DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2024.11750

PROFESSIONNALISATION ET ÉMANCIPATION LORS DE L'ÉVALUATION DES PRATIQUES PAR VIDÉOSCOPIE

Laurent Perriard, ES ASUR, l.perriard@es-asur.ch
Christophe Gremion, HEFP, Christophe.Gremion@hefp.swiss

Résumé

Cet article explore la professionnalisation des ambulanciers en formation initiale lors de l'évaluation de leurs pratiques par vidéo. Deux méthodologies sont comparées, une évaluation externe basée sur l'observation de deux experts et une évaluation qui donne aussi la parole à la personne en formation sur la base de l'analyse d'une trace vidéo de sa pratique. Les propos des étudiant·es interviewé·es donnent à voir que l'approche utilisant la vidéo, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et le feedback d'experts stimule la réflexion critique et le développement professionnel. Cette approche semble transformer le processus d'évaluation, passant d'une contrainte à une opportunité d'apprentissage et d'autonomie, encourageant la réflexion et le développement des compétences professionnelles.

Mots-clés : professionnalisation, analyse de pratique, vidéoscopie, évaluation participative, conception de l'évaluation.

1. Introduction

À l'instar de multiples écoles professionnelles, l'ES ASUR - l'Ecole Supérieure d'Ambulancier et de Soins d'Urgence romande - doit relever de nombreux défis en lien avec l'évolution de la profession. En effet, comme le mentionne une récente étude observationnelle rétrospective (Vuilleumier et al., 2021), les ambulanciers suisses doivent acquérir et maintenir des compétences pour traiter des menaces vitales, mais également être en mesure de prendre en charge une grande variété de patients de faible gravité ayant des besoins complexes, besoins parfois composés de multiples pathologies chroniques. Pour reprendre ce que proposent Mayen et Lainé (2014, p. 51), les situations professionnelles pour lesquelles les (futurs) ambulanciers doivent être préparés semblent correspondre à ce que ces auteurs définissent comme des *« situations dynamiques »*, constituées de nombreux facteurs indépendants de l'action du professionnel qui interviennent dans le processus de transformation, d'évolution et de recherche d'équilibre de la situation. Il semble alors cohérent d'attendre de ces (futurs) professionnels qu'ils ne sachent pas seulement prendre de bonnes décisions et poser les meilleurs gestes dans des situations souvent inattendues et uniques, mais également, comme nous l'évoquent les résultats de Vuilleumier et al., (2021), qu'ils soient en mesure de remettre en question les normes métiers et qu'ils les fassent évoluer. L'ambulancier en devenir pourra ainsi faire évoluer le *genre* professionnel ainsi que son propre *style* (Yvon et Veyrunes, 2014, p. 141-144). En regard des défis professionnels rencontrés par ces futurs ambulanciers, il semble important de leur permettre de développer des outils facilitant la prise de décision et la démarche réflexive, actes constitutifs des compétences opérationnelles visées. En s'appuyant sur ces constats, les enseignants de l'ES ASUR œuvrent à donner plus de place au développement de ces compétences professionnelles pour ne pas centrer leur action uniquement sur la transmission de savoirs ou de savoir-faire. C'est dans ce but qu'ils utilisent fréquemment la simulation, comme le propose Horcik (2012, p. 132), afin « de travailler en situation de travail global comprenant à la fois l'environnement et l'activité dans un contexte plus ou moins critique » et plus ou moins complexe. À cette fin, la simulation est un moyen didactique très utilisé à l'ES ASUR tant pour les moments de formation que pour ceux d'évaluation en « situation authentique de travail » (Scallon, 2007).

Si les options pédagogiques ont rapidement évolué dans le but de développer l'autonomie réflexive des futurs professionnels du préhospitalier, les dispositifs d'évaluation, encore très centrés sur l'évaluateur, se concentrent surtout sur les résultats (Younès et al., 2020, p. 254) et possèdent un caractère relativement rigide. Par exemple, les évaluations pratiques certificatives sont organisées sous forme de simulation durant laquelle l'étudiant prend en charge un patient acteur. Une fois la séquence terminée, les experts (1 enseignant et 1 expert de la pratique professionnelle) portent un jugement sur la base de leurs observations durant l'action. La récolte des données se fait par la prise de notes. L'analyse se mène à huis clos entre enseignant et expert. Un feed-back est ensuite transmis à l'étudiant environ une semaine plus tard sous forme de note (de 1 à 6) et d'une grille critériée commentée. Dans ce contexte, l'évaluation est plutôt présentée comme source de contrainte et de soumission (Jorro, 2015) et nous nous questionnons sur le caractère potentiellement déprofessionnalisant d'une évaluation ainsi conçue.

Compte tenu des défis auxquels les futurs professionnels devront faire face, de l'évolution de la profession en lien avec les mutations du marché et de la société en général, il nous parait essentiel de nous poser la question de l'ingénierie des évaluations afin de rendre l'évaluation efficace, professionnalisante, voire émancipatrice.

Partant de deux idées centrales suivantes, que 1) l'autoévaluation est plus formatrice que l'évaluation externe (Vial, 2006) et que 2) l'analyse de vidéo est un temps privilégié pour pratiquer la co-évaluation en croisant autoévaluation et évaluation d'un expert (Allal, 2004 ; Vial, 2006), nous proposons dans cet article l'analyse d'une expérimentation qui fait intervenir une part d'autoévaluation socialisée (regard sur sa propre pratique en présence d'un pair ou d'un expert, en opposition avec l'autoévaluation *stricto sensu* (Allal, 1999)) sur base d'analyse vidéo. Cette évaluation certificative intermédiaire intervient à mi-chemin entre le début et la fin du curriculum d'ambulancier ES.

Enfin, cet article relate et analyse l'expérimentation d'un dispositif d'évaluation médié par de la vidéoscopie (Larose et Ottereyes, 2019) et par un entretien d'autoconfrontation en situation de travail

[1] *http://neo.ens-lyon.fr/neo*

[2] *Au moment où nous rédigeons ce texte, un projet de réforme de la formation initiale des enseignants est en cours d'élaboration. Il prévoit une masterisation de la formation. Celle-ci sera dispensée en quatre années, conjointement par les Hautes Écoles et les Universités.*

simulé. Il propose des pistes de compréhension du processus d'évaluation non plus dirigée ou guidée par une source externe. La potentielle transformation des perceptions de l'évaluation ainsi que des perspectives d'avenir des personnes en formation sont également discutées.

2. Regard théorique

2.1 L'évaluation au service de l'apprentissage

Pour Dominicé (2006, p. 75), l'évaluation (au sens générique du terme) et la formation sont étroitement liées, mais peuvent parfois entretenir des rapports conflictuels. D'une part, l'évaluation peut être perçue comme une contrainte pour la formation, car elle impose des objectifs et des procédures à suivre. Certains enseignants ou formateurs auront tendance à percevoir la formation comme un prérequis nécessaire à l'évaluation, cette dernière mesurant, durant le processus, les progrès et les résultats des apprenants. D'autre part, l'évaluation et la formation ne sont pas forcément en opposition, elles peuvent être complémentaires et travailler ensemble de manière constructive. En effet, l'évaluation peut prendre le rôle de fil rouge ou de gouvernail de la formation, pour autant que les compétences visées ne soient pas réduites à des micros objectifs car cette condition ferait courir le risque de voir la formation se transformer en bachotage (Hadji, 1992).

Comme certains auteurs (Gremion, 2016 ; Hadji, 2021 ; Younès et al., 2020), nous pensons que l'évaluation peut également entraîner des effets indésirables, comme par exemple le risque d'arbitraire en lien avec l'outil d'évaluation utilisé. L'échec scolaire pouvant conduire à une impression de double sanction, le sentiment de dévalorisation personnelle et une potentielle exclusion sociale. Il nous apparaît opportun de parler d'une sorte de tyrannie de l'évaluation pouvant engendrer de l'angoisse et de l'anxiété chez les individus qui craignent les conséquences de l'échec. Se pose alors la question de la potentielle « déprofessionnalisation » pouvant se manifester en raison de l'utilisation inappropriée de l'évaluation.

En évoquant l'évaluation dans la culture médicale, Giroux et Girard (2009, p. 195) parlent de « rite de passage dont certains peuvent avoir un impact négatif sur les individus et les systèmes ». Ces deux auteurs sensibilisent le lecteur au fait que le dénigrement ou l'humiliation de l'apprenant par le superviseur sont, selon leurs propos, *« encore trop souvent utilisés dans le but, avoué ou non, de stimuler sa motivation ou son apprentissage »*. Dans le même registre, ils font la distinction entre la position d'apprentissage *versus* la position d'évaluation. Ces deux auteurs nous rappellent ainsi qu'un apprenant en position d'évaluation aspire surtout à ce que sa performance soit perçue comme adéquate et conforme aux attentes du superviseur (ou évaluateur), en vue de transmettre une image extérieure positive de compétence. Dans cette posture, il aura tendance à montrer ce qu'il sait faire et à masquer ses points à améliorer ressentis comme des faiblesses. En opposition, l'apprenant en position d'apprentissage peut s'avérer plus confiant. Il sera potentiellement davantage centré sur sa progression, ses apprentissages ainsi que sur les moyens pour y parvenir (Giroux et Girard, 2009).

Partant du principe que la formation d'ambulancier fait partie des formations professionnalisantes (Wittorski, 2008), elle doit permettre aux personnes en formation de devenir des professionnels compétents, par exemple en sachant tirer des apprentissages de leurs erreurs. Dans ce sens, il semble alors plus pertinent pour les enseignants de développer et promouvoir une sorte de culture de l'évaluation qui soit porteuse de sens ou émancipatrice (Younès et al., 2020) afin que ces futurs professionnels soient à l'affût des opportunités d'apprendre, en testant davantage et/ou en osant exposer ouvertement leurs forces et leurs points à améliorer. En d'autres mots, ils expérimenteront la fin d'interdiction de se tromper (Blondel, 2011) et ne manqueront plus d'occasions d'apprendre.

En regard de ce qui précède, les appréciations pédagogiques en lien avec le dispositif présenté dans cet article sont issues des perspectives psychologiques dites « à courant humaniste » dont Dominicé (2006), Hadji (1999, 2021), Maubant (2020), Perrenoud (2001) et Richard (2021) en sont (entre autres) les représentants. Il semble utile de rappeler que l'évaluation (certificative intermédiaire), ici dans un contexte d'ingénierie pédagogique, devrait être au bénéfice de l'apprenant et lui permettre d'en tirer des informations utiles pour son avenir professionnel. En tant qu'évaluateur, il est donc important de se mettre « au service de son «client» (c'est-à-dire l'apprenant) » (Dominicé, 2006, p. 81) et de travailler

avec lui à la compréhension du sens de l'appréciation fournie par l'évaluation et en discuter ensemble. Cela peut aider l'apprenant à mieux comprendre ses points forts et ses points faibles, à déterminer ses besoins de formation supplémentaires et à élaborer un plan d'action pour son développement professionnel futur. De cette manière, l'évaluation peut devenir un outil de soutien et de motivation pour l'apprenant, plutôt qu'une source de peur, de stress ou de frustration (Giroux et Girard, 2009 ; Hadji, 2021). Hadji parlera d'une transformation du rôle de l'évaluation souvent perçue comme « juge suprême » en un instrument plus proche d'un « GPS » (2021, p. 72). Le GPS, doté de fonctionnalités avancées par rapport à une boussole, permet une prise de conscience plus aisée : « vous vous êtes perdus et n'avez pas encore atteint votre destination ». L'évaluation ainsi rendue formatrice (participant à la construction et compréhension des critères et de l'exigence), l'étudiant ne peux plus « se perdre » ou « être surpris d'être perdu ».

À ce stade de la réflexion, même en milieu de curriculum, l'évaluation est principalement perçue comme certificative. Les qualités formatrices de l'évaluation en deviennent quasi inexistantes. Néanmoins, avec l'approche que nous envisageons, l'ambition est de centrer l'évaluation sur l'apprenant. Elle fournirait des retours essentiels pour sa progression. La société, y compris le secteur de la formation, requiert cependant des reconnaissances officielles de compétences. C'est là l'objectif de l'évaluation certificative. Les évaluations certificatives et formatives, bien que distinctes, sont complémentaires et indispensables. Elles constituent un système complexe, selon la notion de complexité décrite par Morin (2008). Le travail de conception de ce dispositif repose en grande partie sur la position médiatrice de l'évaluation (Dominicé, 2006, p. 81). Le travail d'ingénierie analysé et présenté ici tente de placer l'évaluateur comme créateur d'occasions d'échanger, sans pour autant lui retirer le travail de la certification.

Dans cette perspective, en plus des aspects certificatifs, les responsables de l'ingénierie de ce dispositif ont décidé d'y associer, en partie, le paradigme de l'évaluation formatrice, dont la particularité est de considérer que la tâche et son réalisateur forment un système (Vial, 2012).

2.2 La simulation, réfléchir sur sa pratique et le rôle de l'autoévaluation en débat.

La simulation se définit comme « toute tâche ou situation professionnelle reconstruite à l'aide de divers moyens et exploitée dans le cadre d'un dispositif pédagogique à des fins d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation » (Jouquan et al., 2013, p. 280). Dans les professions de la santé, la simulation est un moyen didactique souvent utilisé, tant pour les formations de base que pour les formations continues, dans le but de permettre aux étudiants de développer leurs compétences professionnelles en situation. L'étudiant peut commettre des erreurs et ces dernières n'entraîneront aucune conséquence sur le patient. Si les erreurs n'ont aucune conséquence « de soins », il semble important de ne pas négliger les effets que la mise en situation et le regard des autres peuvent avoir chez la personne en formation.

Une séance de simulation est généralement constituée de 3 phases principales. La première sert d'introduction : les consignes et le cadre de l'exercice sont négociés et les objectifs de formation discutés. La seconde phase est la simulation proprement dite. Elle recouvre en général un scénario qui concernera des situations professionnelles de l'activité habituelle, incidentelles ou peu rencontrées dans la vie professionnelle quotidienne. La troisième phase est constituée du débriefing. En contexte de formation, cette dernière a lieu immédiatement après l'épisode de simulation. Ces trois phases correspondent à une partie de ce que Kolb (1984) appelle l'apprentissage expérientiel. Selon ce paradigme, l'apprentissage procède toujours à partir d'une expérience ou expérimentation (phase 2 de la simulation) suivie d'un processus réflexif qui vient alimenter la construction d'abstraction (phase 3 de la simulation). Pour Pastré (cité par Horcik, 2012), la reconstruction et une mise en intrigue sont opérées au cours du débriefing par les participants au travers de l'analyse de leur propre performance. En se remémorant la simulation, et pouvant ainsi anticiper la suite des événements, les acteurs procèdent à une réorganisation de leur expérience. Cette étape est d'ailleurs considérée comme élément-clé de l'apprentissage par la simulation.

En contexte d'évaluation certificative, cette troisième phase n'a pas lieu, ou, du moins, pas immédiatement. L'autoévaluation se fera généralement entre les personnes en formation, de manière

non formelle. Un feed-back construit par des experts est fréquemment fourni aux personnes en formation, généralement plusieurs jours après l'épreuve.

S'engager dans une situation simulée représente une prise de risque lors de laquelle l'étudiant, en immersion, s'expose au regard de ses pairs. L'étude de Savoldelli et al. (2005) montre que 25 % des participants identifient le stress, l'environnement intimidant, la peur du jugement du formateur et des pairs comme des freins à l'utilisation de cette méthode pédagogique. Pour d'autres auteurs, le stress ressenti lors d'une séance de simulation sera d'autant plus marqué s'il s'agit d'une évaluation certificative (Perbet et al., 2014).

De la même manière que Giroux et Girard (2009), Saussez et Allal (2007) proposent de réfléchir aux conditions favorables à l'utilisation de l'autoévaluation pour stimuler la réflexion sur la pratique. Pour ces auteurs, le paradoxe « apprendre ou réussir » semble être un écueil majeur en situation d'évaluation certificative. Ils ont constaté que plus les personnes en formation progressent dans les années d'étude (et donc plus le poids de la certification est important), plus les étudiants ont tendance à déclarer recourir à des stratégies d'évitement. Saussez et Allal (2007, p. 124) utilisent des métaphores pour définir ces stratégies, comme *le renard* (ma ruse me permet d'éviter les pièges, je flatte et j'obtiens ce que je désire), *Caliméro* (c'est trop injuste ! J'accepte les critiques, mais j'attribue la cause de mes imperfections à des facteurs ou personnes extérieures) ou encore *l'âne* (jamais je ne bute sur la même pierre, cependant, je cherche le bâton et la carotte qui me feront avancer) pour ne citer que ces trois. Ces métaphores illustrent ainsi, de « manière imagée, diverses façons de fonctionner durant ces interactions formatives » (p. 114).

Dans une logique de professionnalisation du métier d'ambulancier, il semble alors important de rendre ces futurs professionnels de l'urgence acteurs de leur propre évaluation pour contribuer au développement de leur professionnalisme. Il nous paraît important d'accroître la capacité des personnes à prendre en charge le développement de leurs compétences professionnelles et, par conséquent, de leur rétrocéder le pouvoir de décider des orientations qu'elles souhaitent donner à leur formation, tout en tenant compte de toutes les contraintes et occasions favorables liées aux systèmes de formation.

Les dispositifs qui soutiennent l'autoévaluation peuvent inclure des instruments, des interventions d'autrui et des évaluations mutuelles. L'autoévaluation consiste en une implication forte du sujet dans un processus d'évaluation. C'est un processus de production par soi-même d'un jugement de valeur concernant l'effectuation de sa propre activité ou de ses résultats. Si l'autoévaluation est entièrement déléguée aux personnes en formation, il subsiste malgré tout un certain risque de « tourner en rond » au moment de l'analyse. La prise de distance est facilitée par l'intégration des points de vue d'autrui et de références externes (Saussez et Allal, 2007,).

Toujours en se basant sur les métaphores utilisées par Saussez et Allal (2007, p. 43), l'autoévaluation semble *« prisonnière »* entre deux pôles. Certaines personnes en formation reconnaissent adopter des stratégies de conformisme (*caméléon*), d'embellissement (*paon*) ou d'autres stratégies d'évitement. C'est par exemple le cas lors d'entretiens annuels, qui, par ailleurs, constituent une pratique prescrite d'autoévaluation socialisée, étant surdéterminée par les enjeux de la réussite, tant pour les études que pour la carrière. Dans cette dernière condition, les personnes adoptent parfois des stratégies privilégiant leur réussite plutôt que leur développement professionnel.

D'un autre côté, malgré un contexte contraignant, certaines personnes adoptent une démarche d'autoévaluation authentique. Celle-ci leur permet de développer leur confiance en elles-mêmes, leur esprit critique et leur capacité à se positionner comme un professionnel autonome pouvant rendre des comptes (Saussez et Allal, 2007, p. 44).

Compte tenu des éléments présentés, nous nous questionnons sur les conditions sécurisantes à mettre en œuvre pour permettre aux apprenants engagés dans des pratiques d'autoévaluation socialisées de se développer professionnellement, même en situation d'évaluation certificative (Spill et Gatin, 2019).

3. Méthodologie

Nous nous sommes intéressés à mieux comprendre quel type d'espace évaluatif était offert aux étudiants en intégrant la co-évaluation, entre un expert et une personne en formation (Allal, 1999), médiée par de la vidéoscopie. Nous avons cherché à explorer (de manière comparative) quelles stratégies les étudiants mobilisent lorsque les enseignants organisent un espace évaluatif composé ou non d'analyse vidéo et de discussion avec les experts responsables de la validation des apprentissages effectués. Dans le but de rendre explicites ces stratégies, nous nous sommes basés sur les métaphores utilisées par Saussez et Paquay (1994) pour analyser les stratégies auxquelles les étudiants déclarent recourir dans des situations d'autoévaluation socialisée.

Quatre duos ont été sélectionnés sur une base volontaire. Le niveau de formation était identique pour toutes les personnes en formation (début de 3ème et dernière année de formation ES, dans la même école et dans la même classe). L'expérimentation est intervenue après une interruption de 4 mois durant laquelle les étudiants ont pratiqué dans leur service d'ambulance respectif (stage).

Une séance de simulation a été organisée, d'abord de manière traditionnelle (simulation puis évaluation à huis clos par les experts sans restitution immédiate). Un *focus group* , réunissant les étudiants et faisant suite à cette première séance de simulation, a été organisé en demandant aux participants de se positionner et/ou de raconter leur expérience sur la base des métaphores proposées par Saussez et Paquay (1994).

Une deuxième séance de simulation a ensuite été conduite (directement à la suite de la première), cette fois de manière expérimentale (simulation, autoévaluation et évaluation mutuelle, évaluation par les experts puis mise en débat des jugements professionnels). Là encore, un *focus group* a été conduit selon les mêmes modalités que lors de la première séance de simulation. Les personnes en formation ont été invitées à parler librement de leur expérience, en s'appuyant pour ce faire sur la liste des métaphores proposées par Saussez et Paquay (1994).

Les propos des étudiants et des experts impliqués ont été recueillis pour comprendre les effets de cette expérimentation sur les conceptions du rôle de l'évaluation, sur l'influence de l'exercice d'autoévaluation sur la confiance et l'autonomie des étudiants. Les *focus groups* ont été enregistrés à l'aide d'un smartphone puis retranscrits par les chercheurs eux-mêmes à l'aide du logiciel hypertransrcibe©. L'analyse des données a ensuite été réalisée de manière catégorielle avec, comme cadre théorique, les métaphores de Saussez et Paquay (1994) dans le but d'explorer et de comparer les stratégies déployées par les personnes en formation.

Afin d'enrichir notre compréhension de l'expérience, nous avons procédé à une analyse de contenu des discours issus des *focus groups*. La stratégie d'analyse a été conçue pour souligner les systèmes de sens et les modèles similaires ou distincts entre la première séquence de simulation (simulation suivie d'une évaluation à huis clos) et la deuxième séquence (simulation, autoévaluation, évaluation mutuelle, évaluation par les experts et débat sur les jugements professionnels). Tout le matériel collecté a été segmenté et trié dans des catégories préétablies, à l'aide des métaphores et leurs définitions. Les éléments que nous avons jugés similaires ont été regroupés. Chaque unité de sens n'a été classée que dans une catégorie.

Tableau 1 : Légende du tableau

Détail de la stratégie de classement/rassemblement des données par catégorie (métaphores)		
Verbatims récoltés et regroupés	**Choix de la catégorie (Métaphore) par les auteurs**	**Signification de la métaphore selon Saussez et Paquay (1994)**
« À part le fait que ça fait un moment qu'on n'a pas pratiqué, depuis le mois de juin qu'on n'a pas fait d'ateliers pratiques, ben ça revient pis voilà quoi [L17-18 ; H2] « Comme H2 le disait, ça fait depuis juin qu'on n'a pas fait de prise en charge donc il faut se remettre dans le bain » [L30-31 ; H3]	Caliméro	« C'est trop injuste ! » J'accepte les critiques mais j'attribue la cause de mes imperfections à des facteurs ou personnes extérieures.

4. Résultats

4.1 Focus groupe 1 (séquence de simulation 1, se composant d'une séquence de simulation suivie d'une évaluation à huis clos par des experts sans restitution immédiate des résultats)

Le contenu des discours suggère qu'au sein de la séquence de simulation, les étudiants sont enclins à accepter les critiques. Toutefois, ils attribuent souvent les imperfections à des facteurs externes. À titre d'exemple, citons les étudiants H2[L17-18] et H3 [L30-31]. Pour eux, les problèmes rencontrés pendant la simulation sont dus à un manque d'ateliers pratiques depuis juin. Quant à H1, il témoigne d'un mécontentement résigné. H3 parle du caractère instable et en « zone grise » de l'intervention simulée. Il apparaît également que les opinions et jugements exprimés par les étudiants tendent généralement à refléter ceux de l'enseignant ou de l'évaluateur. L'étudiant H1 [L48-49] mentionne qu'il ne peut contester l'évaluateur et, en fin de compte, son point de vue concorde avec celui-ci. En dehors de l'analyse du discours des étudiants, lorsqu'il s'agit de se positionner sur les métaphores, les quatre étudiants affirment « jouer le jeu ». Ils tentent de se présenter tels qu'ils sont tout en espérant éviter les pièges.

4.2. Focus groupe 2 (séquence de simulation 2, autoévaluation et évaluation mutuelle, évaluation par les experts puis mise en débat des jugements professionnels)

La structure de la séquence de simulation numéro 2 semble favoriser une posture d'« étudiant-chercheur ». En discutant avec l'expert et en revoyant les images, les étudiants font des allers-retours. L'étudiant F[L13-15] paraît d'avantage réévaluer sa performance, se focalisant sur les éléments pertinents lors de l'échange avec l'expert. La métaphore de *l'aigle* semble appropriée ici. F indique adopter une démarche exploratoire, cherchant des solutions tout en appréciant l'accompagnement de ses guides : « les retours avec les évaluateurs, je trouve cela très intéressant » [F,L13-15]. Cette expérience semble encourager la quête d'une orientation professionnelle et la collecte de conseils pour progresser. À l'image de *la fourmi* qui, été comme hiver, accumule continuellement les recommandations et observations de ses enseignants pour ne jamais être prise au dépourvu.

Classement des unités de sens par catégorie

Séance de simulation 1 – simulation puis évaluation à huis clos par les experts sans restitution immédiate		
Verbatims récoltés et regroupés	**Choix de la catégorie (Métaphore) par les auteurs**	**Signification de la métaphore selon Saussez et Paquay (1994)**
« On est venu, on a fait ce qui avait à faire, et puis voilà, sans forcément être content » [L12-13 ; H1] « À part le fait que ça fait un moment qu'on n'a pas pratiqué, depuis le mois de juin qu'on n'a pas fait d'ateliers pratiques, ben ça revient pis voilà quoi [L17-18 ; H2] « Comme H2 le disait, ça fait depuis juin qu'on n'a pas fait de prise en charge donc il faut se remettre dans le bain » [L30-31 ; H3]	*Caliméro*	« C'est trop injuste ! » J'accepte les critiques mais j'attribue la cause de mes imperfections à des facteurs ou personnes extérieures.
« Je ne peux pas les contredire en fait, donc pour moi, entre l'évaluation qu'eux ont faite et puis moi ce que j'ai ressenti, pour moi c'est assez similaire quand même » [L48-49 ; H1]	*Caméléon*	Ma couleur affichée est celle des professeurs, je suis conforme à l'avis qu'ils ont émis sur moi dans les commentaires.
« L'agneau. Je joue le jeu, je suis franc et je me montre comme je suis, j'espère ne pas tomber dans la gueule du loup » [L80-82 ; H2] « Donc 4 agneaux, OK, super » [L88 ; C]	*Agneau*	Je joue le jeu, je suis franc et je me montre comme je suis. J'espère ne pas tomber dans la gueule du loup.
Séance de simulation 2 – simulation, autoévaluation et évaluation mutuelle, évaluation par les experts puis mise en débat des jugements professionnels.		
« mais attends reviens en arrière à *** c'était ça, OK donc c'est hyper intéressant » [L13-15 ; F]	*Aigle*	J'ai une vue très large sur l'ensemble de la situation ; mais je perçois également le détail ; je fonce sur celui-ci si besoin est ; sinon je suis patient et dégagé
« Cette fois je suis plus en mode explorateur ce coup-ci. » [L66 ; F]	*Explorateur*	Je cherche une voie d'accès à la profession, je parle de mes problèmes et des solutions apportées. J'attends un peu d'aide de mes guides
« Après le débriefing qu'on a fait [...] je dirais fourmi » [L70-71 ; H1] « Cela te met vraiment le doigt dessus, c'est vraiment ça que tu dois bosser » [L84-85 ; F]	*Fourmi*	Été comme hiver, j'engrange les conseils et remarques de mes professeurs ; sans arrêt, j'emmagasine afin de ne pas me trouver démuni.

Séance de simulation 1 – simulation puis évaluation à huis clos par les experts sans restitution immédiate		
Catégories a posteriori		
« Le fait de se voir à l'image [...] cela confirme en fait mon gros souci de leadership [...] c'est vrai de voir après en image ça te fait comme un électrochoc » [L4-7 ; F] « Tu es au courant des erreurs que tu as faites, de revoir les choses pis te dire à ben ça s'est passé comme ça ou c'est un enchainement de choses qui a mené à ce résultat » [L145-146 ; H1]	Vidéoscopie	
« Les retours aussi avec les évaluateurs, je trouve que c'est vachement intéressant parce que le fait de se revoir non » [L13-15 ; F]	Feed-back	

Hormis la posture *d'agneau* (je suis franc et je me montre tel que je suis) qui revient dans les deux dispositifs, les résultats nous montrent que les étudiants ont adopté des postures de *Caliméro* (attribution causale externe) et de *caméléon* (acceptation et intégration inconditionnelles des commentaires émis par les professeurs, applicationniste) dans la simulation 1. Dans la deuxième simulation, la perception est toute autre et les étudiants se sont vus *aigles* (distanciation et observation fine), *explorateurs* (demandeur d'aide et de conseils professionnels) et *fourmi* (demandeur de, ouvert aux conseils et remarques) (Saussez et Allal, 2007, p. 124).

Certains éléments émergent a posteriori comme l'utilité de la vidéoscopie pour analyser sa propre activité. Cela pourrait permettre une meilleure distanciation et une observation plus précise. De plus, l'entretien avec les évaluateurs est mis en avant par les étudiants. Ils le perçoivent comme un moment propice pour solliciter de l'aide et des conseils de professionnels expérimentés, dans l'optique de transformer leurs pratiques futures.

5. Analyse et discussion

En comparant les différentes postures « perçues » ou « incarnées » entre les séquences de simulation 1 (ingénierie conventionnelle) et 2 (ingénierie expérimentale), les résultats montrent une distinction intéressante.

Lors de la séquence 1, les personnes en formation semblent plutôt adopter une posture ayant pour but de réussir (Saussez et Allal, 2007) et non d'apprendre. Ils semblent également démontrer une posture « d'évaluation » avec, comme objectif, réussir, même s'ils doivent masquer leurs faiblesses (Giroux et Girard, 2009).

Alors que l'erreur est nécessaire pour apprendre (à condition que l'erreur ne soit pas considérée comme une faute, mais comme un écart entre un « espéré » et un « constaté »), il semble raisonnable de dire que dans sa version conventionnelle (simulation 1), l'évaluation est plutôt perçue comme un rite de passage avec une valeur formatrice variable d'un individu à un autre. La notion de réflexivité peut également être discutée. En adoptant une posture de type *Caliméro*, les étudiants semblent avoir tendance à accepter les critiques qui leur sont faites, mais à attribuer les raisons de leurs erreurs à des causes externes. Par exemple, l'étudiant H2 indique que sa prestation n'était pas conforme aux « attentes perçues », car cela faisait un moment qu'il n'avait pas été impliqué dans une simulation. H3, lui, indique que cela fait plusieurs mois qu'il n'a pas réalisé de prise en charge. Ceci pourrait être partiellement expliqué s'ils n'avaient pas eu l'occasion de travailler. Or, cette expérimentation intervient alors que chacun d'entre eux a œuvré dans son service de sauvetage respectif durant 4 mois. Même si les experts engagés dans les évaluations de cette expérimentation ont fait preuve de bienveillance, dans cette situation, l'évaluation reste externe et l'autoévaluation est probablement limitée à quelques échanges entre les deux intervenants. Sans pour autant décrier son utilisation (qui a fait ses preuves

durant les années précédentes), cette version de l'évaluation en situation de simulation semble avoir tendance à éloigner l'acteur principal de l'évaluation. Aucune forme de crainte ou de stress n'a été perçue, mais la frustration était perceptible ou même verbalisée. Cela vient questionner l'utilité de l'évaluation ainsi organisée. Pour reprendre ce que Dominicé propose (2006), l'évaluation ainsi construite semble être utile à l'étudiant pour obtenir son diplôme ou une validation de progression (à l'année suivante par exemple), plutôt qu'être un outil à son service permettant de travailler le sens de l'appréciation fournie. Cela vient également questionner sa réelle compréhension de ses points forts et ses points faibles sa manière de déterminer ses besoins de formation supplémentaire ou le plan d'action qu'il pourra élaborer pour son futur.

Deux autres stratégies sont prédominantes. En adoptant une stratégie de *caméléon* ou encore *d'agneau*, l'étudiant risque de se limiter à l'appréciation externe tout en espérant que les experts ne découvrent pas ses faiblesses. En partant du principe que pour travailler dans des situations d'urgence dynamiques, constituées de nombreux facteurs indépendants de l'action du professionnel, ces stratégies ne sont pas au service du développement des compétences. Il semble que nous nous rapprochons de ce que Gremion (2016) appelle une forme de « déprofessionnalisation ».

L'analyse de la version 2 de l'évaluation semble mettre en lumière une sorte de renversement qui incite à libérer l'évaluation de la peur en substituant la coopération à la compétition. En adoptant des stratégies *d'aigle*, *d'explorateur* et de *fourmi*, l'espace proposé semble perçu comme un espace *« créateur d'occasions d'échange »* (Dominicé, 2006, p. 81) avec les personnes en formation. Il semblerait qu'un moment soit créé au sein de l'évaluation où l'étudiant confronte ses schèmes à la situation vécue autour d'un dialogue entre les personnages observés sur la vidéo, l'étudiant et un pair expérimenté. L'évaluation ainsi organisée se rapproche de ce que Figari et Gremion appellent une évaluation dialogique (2020, p. 263). Selon ces mêmes auteurs, dans ces conditions, l'évaluation semble être un levier de développement. H2 dira : « La discussion avec les experts, avec l'appui de la vidéo comme ça s'est fait, cela m'a beaucoup aidé. Je ne vais pas ressortir la même chose d'ici. Clairement. » Ainsi, l'évaluation ne semble plus uniquement là pour contrôler et/ou valider, mais pour permettre d'accroître les compétences par la transformation.

Un autre élément de discussion, dans la version 1, est que l'évaluation se rapproche plus du contrôle que dans la version 2. Le fait que la dimension formatrice soit plus évidente l'éloigne de la logique de contrôle. L'évaluation devient un point de repère pour la formation, un moment de formation et non de rendre des comptes. La dimension de contrôle, qu'elle intervienne en fin de formation ou durant le cursus (année, semestre, etc.), est certainement nécessaire pour des questions de pilotage et de promotion. Il faut toutefois l'utiliser lorsqu'elle répond à ces deux objectifs. Tous les moments de pratique ou de simulation ne doivent pas être pensés comme des moments de contrôle, au risque de faire fondre les espaces-temps de formation. C'est un risque que la version 1 (simulation puis hétéroévaluation) fait courir à la formation professionnelle, chez les ambulanciers comme ailleurs. Une systématique se met en place. Chaque simulation est observée, évaluée, et est surtout notée. Cette note n'est pas informative puisqu'elle entre dans le calcul des moyennes de fin d'année. Dès lors, dans chaque exercice et tout au long de l'année, prendre des risques et montrer ses faiblesse (faire *l'agneau* en somme) représente un risque pour la promotion de l'étudiant. Noter chaque simulation semble soutenir les postures de *Caliméro* et de *caméléon*.

Certains signes d'évaluation dialogique (Gremion et Boucenna, 2021) sont présents comme le verbalise H2 : « C'est intéressant de pouvoir se revoir puis de se dire », ou encore F : « J'aurais dit à ben oui en plus je l'ai mise et je l'ai enlevée donc je m'en serais rendu compte ». Dans ces deux situations, les étudiants semblent s'adresser un message à eux-mêmes, bien qu'à la troisième personne, comme s'ils s'entretenaient avec un autrui interne (se dire à soi-même) et non externe (le dire à l'expert).

Dans la version 2, nous percevons également des signes d'analyse interne entre différentes normes, entre différents systèmes de valeurs permettant à l'étudiant d'ajuster régulièrement ses structures (Bourgeois et Nizet, 2015). Par exemple : *« Je ne pense pas que ça influence ma vision de ce qui est attendu du métier (genre) {…} je pense, enfin voilà en tout cas moi j'ai l'impression de comprendre ce qu'on attend [H2]* ou encore F *« Être confronté à la réalité pour laquelle on n'est pas forcément conscient. C'est hyper bien quoi ».* Lors de la simulation 2 (en comparaison à la simulation 1), la nécessité de recevoir un feed-back est également mise en avant. La ressource externe (accompagnement de l'expert) est utile quand elle n'est

ni unique, ni permanente, mais lorsqu'elle intervient « à propos » : « *Le fait de pouvoir en discuter avec les experts, du pourquoi du comment, même sans vouloir protester, ou n'importe quoi, je pense que c'est une très bonne chose » [H1] ; « d'avoir les avis de personnes qui nous observent depuis l'extérieur et qui vont nous apporter des points qu'on n'aura même pas remarqué* » [H2].

Dans la version 2, nous retrouvons une logique de professionnalisation du métier d'ambulancier, au sens de Saussez et Allal (2007, p. 99). Malgré la pression de l'évaluation que l'étudiant peut subir, le futur praticien semble être acteur de son évaluation. Elle contribue au développement de sa professionnalité. L'évaluation peut être perçue comme levier de développement. L'expert semble quitter son rôle de maitre, pour celui d'accompagnant, sans oublier sa nécessaire présence pour la validation des compétences professionnelles en vue d'exercer un métier exigeant, nécessitant un haut degré de sécurité, au service de la population.

Cette expérimentation met en évidence les tensions existantes entre les pratiques d'évaluation/normalisation (simulation n°1) et celles d'évaluation/développement formatif (simulation n°2). Il semble possible de ne plus évaluer pour émettre un classement relatif à une norme (ce qui peut être vu comme une menace), mais plutôt évaluer pour valoriser, valider et favoriser les apprentissages (Younès et al., 2020, p. 253).

Cela nous conforte dans l'idée de questionner la façon dont l'évaluation est conçue. Une posture d'accompagnement qui combine l'auto-évaluation ainsi qu'un référentiel externe semble être un moyen de favoriser l'autorégulation de l'apprentissage par l'étudiant.

L'utilisation de la vidéoscopie est perçue comme un moyen efficace pour prendre du recul sur les pratiques professionnelles et favoriser l'apprentissage. Elle semble également révéler l'accompagnement par un expert comme un véritable soutien aux étudiants pour mieux comprendre la norme et l'adopter progressivement.

6. Conclusion

Il ne s'agit pas ici de condamner l'évaluation traditionnelle, ni de la bannir des formations professionnalisantes. Au contraire, comme évoqué précédemment, les évaluations certificatives et formatives sont complémentaires et indispensables. Il importe plutôt de mettre l'accent sur le fait que, pour que ces pratiques soient aussi en mesure de soutenir l'apprentissage professionnel et la réflexion, elles doivent prendre en compte le paradoxe qui existe entre « apprendre » et « réussir » (Giroux et Girard, 2009).

Dans cet article, nous nous sommes questionnés sur les formes d'évaluation et d'autoévaluation dans la formation des ambulanciers à l'ES ASUR. Il semblerait que, pour que l'évaluation soit efficacement mise au service des apprentissages, la conception de ces dispositifs nécessite de réfléchir à l'évaluation comme un espace permettant le développement de compétences nouvelles, dans la construction de sa professionnalité. Par exemple, notre expérimentation montre que, même en situation d'évaluation, un entretien avec un expert (conseiller) disponible pour analyser des situations avec l'étudiant semble davantage porteur qu'un modèle plus classique, dans lequel la relation expert-étudiant se termine directement après une séance de simulation. L'analyse de notre expérimentation souligne la complémentarité des aspects certificatifs et potentiellement formateurs de l'évaluation. Il nous semble judicieux de réfléchir à une ingénierie de l'évaluation qui cherche un équilibre entre « contrôle » et « espace de développement ». Un espace de développement sans certification n'apparaît pas viable. À l'opposé, sans espace de développement, la signification des résultats pour les étudiants semble appauvrie. Nos résultats tendent à montrer qu'il est possible qu'un étudiant puisse se percevoir plutôt en situation d'apprentissage que d'évaluation (Giroux et Girard, 2009) lors d'une évaluation certificative. Dans la situation d'évaluation et d'autoévaluation appuyée par vidéoscopie, le processus d'évaluation semble ne plus être dirigé ou guidé par une source externe. Il semble se transformer en une sorte d'accompagnement permettant la création d'espaces de dialogues admettant des allers et retours entre différentes normes et systèmes de valeurs. Dans ce contexte, l'étudiant peut ainsi ajuster régulièrement ses structures de connaissances pour faire face aux situations nouvelles qu'il rencontre (Bourgeois et Nizet, 2015).

Le dispositif d'évaluation que nous avons expérimenté (autoconfrontation vidéo) semble déléguer le rôle de témoin externe à l'outil numérique (Gremion et Bouccena, 2021). Plutôt qu'un monologue initié par un expert, il semble qu'un dialogue s'instaure entre l'étudiant en activité, l'étudiant regardant son activité (une seule et même personne) et un pair plus expérimenté (un expert). Ce dernier semble mettre en débat les tensions identifiées afin que l'évaluation serve de levier pour le développement professionnel, mais aussi pour la construction identitaire de l'étudiant afin de favoriser l'autonomie et rendre les étudiants flexibles, capables, ajustables (Hadji, 2012). « Pour l'essentiel, ces dispositifs visent à amener l'étudiant à participer en tant qu'acteur central à l'évaluation du développement de ses compétences professionnelles » (Saussez et Allal, 2007, p. 112).

En plus de mener l'expérience avec un plus grand nombre d'étudiants, des pistes d'intérêt se dégagent entre l'expérience menée et une analyse selon un autre angle, par exemple le prisme de l'évaluation formatrice. Dans ce modèle, fortement inscrit dans le paradigme constructiviste, l'évaluation est pensée comme source d'apprentissage. Par l'analyse du travail de tiers et l'analyse de sa propre activité, l'étudiant construit sa compréhension du *genre* professionnel. Il l'utilise pour comparer sa pratique, d'abord dans un souci de conformité de celle-ci, mais aussi, lorsque ses compétences sont plus développées et conscientisées, dans une démarche plus critique, participant à l'identification et au développement de son style professionnel.

Cette quête d'évaluation formatrice, au cœur des stratégies visant à protéger le désir d'apprendre et l'investissement en formation (Bourgeois et Nizet, 2015, p. 66), poursuit l'idée d'être utile à la démarche de professionnalisation des étudiants ambulanciers.

Forts de ces constats exploratoires, nous pensons que de multiples possibilités d'innovation en matière d'évaluation émancipatrice sont encore possibles, pour autant qu'évaluation ne rime pas systématiquement avec notation. Pour approfondir nos réflexions, il est désormais pertinent de poursuivre la collecte de données à une échelle plus vaste. Il serait bénéfique de croiser les analyses entre différents chercheurs pour accroître la fiabilité des résultats. Ceci pourrait, par la suite, nous permettre de revoir certains dispositifs d'évaluation sur la base de connaissances scientifiques et techniques.

7. Bibliographie

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck Université.

Allal, L. (2004). Auto-évaluation en situation de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, *27*(2), 1. https://doi.org/10.7202/1087974ar

Blondel, C. (2011). *L'éducation positive : Claire Blondel at TEDxLyon* [ted talks]. https://www.youtube.com/watch?v=aMLm6DPfvdc

Bourgeois, É. et Nizet, J. (2015). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.

Dominicé, P. (2006). Les tiraillements des évaluateurs. *Lien Social*, 75-85.

Figari, G. et Gremion, C. (2020). Vers une évaluation dialogique ? Dans *Evaluations, sources de synergies* (p. 250-267). ADMEE Europe.

Giroux, M. et Girard, G. (2009). Favoriser la position d'apprentissage grâce à l'interaction superviseur-supervisé. *Pédagogie Médicale*, *10*(3), 193-210. https://doi.org/10.1051/pmed/20099991

Gremion, C. (2016, 19 décembre). *Evaluation et accompagnement réflexif : des risques de déprofessionnalisation ?* [thèse de doctorat]. UNI FR Fribourg.

Gremion, C. et Bouccena, S. (2021). Les technologies numériques … nouvelles opportunités pour l'apprentissage en alternance. *IPTIC: Intégration pédagogique des TIC*, (1).

Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils.* (3e éd.). ESF Editeur.

Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages* (2e éd). ESF Editeur.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/faut-il-avoir-peur-de-l-evaluation--9782804168735.htm

Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain : dépasser les limites d'une société de la performance*.

Horcik, Z. (2012). Apprendre et travailler dans les environnements simulés. Dans E. Bourgeois et M Durand (dir.) *Apprendre au travail.* Presses Universitaires de France.

Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, (190), 41-50. https://doi.org/10.4000/rfp.4697

Jouquan, J., Romanus, C., Vierset, V., Jaffrelot, M. et Parent, F. (2013). Promouvoir les pédagogies actives comme soutien à la pratique réflexive et à l'apprentissage en profondeur. Dans F. Parent et J. Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé* (p. 245-283). De Boeck Supérieur.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall(UW-Madison Libraries)

Larose, F. et Ottereyes, J.-A. (2019). De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (HS 3), 127-141.

Maubant, P. (2020). Les pratiques évaluatives en contexte de formation par alternance : entre reliance et accompagnement. Dans *Evaluations, sources de synergies* (p. 199-225). ADMEE Europe.

Mayen, P. et Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant : développement durable et didactique professionnelle*. Raisons et passions.

Morin, E. (2008). *La méthode*. Seuil.

Perbet, S., Gerard, A., Gonnu-Levallois, S., Hamroun, N., Auboyer, C., Molliex, S., Schoeffler, P., Constantin, J.-M. et Bazin, J.-E. (2014). Évaluation du stress ressenti par les internes d'anesthésie-réanimation lors d'une évaluation sur simulateur haute-fidélité à mi-parcours du DES. *Annales Françaises d'Anesthésie et de Réanimation*, *33*, A369. https://doi.org/10.1016/j.annfar.2014.07.620

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 25-28.

Richard, E. (2021). Hadji, C. (2021). Les défis d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de la performance. ESF sciences humaines, collection Pédagogies [références]. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (61). https://doi.org/10.4000/edso.15028

Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation, 28(3),31-56.

Saussez, F. et Paquay, L. (1994). *La coévaluation en question(s). Le point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir*. ICADOP.

Savoldelli, G. L., Naik, V. N., Hamstra, S. J. et Morgan, P. J. (2005). Barriers to use of simulation-based education. *Canadian journal of anesthesia*,(52(9), 944-950.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Université.

Spill, C. et Gatin, A. (2019). Comment favoriser la sécurité psychologique des étudiants en soins infirmiers lors de l'enseignement des gestes et soins d'urgence par simulation, *Recherche en soins infirmiers*, *137*(2), 62-76. https://doi.org/10.3917/rsi.137.0062

Vial, M. (2006). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. L'Harmattan.

Vial, M. (2012). L'évaluation formatrice, évaluation pour l'amélioration continue des pratiques. Dans M. Vial (dir.), *Se repérer dans les modèles d'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils.* (p. 241-307). De Boeck.

Vuilleumier, S., Fiorentino, A., Dénéréaz, S. et Spichiger, T. (2021). Identification of new demands regarding prehospital care based on 35,188 missions in 2018. *BMC Emergency Medicine*, *21*(1), 63. https://doi.org/10.1186/s12873-021-00456-w

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, *17*(2), 9. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Younès, N., Gremion, C. et Sylvestre, E. (2020). *Evaluations, sources de synergies*. ADMEE Europe.

Yvon, F. et Veyrunes, P. (2014). Genre et Style. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.