un côté, il accompagne le déroulement partagé entre les interactants, et de l’autre, au cours de la tripartite formative essentiellement, il décèle les points à améliorer dans la pratique de l’EF en classe, en se basant sur le discours conjoint de ses deux partenaires (EF et T).

La question est alors : qui – ou qu’est-ce qui – agit sur l’évaluation formative d’un stage ? S’agit-il des éléments propres au dispositif des stages, élaborés préalablement par d’autres acteurs que ceux en présence et posant – potentiellement artificiellement – des attentes « académiques » propres aux stages ? Ou, au delà du dispositif seul, s’agit-il pour les acteurs en présence de « réinventer » le dispositif, à la recherche d’un cheminement propre aux acteurs « physiquement » en présence, porteurs d’une recherche commune : le développement d’un EF particulier ? Dans ce cas, comme le dit Latour (1994 : 43), nous serions « obligés, pour suivre une interaction, de dessiner un écheveau assez fantasque qui mêle des temps, des lieux et des acteurs hétérogènes, ce qui nous force à barbouiller sans cesse le cadre fixé ».

Ainsi, le contexte de l’entretien d’évaluation peut être qualifié de *réseau* (Latour, 1994), qui, contrairement à l’utilisation métaphorique de *cadre*, met en évidence non ce qui limite les interactions mais ce qui les influence.

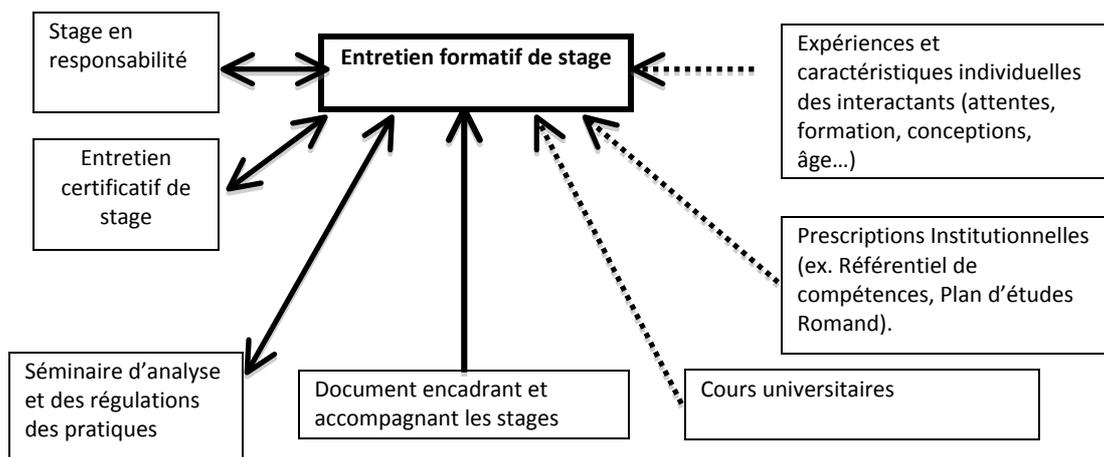


Figure 1 : Le réseau de l'évaluation formative des stages en responsabilité

À partir de notre connaissance du dispositif de stage, nous avons tenté de modéliser sous la forme d’un réseau (cf. Figure 1) le contexte genevois de l’évaluation formative des stages en responsabilité, qui met en évidence à la fois les activités de la formation, les documents et les expériences antérieures agissant sur le déroulement et le contenu de l’entretien de stage (mis

au centre du réseau), constituant à la fois des contraintes et des ressources. Ce qui influence directement et de manière interactive cet entretien est représenté par des flèches pleines et à deux sens :

- *Le stage en responsabilité* : thématique centrale de l'entretien formatif, le stage a des conséquences inévitablement sur le contenu de l'entretien et, comme l'entretien a pour vocation de réguler et d'ajuster l'enseignement de l'EF, il a un effet sur la suite du stage. Les principaux acteurs du stage sont l'EF, le T et les élèves de la classe.
- *L'entretien certificatif* fait suite à l'entretien formatif : il se déroule juste après le stage et réunit les mêmes interlocuteurs. Les principaux éléments discutés pendant l'entretien formatif réapparaissent habituellement sous une forme plus analytique dans le discours de l'EF.
- *Les séminaires d'analyse et de régulation des pratiques* regroupent une vingtaine d'enseignants en formation, et sont animés par des formateurs universitaires : ils se déroulent à l'université, en parallèle aux stages en responsabilité, et ont lieu à une fréquence moyenne de deux séances par mois. Ces séminaires « agissent » sur les entretiens de stage par leurs liens étroits avec les stages et par le fait que, dans certains cas, les S sont également responsables de ces séminaires. Ces séminaires permettent d'analyser certaines situations marquantes, de discuter des concepts ou prescriptions en jeu et d'y réfléchir en groupe.

Les influences que nous considérons comme unilatérales sont indiquées par des flèches à sens unique, avec des pointillés lorsque l'influence est, d'après nous, faible ou plus implicite :

- *Les documents encadrant et accompagnant les stages* (dont certains ont déjà été brièvement mentionnés) sont élaborés par les responsables universitaires de la formation. D'une part, une brochure nommée « Stages en responsabilité – Document d'accompagnement » destinée aux EF, S et T explicite le déroulement et les objectifs de chaque stage en responsabilité mis en discussion lors de l'entretien formatif. D'autre part, plusieurs instruments permettent de documenter le stage. Notamment, l'« instrument d'évaluation formative » sert de support pendant les entretiens. Cet instrument est divisé en quatre grandes parties : gestion de la classe et organisation de la vie quotidienne ; mise en œuvre de l'enseignement dans la classe ; développement des relations avec l'ensemble des partenaires ; implications et attitudes personnelles, sens des responsabilités. À ces parties s'ajoutent les domaines relevant des objectifs spécifiques de chaque stage.
- *Les cours universitaires* : lors de chaque entretien certificatif, il est demandé aux EF d'analyser leur pratique. Dans ce cadre, la « mobilisation d'éléments théoriques en lien avec la problématique choisie » constitue un critère d'évaluation de cette analyse. Les EF puisent généralement dans les apports de leur cursus universitaire pour mobiliser des éléments théoriques, ce qui permet d'inférer que les cours ont un impact sur les contenus abordés pendant les entretiens.
- Le métier d'enseignant est régi par des *prescriptions institutionnelles* émanant du Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève, comme un référentiel de compétences. Le Plan d'études Romand, les moyens d'enseignement et autres prescrits institutionnels ont aussi une fonction de cadre de référence pour la profession enseignante, comme d'ailleurs le Cahier des charges de l'enseignant primaire genevois.
- Enfin, il n'est pas possible d'ignorer l'impact des *expériences et caractéristiques* inhérentes aux personnes en présence. Selon leurs expériences, leurs convictions ou leurs parcours, les interactions qui ont lieu sont d'office soumises à des influences diverses (pour les EF : propres par exemple à leur parcours scolaire, ou à une

expérience professionnelle préalable dans l'enseignement ou ailleurs ; pour les T ou les S : propres par exemple à leur parcours de formation initiale ou à des expériences professionnelles préalables dans l'enseignement ou ailleurs).

La Figure 1 permet donc de constater que les interactions en face à face sont largement influencées par tout un réseau d'éléments servant de ressources et de contraintes et relevant d'autres temps, lieux et acteurs. Par conséquent, nous ne pouvons sciemment adopter une approche uniquement interactionnelle qui considérerait les interactions en face à face comme seule échelle d'observation (Lahire, 2012). Pourtant, c'est bien à partir de ces interactions que nous étudions les pratiques en situation d'évaluation formative d'une S ; mais il s'agit davantage d'un *interactionnisme méthodologique* (Lahire, 2012) visant à identifier comment les acteurs – particulièrement l'un d'entre eux – agit sur le contexte :

Les *pratiques* considérées (...) ne se comprennent donc que si l'on étudie, d'une part, les *contraintes contextuelles* qui pèsent sur l'action (ce que le contexte exige ou sollicite de la part des acteurs) et, d'autre part, les *dispositions* socialement constituées à partir desquelles les acteurs perçoivent et se représentent la situation, et sur la base desquelles ils agissent dans cette situation (Lahire, 2012 : 24).

3. Dispositions à intervenir dans un entretien de stage

Nous avons évoqué les contraintes et ressources contextuelles de l'entretien de stage. Cet entretien est donc une interaction cadrée, contenant toutefois aussi une part informelle et ouverte. Pour sa part, Vanhulle (2016) qualifie le genre réflexif attendu dans ces entretiens comme un genre « appelé à naviguer entre informel et formel » (Vanhulle, 2016 : 7). La part informelle exige de la part des interactants une adaptation aux éléments émergeant de l'interaction tout en faisant preuve d'une capacité à « maintenir le cap » pour ne pas perdre de vue l'objectif d'évaluation formative et éviter de glisser vers une conversation ordinaire. Cette part informelle offre la possibilité aux acteurs d'agir sur la situation, d'actualiser des dispositions au sens de Lahire (2012). En effet, selon cet auteur :

(...) les interactants en présence sont porteurs de dispositions et de compétences qu'ils engagent dans l'interaction, autant pour la « définir » que pour agir, des schèmes de perception, d'appréciation, d'interprétation, des compétences rhétoriques ou gestuelles, des manières de voir, de sentir et de réagir qu'ils ont constitués au cours de leurs expériences sociales (et en partie interactionnelles) passées (Lahire, 2012 : 49).

Les interactions dont il est question ici sont langagières, et essentiellement verbales, et le langage est un moyen de contextualisation par excellence. En effet, « le langage n'est pas seulement inscrit dans les situations, mais en grande partie les détermine » (Béguin et Clot, 2004 : 38). C'est pourquoi nous nous intéresserons aux interventions verbales de la S, identifiables dans ses énoncés. Ainsi, nous considérons que les dispositions se révèlent à travers des interactions verbales, que les fonctions, expériences passées et statuts des interactants ne leur confèrent pas les mêmes possibilités d'actualiser les dispositions et, enfin, que ces dispositions peuvent renforcer ou, au contraire, dénaturer la mission formative de l'entretien.

4. Les interactantes et leurs possibilités d'agir sur le contexte

Nos analyses précédentes – basées sur plus de 60 entretiens (Balslev, Dobrowolska, Mosquera et Tominska., 2015 ; Dobrowolska, Balslev, Tominska, Mosquera Roa et Vanhulle, 2016) – montrent que dans ceux-ci, le rôle de « garant du cadre » est quasiment toujours dévolu au S. Celui-ci ouvre généralement la discussion en rappelant les objectifs de

l'entretien, gère les tours de paroles, etc. Ajoutons à cela que la liberté prise quant au cadre imposé augmente souvent avec le degré d'expertise du professionnel (voir Béguin et Clot, 2004). C'est pourquoi l'analyse présentée dans cet article se focalise sur les interventions d'une S expérimentée qui nous semblent emblématiques d'une capacité à « coller » à la situation de développement professionnel en cours, combinant un respect des contraintes, une exploitation des ressources et la recherche d'un cheminement individuel, propre à l'EF concerné.

La S (Louise) est expérimentée dans trois domaines-clé : l'enseignement (c'est une ancienne enseignante de l'école primaire), la formation universitaire (elle est enseignante universitaire depuis 20 ans), l'accompagnement et l'évaluation de stages (une partie importante de son travail universitaire consiste à accompagner et évaluer des enseignants en formation). La situation présente peu de risque et on suppose que son pouvoir d'agir sur le contexte est important. Elle endosse ici le rôle de formatrice.

L'EF (Anna) est jeune. Elle se trouve dans une situation où se joue en partie son avenir professionnel, puisque l'évaluation certificative qui suivra l'évaluation formative participera à l'obtention du certificat d'enseignant, ce qui peut limiter son pouvoir d'agir sur le contexte. Elle endosse les rôles d'évaluée et de formée.

La T (Clara) est une enseignante expérimentée, mais une formatrice d'enseignants relativement novice dans le domaine des stages en responsabilité. Elle est dans une situation moins risquée que sa stagiaire, son avenir professionnel ne se joue pas dans les entretiens de stage. Par contre, elle pourrait sentir que ses pratiques de formatrice sont jugées par la S. On peut néanmoins considérer que son pouvoir d'agir est plus important que celui de son EF.

Si l'entretien formatif se caractérise par une part informelle, laissant la place à de l'imprévu, à un ajustement sur le moment, on constate que les trois interactantes n'ont pas des dispositions égales à agir sur la situation. Autrement dit, nous posons comme hypothèse que la superviseure universitaire, ayant la disposition à agir la plus forte, va marquer l'entretien davantage que les autres interactantes. Ainsi, le contexte d'évaluation est en partie prédéterminé par le dispositif, en partie créé par les (inégaux) dispositions à agir des interactantes. Suivant cette hypothèse, c'est la S, davantage que les autres interactantes, qui va donner forme à l'évaluation et faire en sorte que ce soit un réel moment de régulation et une occasion de favoriser le développement professionnel. Ainsi, notre questionnement se décline comme suit :

1. Comment la S actualise-t-elle ou modifie-t-elle le contexte préalable d'évaluation formative ?
2. Quels rôles la S prend-elle et attribue-t-elle aux autres interactantes ?
3. En regard de sa disposition à agir, en quoi les propos de la S aident-ils à comprendre ce qui se passe (non dits et/ou implicites) entre les trois interactantes et quelles sont ses intentions formatives ?

5. Outil et démarche d'analyse

Les discours oraux ou écrits de formation, tels les entretiens de stage, constituent des outils de développement professionnel. Telle est du moins l'hypothèse principale à la base de la création de l'outil ADAP (Analyse de Discours d'Apprentissage Professionnel – Vanhulle, 2013, 2015). Celui-ci permet d'identifier et de caractériser les éléments discursifs et interactionnels en lien avec le développement professionnel, en identifiant les contenus et

références dans les échanges ainsi que les manières dont ces éléments sont mis en discours. La dimension interactive et sociale de la situation de production des discours est également considérée, notamment les rapports de place (Vion, 2000) et la dynamique des interactions.

Pour caractériser l'influence réciproque entre la S et le contexte préalable, nous choisissons trois catégories d'analyse. Les *thématiques* tout d'abord, concernent les principaux sujets abordés pendant l'entretien. Ensuite, les *rôles* font référence à des rôles tels que garant du cadre, enseignant universitaire, enseignant primaire, enseignant en formation, étudiant. Nous identifions d'où parlent les interactantes, les positions sociales qu'elles endossent en repérant les marqueurs explicites du type « en tant que... », ainsi que les pronoms utilisés et les acteurs auxquels ils renvoient. Nous relevons également l'effet de l'endossement d'un rôle sur les autres participants. Les *interventions verbales* (Balslev *et al.*, 2015) sont étroitement liées à ce que disent les interlocuteurs et ont notamment les fonctions suivantes : conseiller, comparer, questionner, demander de préciser, formuler, valider, etc. Ayant un effet plus ou moins formatif sur l'EF, ces interventions permettent, dans le cas qui nous occupe ici, de cerner finement la forme que prend l'évaluation formative.

L'entretien choisi dure 80 minutes. Il est constitué de 2 141 tours de paroles, dont 619 sont émis par Anna (EF), 816 par Louise (S), et 706 par Clara (T). Dans le cadre de l'analyse qui suit, les chercheuses ont sélectionné quelques extraits de l'entretien pour pointer les thématiques abordées, les types d'interventions verbales utilisées par Louise et les rôles qu'elle joue. Nous avons choisi des extraits illustrant la manière dont la S s'y prend pour mener et réguler l'entretien autour de la préoccupation de l'EF.

L'analyse, qui suit le fil de l'entretien tripartite, ne distingue pas systématiquement les trois axes d'analyse, mais montre à quel point ils s'entremêlent les uns avec les autres. Enfin, les chercheuses résument brièvement les tendances repérées tout au long de l'entretien.

De son côté, Louise (S) a réécouté l'entretien en prenant des notes, tentant de reconstruire l'histoire de cette situation et de retrouver ses intentions du moment. Elle a ensuite lu l'analyse et, en partie 7, elle y réagit en vue de compléter les analyses des chercheuses. Ceci permet tant une acceptation interne (Mucchielli, 2002) de nos analyses, qu'une triangulation des points de vue.

6. Rôles et interventions de la superviseure lors d'une évaluation formative

Avant d'entrer dans le vif de l'analyse, précisons que Clara (T) et Louise (S) ne se connaissent pas préalablement. Elles ont donc à établir une nouvelle relation pendant l'entretien. Louise (S) et Anna (EF), par contre, se connaissent car Anna (EF) participe au séminaire d'analyse et de régulations des pratiques dispensé par Louise (S).

Durant l'entretien, les thématiques abordées concernent des questions organisationnelles et didactiques. Le stage se déroule durant une période très chargée puisque l'école prépare une fête qui implique de nombreuses répétitions et activités préparatoires, rendant délicate l'insertion d'Anna (EF) dans la classe au sens où, par moments, elle n'a que peu d'autonomie ou de « marge de manœuvre ».

L'entretien est imprégné par une préoccupation, portée par Anna (EF), et reprise par Louise, (S), concernant la place d'Anna (EF) en tant que stagiaire dans la classe de Clara (T). Cette préoccupation n'est pas seulement présente durant l'entretien mais aussi pendant le stage (d'après les dires d'Anna). Elle se manifeste différemment chez Anna (EF) et Louise (S).

Pour Anna (EF), il s'agit d'une problématique rencontrée au cours du stage, à savoir qu'elle perçoit n'avoir qu'une très faible implication dans l'organisation des activités d'enseignement dans la classe. Pour Louise (S), cette préoccupation concerne d'abord la place d'Anna (EF) pendant cet entretien formatif. En effet, elle doit constamment s'assurer que c'est bien Anna (EF) qui est au centre de l'entretien, et non Clara (T), sa tutrice, qui tend à prendre souvent et longuement la parole. Dès le début de l'entretien, Louise (S) explicite le contrat de communication :

TP16 S : (...) dans un premier temps on fait l'exercice LE plus difficile pour vous et pour moi c'est « on se tait » (rires)

TP18 S : donc on va se donner beaucoup de peine de se taire (rire)

Le principe d'écoute attentive, permettant à Anna (EF) d'explicitier le déroulement de son stage, souhaité par Louise (S), implique la nécessité de « se taire » de la part des deux formatrices. Cependant, tout au long de la première partie d'entretien, Clara (T) intervient beaucoup et principalement au sujet de ses propres préoccupations de tutrice. La place d'Anna (EF) et de sa préoccupation sera longuement négociée.

Louise (S) commence par préciser sa position externe qui a besoin d'entendre évoquer des éléments de la situation de classe pour se rendre compte du fonctionnement d'Anna (EF) en stage et avec sa formatrice. Elle annonce les thématiques qui devront être abordées par Anna (EF), précise son besoin de situer ses actions dans le stage par rapport à ce qui a été annoncé dans *la feuille de route*, annonce clairement les objectifs de la rencontre et son déroulement, et donne d'abord la parole à Anna (EF). Louise (S) se positionne donc comme garante du cadre et intervient en vue d'actualiser le contexte institutionnel comme on peut le voir ci-après :

TP1 S : (...) tripartite formative [intermédiaire (...)]

TP2 EF: [hmm / hmm]

TP3 S : FORMATIVE donc on est vraiment dans cette perspective-là / (...) moi c'est que je vous propose bon on a jamais eu l'occasion d' fonctionner ensemble [mais voilà / c'est une]

TP4 T: [non / non mais voilà]

TP5 S : c'est une première / pis c'est bien sûr une première avec EF aussi mais voilà / (...) c'est que j'vous propose c'est d' donner la parole à EF d'abord / pour que vous puissiez nous dire / deux choses alors une chose qui va / qui est plus pour moi que pour votre formatrice parce qu'elle elle sait déjà c'est que vous [avez fait]

TP6 T: [hmm]

TP7 S : jusqu'à maintenant

TP8 EF: (...)

TP9 S : mais voir / juste situer qu'est-ce que vous avez pu commencer qu'est-ce que vous avez pas pu commencer etc / enfin juste que j'aie une p'tite idée par rapport à la feuille de route

TP10 EF: d'accord

TP11 T: hmm

TP12 S : et puis ensuite le gros de de la réunion c'est vraiment comment ça va ? qu'est-ce qui va bien ? / pourquoi ça va bien ? qu'est-ce qui va moins bien ? pourquoi ça va moins bien ? / et puis qu'on essaie de de d'affiner un peu ça pour aboutir sur quelques pistes de régulation

Louise (S) propose d'emblée de parler de « qu'est-ce qui va bien », « pourquoi ça va bien » mais aussi de « qu'est-ce qui va moins bien » et « pourquoi (...) ? » en se positionnant en tant qu'évaluatrice des éléments jugés positifs ou à améliorer par Anna (EF). Ceci permet de réfléchir ensemble sur les éléments énoncés, les discuter, juger de leur importance et peut-être les déplacer dans une autre catégorie qu'initialement prévue. Elle annonce clairement son intention « d'affiner un peu ça » afin de proposer à Anna (EF) et Clara (T) des « pistes de régulation ».

Malgré l'injonction de se taire, au début de l'entretien, Clara (T) parle beaucoup de ses propres préoccupations et c'est une intervention de Louise (S) qui ramène l'entretien sur Anna (EF), en l'incitant à s'autoévaluer :

TP297S: alors maintenant / le gros du gros (EF rit) / vos points forts et vos points / moins forts ? / [qu'est-ce que vous nous diriez ?]

Suite à cette réorientation et centration sur les préoccupations énoncées par Anna (EF), Louise (S) crée un espace de discussion autour du sentiment d'Anna (EF) de ne plus savoir s'organiser dans la classe. Pour ce faire, Louise (S) reformule la préoccupation entendue, relativise la situation initiale évoquée et valorise ce qu'Anna (EF) est en train d'apprendre. Elle provoque en même temps la réaction de Clara (T) qui confirme les capacités d'Anna (EF) qu'elle a elle-même observées en classe. L'ouverture du contexte discursif est donc double : s'adressant à Anna (EF), Louise (S) vise la mise en visibilité des apprentissages professionnels en cours, en renforçant chez elle une analyse de sa pratique axée sur les conditions du stage ; s'adressant à Clara (T), Louise (S) vérifie si la situation de stage mise en discussion porte des perspectives de réussite. Louise (S) encourage Clara (T) à s'inscrire dans la discussion comme une partenaire de l'analyse de la pratique de sa stagiaire, en y amenant son point de vue, ses conseils et ses pratiques.

Louise (S) puise ensuite dans d'autres types d'interventions, en questionnant Anna (EF) de façon à ce qu'elle voie les choses différemment et qu'elle puisse comprendre son sentiment de « ne pas savoir gérer » :

TP357S: donc / quelles sont les choses qui sont des choses que vous pouvez que vous pouvez initier et d'autres choses qui sont / qui roulent / donc le plan d'une semaine ça roule ça [c'est normal]

L'utilisation du verbe *pouvoir* (« les choses que vous **pouvez** initier ») permet ici à Anna (EF) de parler de ses propres initiatives en termes de « possibilité » et lui offre une opportunité de dire que, si elle n'a pas initié certaines « choses », ce n'est pas par manque de volonté ou de capacité de gestion, mais par manque de possibilité contextuelle.

Dans la suite de l'entretien, Anna (EF) parle plus, et Louise (S) continue à jouer le rôle de garante du cadre, en montrant une écoute active (« hm hm »), en validant les propos d'Anna (EF), en lui posant quelques questions de compréhension. Après avoir écouté Anna (EF), elle valorise et reformule l'un des problèmes rencontrés :

TP360S: ouais / moi j'crois que ça c'est très important c'que vous êtes en train d'dire / c'est que quand on est dans une classe où y'a pas une / enfin ça veut pas dire que ça fonctionne mal du [tout hein / mais y'a]

TP361EF: [non pas du tout]

TP362S: pas une structure très très arrêtée / on a l'sentiment d'avoir une plus grande marge de liberté

TP363EF: [voilà] / c'est peut-être ça

TP364S: et donc on s'dit "ben j'vais faire ça comme ça comme ça comme ça" / bon / quand on arrive dans la classe de quelqu'un qui est beaucoup plus structuré ou [qui a]

TP365EF: [hmm]

TP366S: des habitudes ou des rituels ou des choses comme ça / on se repose beaucoup plus facilement sur ça / puisque ça existe [déjà]

TP367EF: [hmm]

TP368S: et en même temps / c'est un piège

TP369EF: voilà / c'est ça / [j'pense que c'est ça]

TP370S: [parce que] / pour les enfants

TP371EF: hmm
TP372S: quand c'est T qui fait
TP373EF: hmm
TP374S: ça roule
TP375EF: hmm
TP376S: mais quand c'est plus T / c'est plus T
TP377EF: hmm c'est ça
TP378S: et donc c'est automatique avec T n'est [pas forcément automatique]
TP379T: [n'est plus / ouais ne l'est plus]
TP380S: avec [EF]
TP381EF: [mais] c'est c'qu'on a [constaté]
TP382T: [ouais]
TP383EF: là avec le plan d'travail
TP384S: et j'pense que y'a / donc / tout en gardant / le fonctionnement parce que
c'est probablement intéressant [d'entrer]
TP385EF: [hmm]
TP386S: dans un [fonctionnement]
TP387EF: [hmm]
TP388S: et pis de [découvrir]
TP389EF: [ah ben oui]
TP390S: comment il [marche etc]
TP391EF: [ça c'est sûr]
TP392S: donc / ben / y'a pas d'innovation mais / trouvez votre EMPREINTE
personnelle pour [que]

Louise (S) reformule en élargissant le propos d'Anna (EF) à un problème non pas spécifique à ce stage mais plutôt comme un problème général qu'« on » peut rencontrer dans de nombreuses situations de stage. En utilisant le « on » elle change légèrement de rôle puisqu'elle se positionne comme égale à Anna (EF) – voire Clara (T) – et réduit l'asymétrie des rôles. Elle semble parler en se mettant à la place d'Anna (EF), en tant qu'enseignante débutante. À la fin de l'extrait pourtant, elle reprend son rôle de formatrice universitaire, et donne un conseil à Anna (EF) : « trouvez *votre* empreinte personnelle ». Par ces mots, elle l'incite, même dans une situation a priori contextuellement « bloquée », à l'investir à sa manière.

Plus loin, Louise (S) reformule de manière plus explicite sa compréhension des raisons du problème d'Anna (EF), en formulant le problème sans porter atteinte à l'image de Clara (T) :

TP1208 S: donc c'que j'suis simplement en train de dire à EF / c'est en fait / votre
tâche n'est / je PERCOIS JE PRESSENS que votre tâche est pas facile
TP1209 EF: ouais
TP1210 S: PAS parce que / y'a quelqu'un qui veut pas vous donner la place
TP1211 EF: non
TP1212 S: mais c'est parce que c'est quelqu'un qui a une grande
TP1213 EF: [hmm]
TP1214 T: [place]
TP1215 S: place/ et du coup la place est plus dure à prendre à côté d'elle

Dans la suite de l'entretien, on observe que Louise (S) navigue entre plusieurs rôles : celui de garante du cadre, de formatrice, d'ancienne enseignante et d'ancienne T. Ses expériences passées et ses fonctions présentes lui donnent accès à un répertoire de rôles variés. Elle parvient à créer un contexte dans lequel les interactantes se rapprochent les unes des autres. Les points de vue adoptés par Louise (S) et les contenus de ses énoncés amènent les interactantes à parler de ce qu'elles partagent et à estomper les rapports de force que peut engendrer ce genre d'entretien (Bullough et Draper, 2004).

À la fin de l'entretien, Louise (S) revient une fois encore sur la préoccupation d'Anna (EF) et met l'accent sur la suite du stage et sur les éléments d'apprentissage à prioriser :

TP2082 S: donc / moi j'pense que la dernière chose que vous pouvez continuer / mais ça vous avez déjà commencé donc vous pouvez continuer / c'est cette question de trouver votre PLACE

TP2083 EF: hmm hmm

TP2084 S: dans la classe / de trouver votre autonomie / à l'intérieur d'un système de contraintes contextuelles qui sont finalement dues à une fête un machin un truc etc donc vous prenez l'char en route / donc comment est-ce que vous pouvez colorer votre char aussi avec votre [couleur] ?

Par ces mots, en présence de Clara (T), Louise (S) met en valeur la préoccupation d'Anna (EF), l'encourage à oser investir sa classe de stage à sa manière, tout en respectant et honorant le cadre contextuel complexe dans lequel elle se trouve. Indirectement, ces mots enjoignent aussi Clara (T) à laisser un peu plus de place à sa stagiaire et à ne pas se sentir culpabilisée de l'accueillir dans un contexte chargé d'une actualité difficilement compatible avec l'offre d'une « carte blanche » à sa stagiaire.

En résumé, on peut considérer que, durant cet entretien tripartite formatif, Louise (S) actualise bien un contexte institutionnel prédéfini, mais en lui donnant une coloration propre consistant à mettre l'accent sur le positif, estomper l'asymétrie des rôles et la concurrence des préoccupations. Elle se sert des éléments partagés par les interactantes pour avancer dans la discussion, trouver un moyen d'accorder une place à Anna (EF), tout en préservant la face de Clara (T), en la rassurant et la valorisant. Alors que l'évaluation – même formative – peut être perçue comme menaçante pour Anna (EF) et Clara (T), ici Louise (S) fait en sorte que celle-ci soit un moment de régulations des rapports de place entre la tutrice et sa stagiaire, tout en préservant la face, au sens de Goffman (1974), de la tutrice. On voit là que la situation d'évaluation du stage d'Anna (EF) dépasse son mandat premier puisqu'il s'agit aussi de faire en sorte que Clara (T) se sente sécurisée.

Voyons maintenant comment Louise (S), de son côté, perçoit cet entretien après l'avoir revisité au travers de cette analyse et de son propre retour sur la situation. Nous passons donc à une écriture en « je », prise en charge uniquement par Louise (S), en vue de laisser de la place à un point de vue impliqué, permettant un accès à ses intentions formatives.

7. L'entretien de stage commenté par Louise (S)

« Lorsque mes collègues chercheuses m'ont invitée à faire entendre ma voix de superviseure suite à leur analyse de l'entretien formatif vécu avec Anna (EF) et Clara (T), j'ai été envahie par un sentiment d'inconfort. J'aurais voulu pouvoir oublier cet épisode dont je n'ai pas gardé un bon souvenir. À l'époque, j'étais ressortie de cette rencontre en ayant le sentiment d'avoir “tout raté”. J'avais été “noyée” dans le flot de paroles de Clara (T), la tutrice d'Anna (EF) qui, en parlant de tout et de rien [du moins je l'avais ressenti ainsi], m'avait empêchée d'être réellement à l'écoute d'Anna (EF), de faire de cette tripartite un moment formateur.

L'analyse de mes deux collègues et mon écoute exhaustive de l'enregistrement audio conservé ont été éclairantes. Elles permettent, je crois, d'accéder à un autre niveau de compréhension de ce qui s'est – parfois implicitement – joué durant ces 2 141 tours de parole.

Dans leur analyse, mes collègues relèvent la prégnance d'une double préoccupation autour de la place réservée à Anna (EF) tant dans sa classe de stage que dans l'entretien lui-même. Je réalise aujourd'hui que durant toute la première partie de l'entretien, je n'arrivais pas à mettre un nom sur cette préoccupation. D'une part, Anna (EF) décrivait l'avancement de son travail de stagiaire avec beaucoup de professionnalisme, s'inquiétant d'un sentiment de "recul" par rapport aux capacités de planification qu'elle avait démontrées dans son stage précédent. D'autre part, je sentais Clara (T) sur la défensive, cherchant "au passage" à rassurer Anna (EF), mais racontant surtout mille anecdotes disparates, allant jusqu'à interroger sa capacité d'être tutrice. Pour moi, il y avait là quelque chose de très déstabilisant et je n'arrivais pas à saisir ce qui se jouait sous mes yeux.

Face à ce malaise, ne connaissant Clara (T) ni comme enseignante ni comme tutrice et n'ayant perçu d'Anna (EF) que la figure d'une étudiante sérieuse et discrète en cours, je réalise aujourd'hui que, pendant toute une première partie de l'entretien, j'ai surtout cherché à entrer en contact avec mes deux partenaires, à la recherche d'un terrain "fructueusement formatif". Avec Clara (T), j'ai essayé d'établir une forme de complicité, notamment en faisant de nombreuses allusions à ma propre pratique de tutrice et d'enseignante et en l'invitant par exemple, comme le relève l'analyse, à me "rejoindre dans un duo de formatrices", en nous enjoignant de nous taire pour écouter Anna (EF) et lui faire une place centrale. Avec Anna (EF), j'ai effectué une sorte de "lecture diagnostique positive" de tout ce qu'elle me disait – ou ne me disait pas – en la relançant et en allant à la pêche aux indices. Avec le recul, je réalise que j'ai été prise dans une sorte de jonglage relationnel, tentant de décrypter simultanément le message de mes deux partenaires qui, sous couvert d'un semblant de triologie, cachait deux dialogues parallèles dont j'étais chaque fois la destinataire.

Je me retrouve donc parfaitement dans l'analyse de mes collègues qui, au travers des tours de parole, détectent chez moi un discours doublement adressé. Au travers des mêmes mots, je cherche d'une part à rassurer Anna (EF) et à vérifier avec Clara (T) que tout se passe bien, malgré la préoccupation affirmée de sa stagiaire.

La réponse positive à cette quête est pour moi le déclencheur de toute la fin – enfin constructive ou formatrice – de l'entretien. Dès ce moment, j'ai un objectif clair en vue : "redonner la main à une stagiaire qui ne sait / ne peut pas trouver sa place dans la classe". L'analyse de mes collègues, qui décodent ma volonté d'encourager Anna (EF) à mettre sa propre couleur dans ce qu'elle entreprend dans la classe, devient un leitmotiv. Non seulement ça, mais en prenant Clara (T) à témoin et, en lisant à haute voix la réalité complexe du stage comme une richesse (fête d'école et rituels de classe à l'image du plan de semaine) et non comme un obstacle, je les engage explicitement à profiter de cette situation unique tout en exploitant au maximum les plages d'enseignement dévolues à Anna (EF), les rassurant chacune quant à leurs compétences respectives, d'enseignante en formation et de tutrice.

A posteriori, je réalise aujourd'hui que, si Anna (EF) et moi avons en effet une préoccupation commune – sa place dans le stage –, Clara (T), elle aussi, cherchait sa place. Dans un stage dont le contexte était "chamboulé", peut-être avait-elle perdu le sens de son travail de tutrice ? Se voyant responsable de faire respecter des attentes portées par moi-même comme superviseure et représentante de l'université, elle ne s'en sentait pas ou plus capable. Insidieusement, une nouvelle dimension s'est apparemment invitée dans cet entretien : implicitement Clara (T) attendait aussi que je valide son rôle de tutrice. Et me voilà piégée dans un double contrat de formation : de la stagiaire *et* de sa tutrice. Pas étonnant que j'aie ressenti tant de confusion ».

8. Conclusion à trois voix

Nous avons modélisé le contexte de l'évaluation formative du stage sous forme de réseau, montrant que la rencontre face à face est imprégnée par de nombreux éléments provenant d'autres lieux, d'autres acteurs. L'analyse des interventions de la S montre que ce sont davantage ses propres « expériences et caractéristiques » qui lui servent de ressources pour actualiser un contexte prédéfini visant entre autres à ce que l'entretien, ainsi que le stage en responsabilité, accorde la place principale à l'EF. On constate aussi qu'un élément imprévu par le contexte institutionnel est engendré par les interventions de la T qui, préoccupée par ses propres compétences tutorales, semble voir dans cet entretien l'occasion d'en parler avec une S. Par conséquent, et contrairement à ce que nous avons supposé, dans ce cas-là, c'est la T qui, par moments, transforme le contexte préalable et non pas la S qui intervient davantage pour actualiser et rappeler le contexte institutionnel, cherchant à remettre l'EF au centre des réflexions tripartites. La S actualise le contexte institutionnel en mettant l'accent sur les aspects positifs, en endossant un registre de rôles variés possibles grâce à ses expériences professionnelles diverses. Par contre, l'EF agit peu sur le contexte, subissant les préoccupations de sa T et cherchant plutôt à « limiter les dégâts » ou justifier ce qui pourrait lui être reproché.

Heureusement dans ce cas, l'évaluation formative telle que prévue dans le dispositif étudié, laisse une part importante à l'informel et par conséquent à la liberté des formateurs. Cette liberté se décline au travers de l'expression du style propre des formateurs et rend possible un dépassement du cadre prévu. Dans l'entretien analysé, nous pouvons voir que la S met ses forces à maintenir un contexte de formation et d'évaluation pour l'EF et à éviter que le contexte se modifie trop et devienne un contexte d'évaluation des compétences de la T. L'entretien formatif repose donc sur des savoirs, des compétences, voire un jugement professionnel (Mottier Lopez et Allal, 2010) de formateurs, pouvant être développés dans le cadre d'une formation de formateurs d'enseignants.

On voit aussi que ce qui dépasse du cadre prévu est souvent de l'ordre du relationnel, du réseau humain et qu'on peut décider ou non de lui laisser une place. En effet, l'entretien analysé aurait pu se passer autrement. Il n'y avait *a priori* pas de problème majeur et, une fois que la T avait confirmé que le stage se déroulait suffisamment bien, les deux formatrices auraient pu laisser de côté tout autre objectif de formation. Or, c'est justement le caractère informel et le jugement professionnel de la S qui ont permis aux trois interactantes de rester centrées sur le problème – en partie relationnel – de la prise de place ou de la place accordée à l'EF. Convaincue, malgré les éléments objectifs de réussite du stage, sur la base d'une forme d'inconfort communicationnel – ou relationnel –, la S s'obstine à « rétablir le courant » entre ses deux partenaires, à la recherche d'une action formatrice qui puisse – notamment au travers de son « diagnostic positif » – accompagner l'EF dans le développement d'une posture professionnelle confiante.

Lorsqu'on ne se contente pas d'analyser les faits tels qu'ils apparaissent au travers des discours, mais que l'on choisit de convoquer aussi l'informel, de donner une place à l'histoire des personnes qui déborde le cadre (Latour, 1994), de nouveaux horizons s'ouvrent et montrent l'indicible et l'unicité de chaque situation. Ces horizons comportent le risque d'une dérive où l'évaluation formative pourrait disparaître au profit d'une simple « discussion de bistrot » si ce n'est par le professionnalisme et la connaissance profonde des objectifs de formation portés par la S qui permettent un retour sur l'orientation de développement professionnel poursuivie. Dans un contexte politique où la formation des tuteurs est réclamée

tant par les instances politico-institutionnelles que par les tuteurs eux-mêmes, qu'en est-il du professionnalisme des superviseurs ? En quoi sera-t-il possible, à l'avenir, de renforcer leur professionnalisme et... quel professionnalisme ? En effet, on ne peut attendre de tous les formateurs les mêmes dispositions à agir en vue de mener une réelle évaluation formative, surtout si ces dispositions ont été acquises au travers d'autres expériences professionnelles. L'essentiel nous semble être de s'approprier le principe d'une évaluation formative au service du développement professionnel de l'EF, puis de forger des dispositions à agir adaptées aux situations et aux interlocuteurs.

Références bibliographiques

- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera, S. et Tominska, E. (2015). Interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formations. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaut-Ciavaldini et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 281-313). Paris : L'Harmattan, collection Action et savoirs.
- Béguin, P. et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1(2), 27-49.
- Bullough J. R. V. et Draper, R. J. (2004). Making Sense of a failed Triad. Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera Roa, S. et Vanhulle, S. (2016). Discours académiques et discours professionnels : positionnement et savoirs des enseignants en formation. *Phronesis*, 5(3-4), 28-41
- Grossen, M. (2001). La notion de contexte: quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 59-76). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Fayard.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Éditions du Seuil.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 4, 587-607.
- Moussay, S., Etienne, R. et Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.
- Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 7-25). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation: quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-249). Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (1996/2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perréard Vité, A. (2011) Accompagner, former, évaluer : une « triple mission » délicate pour les formateurs de stages, de terrain et universitaires. Dans F. Regnard et L. Mottier Lopez (dir.), *Former à l'enseignement musical. Pratiques et problématiques évaluatives* (p. 79-94). Paris : L'Harmattan.

- Stages en responsabilité. Document d'accompagnement.* 2011-2012. Genève : Université de Genève.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours d'enseignants en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes socio-discursifs en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Cartaut-Ciavaldini et I. Vinatier (dir.), *Pratiques professionnelles en formation : la part du langage* (p. 249-279). Paris : L'Harmattan, collection Action et savoirs.
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif ». *Pratiques*, 171-172.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.