

L'auto-évaluation en formation ? Origine des critères dans l'évaluation située : le repérage entre balisage et ancrage, et usages du référentiel.

Michel Vial, Michel.vial@univ-amu.fr, Professeur, Aix-Marseille Université, Unité de recherche EA 4671 ADEF (apprentissage, didactique, évaluation).

Résumé : L'auto-évaluation pensée comme dialectique entre auto-contrôle et auto-questionnement : l'idée n'est pas neuve, mais qu'est-ce à dire quand on choisit délibérément le modèle de l'évaluation située ? Cette recherche s'appuie sur l'expérience conduite auprès d'étudiants de master par un questionnaire suivi d'entretiens. Il s'agit de retracer le parcours effectué en auto-évaluation par ceux-là mêmes qui sont placés en situation d'apprentis dans un métier nouveau pour eux. L'analyse de contenu met en relief trois passages obligés : une fois que l'auto-évaluateur est sorti de la planification, dans la volonté de maîtrise de ce qu'il va advenir, il en arrive à l'anticipation dans une visée encore spatialisante où les critères servent de point de lecture pour agir en homme capable : un balisage. On est encore dans une cartographie des compétences attendues, pour la réflexivité pensée comme autocontrôle sur une trajectoire. La difficulté pour le formateur est d'arriver à faire que le formé continue le chemin pour aller vers une conception temporelle, historicisée des critères mis en relation dans la fiction que l'auto-évaluateur se donne de lui-même en tant que professionnel, avec ses ancrages, identifiés dans son histoire. : l'ancrage On est alors dans l'auto-questionnement. La question étant alors de savoir si l'accompagnement collectif suffit et s'il ne faut pas mettre en place des séances individuelles de supervision.

Mots-clés : repérage – balisage – ancrage – navigation à l'estime – autoévaluation

1. Introduction

Si on ne définit pas le repérage par la fonction qu'il est sensé remplir, c'est-à-dire : « localiser, orienter, discriminer » (Fabre, M. 2011), mais si on veut décrire le processus même qu'il désigne, la question est de savoir quels types de repères se donner pour agir, dans un monde problématique : quel rapport entretient-on au référentiel, cette boussole ou cette carte ? « Avec la boussole, nous sommes libres de donner une direction à notre vie, la carte renvoie au fait que nous ne sommes pas des commerçants, que notre expérience peut s'appuyer sur l'expérience de l'humanité déposée dans les traditions, les institutions, la culture et les éducateurs. Boussoles et cartes sont les instruments de repérage dans un monde problématique. » (Fabre, 2011, p. 40).

On s'intéresse donc ici à l'usage des règles du métier. La question traitée est « Quels types d'opérations recouvre l'idée de repérage ? Par où passe-t-on quand on apprend à se repérer dans une activité nouvelle pour soi ? ».

La recherche est effectuée dans une perspective de didactique professionnelle : comment faire apprendre le repérage ?

Elle est inscrite dans le modèle de l'évaluation située, caractérisée comme :

- une évaluation au cœur du métier, en continue,
- une dimension du travail dans les métiers de l'humain,
- une mise en débat, par le professionnel en acte, de la valeur de ce qu'il fait, pour le rendre intelligible.

L'évaluation n'est pas seulement le travail du contrôle comme comparaison d'une norme et d'un objet, mais ce travail de hiérarchisation qui part de l'éprouvé en tant qu'intuition sensible des phénomènes pour en extraire ce qui importe dans les dispositions des situations vécues et passer ainsi de l'expérientiel à l'expérience.

2. L'enquête de terrain

L'étude porte sur deux groupes d'étudiants en master professionnel « consultants et coachs », seconde année, étudiants qui font l'apprentissage du processus de référencement : de l'utilisation de références dans l'agir professionnel (avant, pendant, après l'action). Les références étant ici définies comme des règles pour agir, des compétences : des combinaison de gestes, de savoirs et d'attitudes, données à travailler dans *un référentiel d'activités* (document comportant les compétence et leurs signes de réussite du professionnel en train d'exercer son métier : voir Publications, www.reseaeval.org). L'activité étant tout ce que fait, dit, pense et ressent l'acteur en train d'agir : « L'activité ne peut pas être seulement exécution, conformité aux prescriptions. Elle suppose la capacité à évaluer la situation présente dans toute sa spécificité et à y répondre avec justesse » (Lhuilier, 2006, p.158).

L'étude est donc une interrogation sur le statut des règles du métier, statut que lui donne l'acteur, le professionnel.

L'empirie a consisté à faire passer un questionnaire ouvert (où en êtes-vous de l'utilisation du référentiel d'activités ?) en milieu et en fin de formation, suivi d'entretiens de groupes. Une analyse de contenu a été effectuée, validée par les groupes.

Après traitement voici le discours-type obtenu : « Dans cette formation, dans un premier temps j'avancerais avec beaucoup de précaution et de réticence. Je prenais du temps pour intégrer de nouveaux concepts en les rapprochant, les comparant aux concepts qui m'étaient plus familiers. J'étais dans le désir de maîtriser cette nouvelle façon de penser pour progresser plus rapidement ». « Dans un deuxième temps, quand je suis parti en stage, je menais mes prestations avec une grande réflexion sur mon agir ; en après coup surtout, j'étais dans une phase d'expérimentation du référentiel d'activités pour bien faire ». « C'est dans un troisième temps, après les séances d'analyse de pratiques, que j'ai pu verbaliser sur mon personnage professionnel ; un personnage avec des références, avec lesquelles j'étais à l'aise. J'ai observé, lors de mes prestations, une plus grande confiance dans mon rapport à l'autre ; j'avais lâché prise, je m'autorisais à être avec l'autre avec une ouverture sur ses potentiels à lui ».

On fera d'une part le constat d'un écrasement de l'éprouvé du processus (« je considère ceci ainsi »), au profit du résultat en terme de produit (« je sais faire ceci ou cela, ou pas ») : l'explicitation du trajet parcouru est laborieuse. D'autre part, apparaissent deux analyseurs : partir en stage – l'analyse des pratiques, comme temps forts cristallisant les avancées des étudiants.

Enfin, se dégagent trois mouvements que nous appellerons :

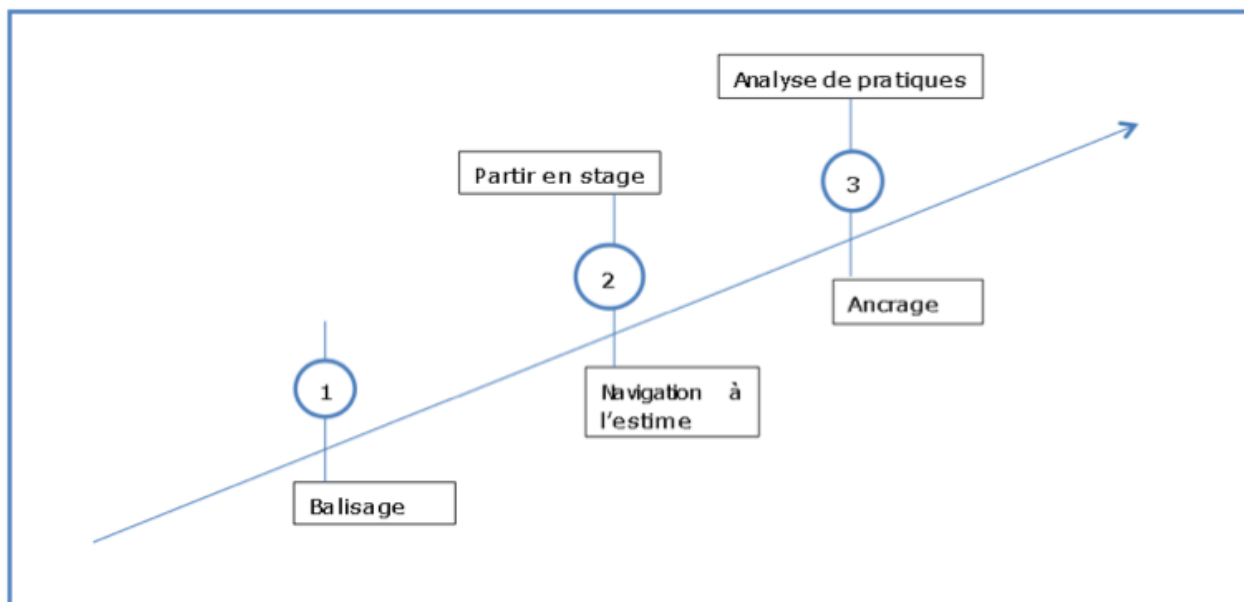
- le balisage (mettre des balises pour ne pas dévier)
- la navigation à l'estime (recalculer sa route en lisant dans les étoiles)
- l'ancrage (jeter l'ancre, aller au mouillage, en sécurité).

N. B. Le terme de balisage est emprunté à Porcher, 1987, celui de navigation à l'estime à Hameline, 1987, le mot ancrage est emprunté à la psychologie clinique.

Sauf que les étudiants restituent leur trajet dans une conception linéaire : une fois que l'auto-évaluateur est sorti de la planification abstraite, il entre dans l'applicationnisme, dans la volonté de maîtrise de ce qu'il va advenir, en cherchant la bonne pratique (étape 1). Il passe alors à l'anticipation, dans l'appropriation, dans une conception encore spatiale, où les critères servent à la *lecture* pour la réflexivité (étape 2). Enfin il en arrive à une conception temporelle, dans l'aise professionnelle, avec des critères identifiés dans sa propre histoire. On est alors dans l'auto-questionnement (étape 3).

On appellera « aise », le fait de sortir du convenu, du prescrit, de savoir « prendre ses aises », « être à l'aise », « se donner de l'aise », avoir le souci de l'autre bien avant de soi, lâcher prise, ce qui ne

veut pas dire faire n'importe quoi. S'autoriser à jouer le personnage professionnel que le métier réclame : « Nous n'avons pas à prendre nos distances à l'égard du formalisme, mais seulement nos aises (l'aise, ordre du désir, est plus subversive que la distance, ordre de la censure). » (Barthes, 1984, p.87). Parler de distanciation, c'est encore parler la logique du contrôle.



T1 Vision linéaire dans le modèle du développement professionnel.

On retrouve ici le modèle développementaliste de l'être humain, l'idée de « croissance professionnelle » (Paquay, Wouters & Van Nieuwenhoven, 2010, p. 13), avec ses trois étapes : être centré sur soi puis sur le savoir et enfin sur l'autre avec qui on travaille (Wheeler, 1992) ou bien la trilogie récurrente : apprentis, novice, expert. C'est ce modèle qui est ici remis en question. Non pas qu'il soit faux (un modèle n'est jamais faux, il modélise à tous les coups), mais parce qu'il est contre-productif : quand le professionnel en reste à ce simple parcours linéaire en trois temps, nous savons par expérience qu'il risque fort de ne pas continuer à s'auto-former une fois le « dernier » palier atteint et d'oublier alors toutes les références, en entrant dans la routine. L'appel à la mythologie du « passage » et le topos de « la transmission » (Serres, 1991) sont des indicateurs de cette mise en *trajectoire*, au détriment du *cheminement* (Ardoino, 2000). Sous prétexte de « s'affranchir » pour se croire « expert », le professionnel oublie tout travail d'auto-évaluation, se fie à sa seule « intuition » et finit par stagner, voire même régresser, en effaçant toute réflexivité, sans s'en apercevoir. Il se met dans une trajectoire en s'occupant d'abord du genre puis du style professionnel, le style se devant de « renouveler le genre », en faisant que le professionnel « se dégage, se libère » du genre, ce qui « émancipe la personne de ses invariants subjectifs et opératoires, (ce genre intérieur comme « stock de prêt à agir ») » (Clot & Fernandez, 2007, p. 338). Ce modèle du développement une fois intériorisé (ce qui est facile parce qu'il est (idéo)logique, banal, profane : il correspond au découpage ordinaire : enfance, jeunesse, maturité), il arrive trop fréquemment que le professionnel « récuse le genre », et d'approximations en approximations, qu'il y renonce et se mette à dériver, l'accompagnement devenant, par exemple, du conseil ou du développement personnel.

Soit l'assurance de l'homme expérimenté le fait passer à côté de la réalité de son métier, il croit avoir automatisé les gestes professionnels et ne les interroge plus, comme si la pratique conquise, soumise ne pouvait plus le prendre au dépourvu, par surprise. Il est devenu, par exemple, un expert de l'accompagnement, qui sait ce qu'il faut faire, il ne se réfère plus à aucun repère, il ne se sert plus du référentiel, il n'évalue plus les situations.

Soit, il ressasse les contenus de sa formation et les gère comme un capital dans lequel puiser : c'est, par exemple, cet ancien étudiant qui ne cite que les livres travaillés pendant sa formation dix ans auparavant, comme si leurs auteurs n'avaient rien écrits depuis, parce qu'il n'a plus rien lu : il sait. Protégez-nous des stocks de prêt à agir !

Le souci du formateur sera donc que le formé ne choisisse pas une fois pour toutes entre balisage et ancrage, qu'il ne pose pas d'affects positifs seulement sur l'ancrage qui deviendrait un objectif à atteindre, après avoir dépassé le balisage. Et ce sera l'objet de séances de '*supervision*', pratique professionnelle introduite dans la formation. Cette '*supervision*' est organisée sous forme d'entretiens individuels (alors que l'analyse des pratiques est en collectif), à propos de l'exercice du métier démarré dès la formation : « La '*supervision*' est l'occasion :

- de se donner des repères pour développer son pouvoir d'agir,
- d'étoffer son identité professionnelle et son style professionnel,
- de cultiver sa vulnérabilité et son engagement,
- de savoir mieux *ce qui se joue de soi* dans les situations professionnelles,
- d'assumer et se détacher,
- de se préparer au questionnement éthique, donc de travailler sur soi. [...]

La '*supervision*' comme tout dispositif d'évaluation située dans les pratiques travaille :

- le rapport au savoir,
- le rapport à la norme,
- le rapport aux valeurs,
- le rapport à l'image du Soi, car ce sont les quatre organisateurs de l'activité professionnelle dans les métiers de l'humain.». (Vial, Mamy-Rahaga & Tellini, 2013, pp. 89-90).

La '*supervision professionnelle*' permet de travailler l'ensemble des repères professionnels.

3. Interprétation

Les résultats de cette recherche permettent de poser deux façons contraires (et non pas opposées) de se repérer :

- *le balisage* : suivre les balises que l'on met au bord des routes pour ne pas dériver et qui obligent à suivre le trajet qui a déjà été tracé. Exercer, là, c'est se rapporter à une cartographie ; les repères sont vécus comme externes et vrais, précis, codés ; ils servent à s'orienter dans l'action et résoudre des problèmes. La pratique est un espace avec des frontières : le référentiel est une norme à appliquer, un référent auquel on *compare* sa pratique. Le professionnel se veut objectif dans *une entreprise de conformisation*, d'adaptation aux bons usages, donc dans la quête de la bonne pratique. Etre responsable est alors compris comme ne pas être pris au dépourvu, se surveiller, rester dans la bonne voie, ne pas se laisser emporter par des dérives, s'auto-contrôler en tant que professionnel, travaillant dans un genre précis : l'accompagnement professionnel. C'est *travailler à partir de ce qui me tient* comme professionnel, dans un travail de soi sur soi.

C'est par exemple, prendre la compétence « créer un espace de confiance », dans le référentiel d'activité de l'accompagnateur, et les critères qui l'explicitent pour vérifier la qualité de ce qu'on fait, de sa propre attitude, que ce soit pendant l'entretien d'accompagnement ou après.

Précisons que autocontrôler que ma pratique est conforme à ma posture d'accompagnateur (en usant du référentiel comme balisage) est un *travail de soi sur soi* qui passe inaperçu à l'accompagné. J'autocontrôle justement que je suis bien en posture d'accompagnement, en poste d'accompagnateur professionnel, et que donc je ne dévie pas vers le conseil et l'expertise. Que je fais bien ce que je dois faire, ce qui va me rendre légitime. Je serais dans le paradigme mécaniciste (Vial, 2012) si je voulais contrôler *ce que je fais à l'accompagné* et donc prévoir des effets, programmer des changements pour lui, comme s'il était un objet ou un diminué à qui je donnerais mon aide sous forme de conseils à suivre, parce que je connaîtrais son chemin. En tant qu'accompagnateur, je ne suis jamais dans la logique d'action du contrôle, sinon à confondre accompagner et guider, l'accompagnement et le conseil. Ce n'est pas parce que je m'autocontrôle *en tant que professionnel* appartenant à *un genre professionnel défini*, que je suis dans le paradigme mécaniciste et dans la logique du contrôle. Le professionnel a aussi un « horizon de contrôle » avec lequel il avance (Vial, Mencacci, 2007), dans lequel le genre professionnel est un des ingrédients.

- *Ou bien l'ancrage* : avoir des ancrages en soi, dans son expérience. Les critères sont mis en relation avec ce qui, dans son expérience, peut donner lieu à des étayages identifiés : des points d'appui, des ressources sues, *des confiances qu'on se fait, pour des mouillages, au calme, pour se ressourcer*. Exercer, ici, c'est se donner *des ancrages, s'inventer des fondements* dans sa propre histoire : se donner une fiction pour habiter son projet ; fonder une praxis, évaluer les situations pour problématiser ses enjeux et trouver son style professionnel. Le professionnel a de la présence à l'autre, il peut poser des paris sur les possibles de l'autre : il est disponible pour exercer l'intelligence des situations, il s'auto-questionne. C'est travailler *à partir de ce à quoi je tiens*.

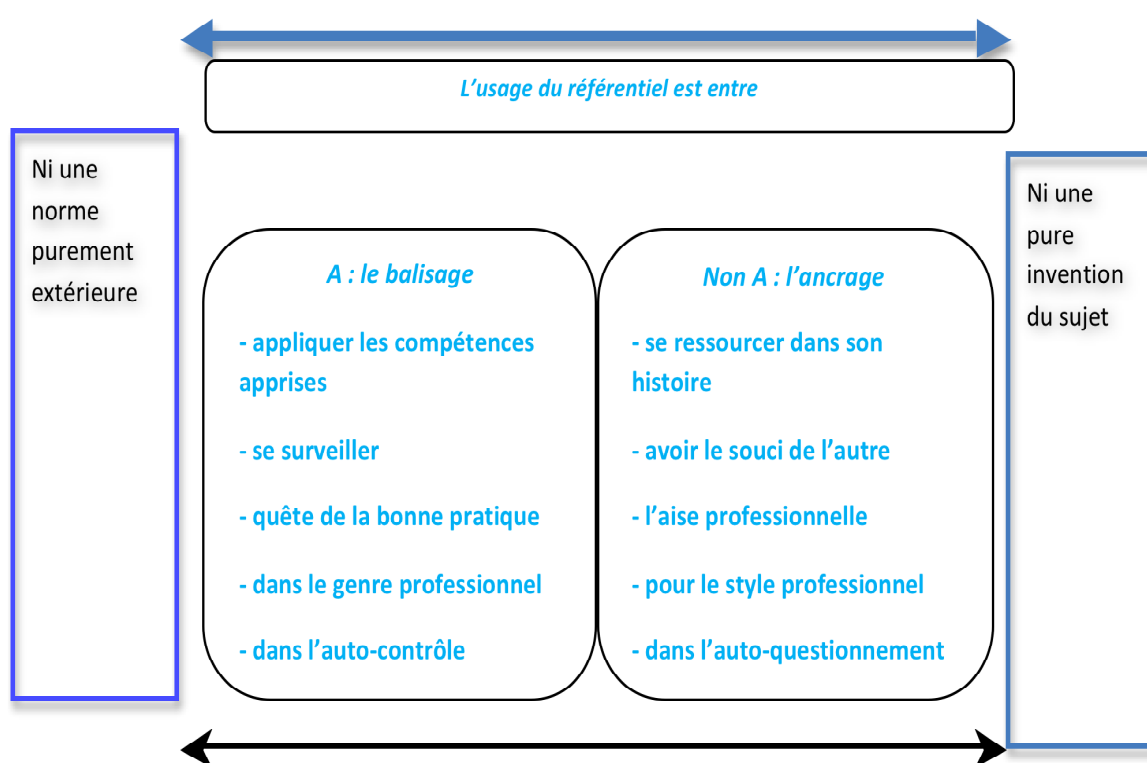
C'est par exemple, comme le dit un étudiant, « savoir que je peux installer une relation franche, que je sais quand ça coule chez l'autre, quand il n'y a pas d'arrière-fond, pas d'entourloupe, et je me sens à l'aise, j'y vais franchement, je m'autorise à aller voir dans les placards, même si des cadavres peuvent en sortir. Je sais que je peux le faire », ou, dit un autre étudiant « ma ressource, c'est que je sais me taire, et quand je me tais, je sais que c'est bénéfique pour l'accompagné : ne rien dire, ne pas répondre à sa demande, d'abord parce que quand je répons, j'ai peur de ne pas être à la hauteur : j'ai eu des parents inquisiteurs. Me taire et l'écouter, c'est comme échapper à un danger, ça m'apaise. ».

L'instrument ne dicte pas l'expérience. Le référentiel ne dit rien de son usage. Dans l'évaluation située, les situations sont pensées dans la dialectique, ces temporalités-durées (Ardoino, 2007). On parle ici de la dialectique post hégélienne contemporaine, qui ne consiste pas à vouloir dépasser les contraires dans une synthèse mais à faire avec, à les assumer (Ardoino, J. & De Peretti, A. 1998). Une dialectique sans synthèse (Benasayag, M. & Del Rey, A. 2007, p.128). Les contradictions y sont alors « consubstantielles à tout processus historique, à toute praxis » (Ardoino, 1990). Assumer le lien de contradiction, et non pas le dépasser. Explorer les possibles. Se situer plus vers A ou plus vers non-A dans le continuum, selon des conditions à préciser et qui tiennent aussi à mon histoire. Entre praxis et poïésis, entre l'agir et le fabriquer, entre ancrage et balisage, il n'y a pas à choisir une fois pour toutes, ni à les mélanger, (c'est dialectiser) mais à se situer, c'est-à-dire savoir quand est-ce qu'on est dans l'un et quand est-ce qu'on est dans l'autre : *c'est évaluer*.

Se situer dans *le lien de contradiction* au lieu de poser un choix, se situer entre balisage et ancrage, dans le continuum entre auto-contrôle et auto-questionnement, passe par l'exploration inachevable des possibles dans une « navigation à l'estime » : se repérer en fonction de la dernière position connue, et à partir des étoiles. A chaque fois, le marin doit faire un calcul pour décider de sa route. On ne lit pas dans les étoiles : on calcule sa situation à partir des étoiles –c'est donc, un travail, et on trace ainsi sa route. C'est évoluer dans l'estime (de soi et de l'autre) et non dans l'estimation (la mesure) « Evaluer en vérité, c'est naviguer à l'estime. Ce n'est pas, pour autant se dire sans repères, ni récuser naïvement tout calcul » (Hameline, 1987). Exercer, c'est essayer *d'habiter les compétences* réalisées pour être un professionnel légitime. La référence peut à certains moments, dans certaines situations être quelque peu externe au sujet qui l'expérimente pour la faire sienne : c'est un objet donné pour se construire avec, par essai/erreur, par avancées, par réponses trouvées et non pas par des solutions qui éradiquent

le problème. Le référentiel permet de savoir où on est, par où on est passé : le professionnel exerce la double écoute, de l'autre et de soi, il se soupçonne, il est réflexif, il travaille dans le souci de soi et de l'autre, mais il sait qu'il doit inventer son propre trajet : il s'approprie les critères, il en invente issus de ses ressources personnelles. Il *investit les règles du métier*, les règles du jeu.

Dans les métiers de l'humain, le style ne consiste pas « à s'affranchir du genre social en le développant », le travail du style ne vient pas après l'acquisition du genre ; le genre reste une question posée, en permanence : le professionnel peut toujours rencontrer des situations inédites qui l'obligent à revenir à l'auto-contrôle. Entre genre et style, il s'agit bien « d'un mouvement, d'une oscillation – là aussi parfois rythmique » consistant « à se confondre avec sa propre histoire » (dans l'ancrage) et puis aussi à « s'en défaire » (dans le balisage) « selon de continuelles modifications de perspectives (...) L'activité est alors le théâtre permanent d'un mouvement aux directions opposées : stylisation des genres et variations de soi, qui autorise la recréation du donné » (Clot & Fernandez, 2007, p. 338-339).



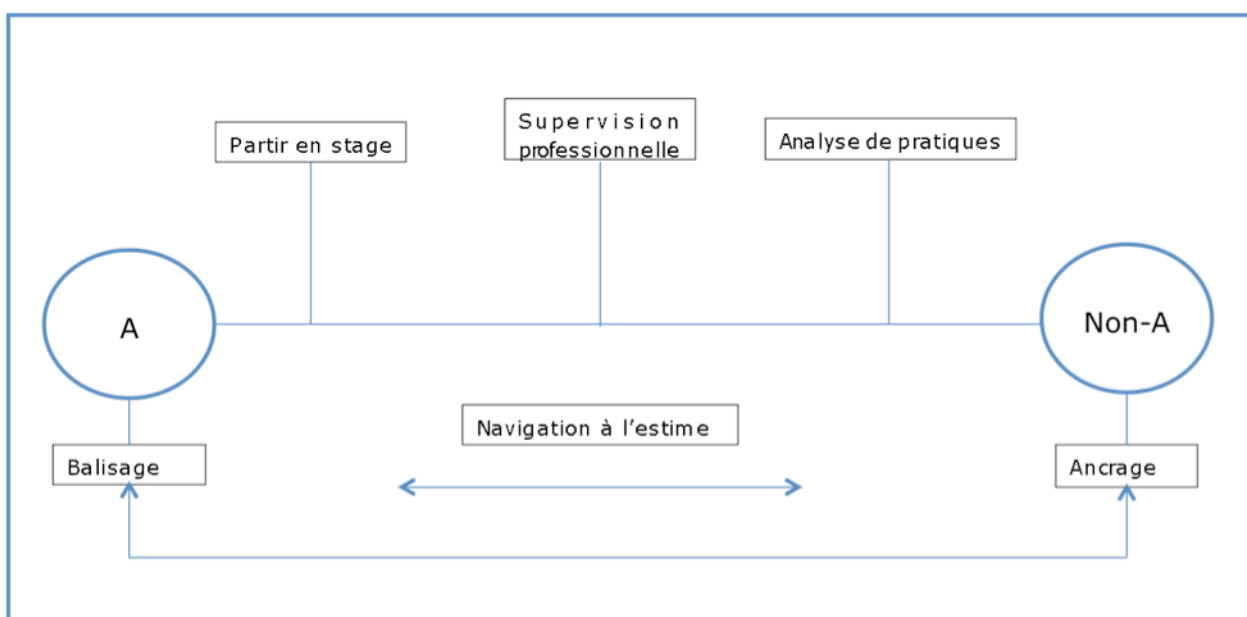
T2. La navigation à l'estime dans le modèle dialectique, conceptualisation.

On distinguera bien le niveau de la *conceptualisation* qui consiste à envisager les deux contraires et leur lien de contradiction ; du niveau de *l'agir* qui consiste à *explorer* le lien de contradiction devenu un espace de possibles. La conceptualisation dialectique ouvre un champ d'exercice possible, un champ d'étude, un espace d'investigation tandis que l'agir (la dialectisation) investit ce champ d'inventions, pour des découvertes inachevables, parce que la pratique dépasse toujours ce qu'on peut en dire. Re-conceptualiser n'est pas seulement contrôler la conformité de sa pratique. S'auto-questionner n'est pas douter de soi. L'évolution professionnelle n'est pas le développement professionnel.

La formation est un agir qui, lui, se continuera toute la carrière durant. A condition de ne plus définir l'expert comme celui qui a les bonnes réponses, mais comme celui qui sait se questionner, qui

garde la vigilance et la curiosité nécessaires à la régulation de ses références. La professionnalisation n'est pas un état, c'est un processus inachevable qui évolue au fur et à mesure que la personne évolue également dans son milieu professionnel.

Evaluer, c'est se situer dans le lien de contradiction en fonction des aléas de la pratique, en fonction des situations (et donc de l'environnement, du contexte et des traces des configurations politiques rencontrées), et de ses propres ressources en tant que sujet.



T3. La dialectisation dans l'agir en formation.

4. Conclusion

L'appropriation n'est pas l'ultime étape dans une progression linéaire, c'est le processus même de la professionnalisation Si on entend bien par professionnalisation, ce processus de la « professionnalité émergente » (de Ketele, 2011, p. 174) qui n'en finit pas d'émerger, qui se continue dans l'exercice du métier, une appropriation inachevable. On n'a jamais fini d'apprendre son métier. Etre centré sur les savoirs pour soi n'exclut pas d'être centré sur les savoirs utiles à l'autre, même si les deux attitudes ne se déroulent pas dans le même temps.

Alors, si « repérer indique la distance par rapport à un point de référence » (Fabre, 2011, p. 26), cette distance varie *en fonction des situations d'exercice rencontrées*, dans la dialectisation entre externe et interne, de l'un à l'autre ; entre dehors et dedans, entre l'objectivité et le ressenti ; avec des retours, des recommencements, des surprises, des sauts qualitatifs imprévus : l'usage du référentiel comme invention de soi n'empêche pas l'usage ponctuel du même référentiel comme norme à acquérir. Apprendre à se repérer n'est pas être mis sur une trajectoire, et on n'en a jamais fini d'apprendre : « L'homme n'est programmé que pour apprendre » (Charlot, B. 1997).

Comme Vermersch l'a montré ailleurs depuis longtemps (1978), l'apprentissage n'est pas axiologique : il n'est pas distribué sur un axe de progrès, de soi vers l'autre. La subjectivation ne consiste pas à intégrer une fois pour toute le donné, le « transmis » ; l'acquisition n'est pas linéaire, l'appropriation en train de se faire est l'état normal du sujet, cette « totalisation en cours », comme dit Sartre. La compétence nécessite davantage de savoir se situer dans le lien de contradiction, et donc

d'évaluer (à l'estime) ce qui se fait en situation, que d'acquérir une fois pour toutes des gestes ou des savoirs transmis. L'apprentissage n'est pas l'acquisition, l'un relève de la logique d'accompagnement, l'autre de la logique de contrôle. Entre « faire bien ce que je suis sensé faire » et « être bien dans ce que je fais », se passe l'activité.

5. Bibliographie

- Ardoino, J. (1990). Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. In *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* (pp. 22-34). Paris : Matrice Andsha.
- Ardoino, J. (2000). Trajectoire ou cheminement. In *Les avatars de l'Education* (pp. 135-137) Paris : PUF – Bulletin de l'afirse (1993).
- Ardoino, J. (2007). L'articulation dispositif/situation. *Questions vives* 8,17-22.
- Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Barthes, R. (1984). *Digressions*. Le bruissement de la langue. Paris : Seuil.
- Benasayag, M. & Del Rey, A. (2007). *Eloge du conflit*. Paris : Editions La découverte.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clot, Y. & fernandez, G. (2007). Mobilisation psychologique et développement du « métier ». In J.-L. Bernaud, & C. Lemoine, *Traité de psychologie du travail et des organisations* (pp. 329-348). Paris : Dunod.
- De Ketele, J-M & Jorro, A. (2011). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? Bruxelles : de Boeck
- Fabre, M. (2011). Comment se repérer dans un monde problématique ? *Cahiers du cerfe* 29, 25-43.
- Hameline, D. (1987). De l'estime. In C. Delormes, *L'évaluation en question* (pp. 193-205). Paris : ESF, CEPEC,
- Lhuilier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Paris : Eres.
- Paquay, L., Wouters, P. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). L'évaluation, frein ou levier du développement professionnels ? In L., Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 9-34). Bruxelles, de Boeck.
- Porcher, L. (1987). Note sur l'évaluation. *Langue française*, n°36, pp.110-115.
- Serres, M. (1991). *Le tiers instruit*. Paris : François Bourin.
- Vermersch, P. (1978). Une problématique théorique en psychologie du travail : essai d'application des théories de J. Piaget à l'analyse du fonctionnement cognitif de l'adulte. *Le travail humain* 41, 2, 265-278.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Vial, M. & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : de Boeck Université.
- Vial, M., Mamy-Rahaga, A. & Tellini, A. (2013). *Accompagnateur en ressources humaines : les quatre dimensions de l'accompagnement professionnel*. Bruxelles : de Boeck.
- Wheeler, A.E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen, & A. Andrews, *Devenir enseignant*. Montréal : éditions Logiques.