
**Entre prescription ministérielle et réalité
institutionnelle : un outil d'évaluation reste à construire.
Le cas du C2i® Enseignant.**

Cécile Billeri-Lefèvre*

**Gestepro - UMR ADEF
Aix-Marseille Université
Uniméca – Technopôle de Château-Gombert
60, rue Joliot-Curie
13 410 MARSEILLE cedex 13
Cecile.lefevre8@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. Notre communication porte sur la problématique d'implantation du Certificat Informatique Internet dans les IUFM pour les enseignants et, en particulier, sur la problématique de l'évaluation liée à l'usage du référentiel C2i2e. Pour ce faire, nous considérons que ce référentiel est un artefact (Rabardel, 1995) prescriptif, problématisant dans le même temps, une relation instrumentale où il est assimilé à un objet sémiotique construit par des concepteurs, en vue d'une certaine utilisation au sein d'un collectif de formateurs et, à destination des stagiaires. A travers une enquête ethnographique, nous avons confronté, dans une approche dialogique définie par le concept de « monde » de Béguin (2004), les représentations des usagers à ceux des concepteurs. Les conclusions de cette recherche viseront à essayer de comprendre comment ce référentiel pourrait être rendu plus opérationnel dans les pratiques évaluatives des formateurs.

MOTS-CLÉS : référentiel de compétences professionnelles, artefact prescriptif, conception co-participative, activité évaluative.

1. Introduction

L'apparition des TIC dans le système éducatif français a été confrontée, de façon récurrente, au problème de la formation des enseignants. Récemment, la création du Certificat Informatique et Internet® pour les enseignants – C2i2e – atteste des compétences professionnelles spécifiques et communes à l'exercice du métier de l'enseignant dans un nouveau contexte pédagogique et éducatif. Pour ce faire, il devra renouveler et adapter ses pratiques pédagogiques lorsqu'il intégrera ces nouveaux outils.

Notre recherche porte sur la problématique d'implantation du C2i2e au sein des IUFM et, en particulier sur les processus de construction des usages de son référentiel de compétences. Elle s'inscrit dans la prolongation d'une recherche initiale qui eut pour objet, l'étude du processus d'appropriation du référentiel par les formateurs et pour les enseignants stagiaires, lors de sa phase expérimentale. Il en ressort une difficulté de la part des formateurs à conceptualiser les compétences du référentiel accompagnée d'un phénomène d'acculturation de l'évaluation, au sens sociologique du terme, provenant principalement de la grande hétérogénéité des niveaux de ces compétences. L'analyse des phases successives (conception, expérimentation et généralisation) incluses dans le projet ministériel, nous montre que l'importance de ces transformations résulte d'un certain nombre de paramètres tels que : le degré de précision des prescriptions, les compétences des formateurs dans le domaine du C2i2e, les contraintes de la situation.

Lors de la phase de généralisation du C2i2e, nous nous sommes interrogé sur les conséquences de la prescription officielle qui a conditionné le travail des formateurs. Plus précisément, ce travail de recherche a pour but d'observer la manière particulière dont les concepteurs conçoivent cet outil référentiel et la façon dont il est utilisé par les formateurs dans leurs pratiques professionnelles. Dans ce contexte, nous avons constaté que le travail sur le référentiel, considéré ici comme une « *base de dialogue* » (Vial, 2001), s'opère dans la mise à jour des savoirs, savoir-faire, attitudes que les items du référentiel recouvrent et qui se précisent peu à peu au gré des interactions entre concepteurs et formateurs.

Dans une démarche à visée compréhensive, la confrontation d'un référentiel de compétences dans les pratiques professionnelles des formateurs, nous semble intéressante mais pas suffisante. Il semble qu'il faille regarder plus précisément ce qu'il en est du côté de la conception (comprise ici comme une conceptualisation de la conception entre concepteurs et formateurs dans le cadre de leurs activités respectives du C2i2e). Pour ce faire, nous avons appréhendé notre contexte d'étude sous la forme d'une approche développementale conjointe des sujets et des situations. Approche que nous nous efforcerons de montrer dans une perspective théorique issue de la thèse de la conception continuée dans l'usage et pour l'usage (Rabardel, 1995 ; Rabardel, 1997b ; Béguin, 2004 ; Rabardel & Pastre, 2005).

2. Cadre théorique basé sur la thèse de la conception continuée

Dans le contexte de la mise en place du C2i2e, l'activité du formateur débute à partir de sa relation au référentiel. Cet « *artefact prescriptif* » (Mayen & Savoyant, 2002 ; Amigues & Lataillade, 2007) est considéré comme un médiateur de l'usage, capable de transformer les tâches et les activités liées au C2i2e et de devenir d'un point de vue psychologique pour le formateur, un instrument. C'est à partir de cette conceptualisation de la situation relative au référentiel C2i2e que nous nous proposons d'examiner, à la lumière de la théorie instrumentale de Rabardel (1995), les processus de conception liés à l'usage de ce référentiel. Nous nous appuyons aussi sur l'originalité de la démarche de Béguin (2004) qui celle est d'avoir introduit le concept de « *monde* » dans les relations entre concepteurs et usagers.

Dans cette perspective, la conception d'un artefact, et donc du référentiel C2i2e, ne se termine pas avec l'action du concepteur. Elle ne se termine qu'avec l'activité des usagers, qui le met en œuvre. Il faut comprendre que cette genèse instrumentale dans laquelle se sont engagés les formateurs poursuit et relance le processus de conception. Ce processus ne représente pas le produit d'un seul acteur, il est le résultat d'un processus dialogique. A partir de ce postulat, Béguin engage une nouvelle donne : chaque acteur ou groupe d'acteurs appartient à un « *monde* » qui représente « *les arrière-plans conceptuels, axiologiques et praxiques qui forment système avec les objets de l'action* » (Béguin, 2004). Au final, la conception peut alors faire intervenir des apprentissages mutuels : les concepteurs apprennent des formateurs, les formateurs apprennent des concepteurs, dans une confrontation entre les « *mondes* » des uns et des autres. Les formateurs ne sont pas considérés comme passifs, leur contribution à la conception des ressources est essentielle.

Voici un exemple de l'activité de conception qui nous paraît illustrer ce que nous venons d'énoncer. Lors de la phase d'expérimentation du référentiel, et tel que le stipulait le cahier des charges, le statut du référentiel pouvait être assimilé à celui d'un « *artefact provisoire* » ou bien encore comme une « *hypothèse de travail* » (Béguin, 2005). Plus explicitement, le référentiel doit répondre aux besoins des IUFM. A cet égard, les concepteurs ont la charge d'évaluer son degré de faisabilité par l'usage qui en sera fait par les formateurs engagés dans cette mise en œuvre expérimentale. Ce référentiel a pour objectif de servir de support lors de la phase d'expérimentation, ce qui permettra ensuite à ces concepteurs, de l'adapter – si besoin est – à la réalité du terrain grâce aux remontées « *sur expérience* » des IUFM, selon l'expression consacrée par le chef de projet C2i2e. C'est à ce titre que ce référentiel peut jouer, selon nous, un rôle de médiations sémiotiques lorsqu'interviennent les « *échanges d'activités* » (Béguin, 2004, 2005) entre concepteurs et usagers. De ce fait, nous pourrions considérer ce référentiel à la fois comme un artefact et à la fois comme un statut d'objet pour l'activité des formateurs.

3. Méthode d'investigation

A travers une enquête de type ethnographique, nous présentons, dans cette partie, notre démarche de recherche justifiant ainsi notre cadre théorique. D'une part, des concepteurs qui ont été chargés de créer ce référentiel (groupe d'experts) et d'évaluer le référentiel (le comité de pilotage) ; et, d'autre part, des formateurs qui se sont confrontés à l'usage de ce référentiel dans le cadre de leur dispositif de formation.

La question de recherche que nous nous posons, en arrière-plan, est de comprendre comment ce référentiel de compétences pourrait être rendu opérationnel dans les pratiques évaluatives des formateurs. Nous n'approfondirons pas le concept de « monde » car dans l'état actuel de notre recherche, nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour approfondir le cadre épistémologique dans lequel il s'insère. Mais, nous pouvons seulement dire que le « monde » des formateurs représente ici, fondamentalement, leurs valeurs et leurs pratiques professionnelles dans leur ensemble. Leur « monde » se définit aussi par leur cadre de travail situé ici dans un contexte institutionnel très prégnant.

L'hypothèse de travail qu'on soutiendra ici est que l'activité de conception liée à l'usage du référentiel est un processus durant lequel le groupe de concepteurs et les formateurs doivent aménager des « mondes » hétérogènes qui se rencontrent, s'interpellent, se comprennent et se répondent.

3.1 Recueil des données

Nous avons conçu notre dispositif à partir de l'observation non participante et de l'analyse des prescriptions ministérielles. Diverses observations (les réunions de formateurs concernant le référentiel C2i2e et la problématique de son évaluation) nous ont permis de comprendre le climat général dû au positionnement difficile de ce référentiel au sein des IUFM. Plus précisément, elles portent sur l'aspect organisationnel de sa mise en œuvre, son insertion dans les divers cadres de formation existant et les interrogations des formateurs à ce sujet (la mise en œuvre des compétences du référentiel et l'évaluation de l'ensemble des items du référentiel). D'autre part, la réunion nationale des correspondants C2i2e est une source d'information intéressante pour notre objet de recherche, et les traces recueillies sont souvent représentatives des situations rencontrées par les formateurs lors de nos entretiens.

La retranscription d'entretiens se présente sous la forme d'entretiens semi-structurés ou libres quelques fois, des formateurs et des concepteurs. Les objectifs de ces entretiens sont destinés, d'une part, à la connaissance d'activités qui ne sont pas toujours observables, et d'autre part, ils décrivent ce qui s'est produit et indiquent comment cela a été perçu par d'autres personnes.

3.2. Analyse des données recueillies

Pour tenter de saisir comment les formateurs et les concepteurs ont instrumenté leur activité constitutive du C2i2e, nous ferons apparaître le schéma des Situations d'Activité Instrumentée et/ou Collective (Rabardel & Vérillon, 1985 ; Rabardel, 1995). L'intérêt de ce modèle est de mettre en évidence les nombreuses interactions intervenant dans leurs activités respectives. C'est à partir du discours des sujets engagés dans ces pratiques que l'analyse s'est effectuée. Ce choix méthodologique nous semble pertinent pour analyser la relation instrumentale de l'ensemble des acteurs face à ce référentiel et ce dans le cadre de leur activité professionnelle.

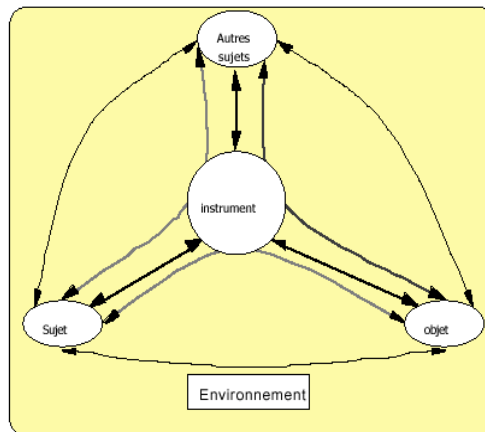


Figure 11 : modèle S.A.C.I. des situations d'activités collectives instrumentées

Dans cette double analyse, le référentiel représente l'objet de l'activité pour les concepteurs, il est un instrument pour les formateurs.

3.3. Résultats provisoires

3.3.1. En faveur de quels constats entre formateurs ?

Nous présentons ici quelques résultats provisoires mais néanmoins révélateurs des problèmes auxquels se sont confrontés les formateurs dans le cadre de leur activité évaluative du C2i2e. Ces situations se réfèrent à certains domaines de compétences issues du référentiel qui représentent le cœur du métier de l'enseignant.

3.3.1.1. Situation se rapportant au domaine B3 : Mise en œuvre pédagogique

Entretien B : « Il y aussi une autre grosse difficulté, c'est que dans le meilleur des cas comme ce sont des compétences... Enfin, il y a toute une partie qui est dans la préparation et, il y aussi toute une partie qui est dans l'action. Comme c'est professionnel, donc comment est-ce qu'on peut voir l'enseignant stagiaire à l'œuvre

et ça c'est possible si on a des stagiaires qui se débrouillent bien dans les compétences plus traditionnelles et si on n'a pas beaucoup de stagiaires à voir. Je ne peux pas demander à un stagiaire de venir, lors d'une visite de stage, conçue exprès pour le C2i2e, de me montrer comment il se sert de l'outil dans une salle d'informatique. »

Entretien C : *« Il y a quand même toute une partie préparation B2 et la B3, c'est la mise en œuvre. Toute la partie B2 elle peut s'évaluer en IUFM par les formateurs. Celle qui peut s'évaluer plus difficilement c'est la B3, qui elle ne peut s'évaluer qu'avec quelqu'un sur le terrain. »*

3.3.1.2. Situation se rapportant au domaine B4 : Compétences d'évaluation

Entretien B : *« L'item du référentiel concernant les compétences d'évaluation du stagiaire pose un souci car cette compétence n'est que rarement mise en œuvre dans les établissements scolaires. [...] Quant au B.4.2., il doit s'évaluer dans l'établissement mais ce n'est pas toujours possible parce que devant s'intégrer dans une démarche collective d'évaluation qui n'existe pas toujours dans les établissements. Comment veux-tu valider une démarche qui n'existe pas ? »*

Entretien A : *« Bon, s'intégrer dans une démarche d'évaluation collective des compétences, ça euh, on s'est dit : mais attends s'ils sont dans un collège où il n'y a personne qui veut le faire, la démarche collective d'évaluation sera impossible à valider. »*

3.3.1.3. Situation se rapportant au domaine B2 : Conception et préparation de contenus d'enseignement et de situations d'apprentissage

Entretien D : *« Est-ce qu'on va tenir compte de la pertinence didactique indépendamment de l'outil ? Parce qu'on peut avoir une séquence qui ne soit pas du tout pertinente au point de vue organisation didactique mais qui va mettre en jeu, à peu près correct, les TICE. Ensuite, on peut avoir un montage didactique assez pertinent avec une sous exploitation des TICE. Alors comment va-t-on évaluer ? Problème un peu difficile...*

Ou bien sera-t-on face à quelqu'un qui va bien mettre en œuvre les TICE, mais qui va être pénalisé soit par des compétences disciplinaires, soit par des compétences didactiques. Est-ce qu'on va vraiment le pénaliser sur des évaluations C2i2e ? Alors en général, on essaye un peu de compenser une approche par l'autre. Donc, si c'est bien du côté didactique, et qu'il y a quand même un effort de mise en place des TICE, on va pouvoir valider sans trop de réserves. »

3.3.2. Synthèse des entretiens

Si nous devons résumer l'ensemble des résultats obtenus faisant référence à l'activité évaluative, il consisterait essentiellement à dire *« Comment évalue-t-on ? »* et surtout *« Comment puis-je voir ces compétences mises en œuvre chez l'enseignant stagiaire ? »* Par exemple, les domaines de compétences relatifs à la mise en œuvre pédagogique et aux démarches d'évaluation ne sont pas si facilement observables

dans les dispositifs de formation. Domaines de compétences qui ne sont pas souvent mis en pratique dans les lieux de stage et ce, malgré les directives ministérielles. Ce qui, d'après les formateurs, les place quelquefois, dans une situation délicate quant à leur positionnement dans l'acte évaluatif. De ce fait, ils témoignent de l'importance majeure de l'acte de communication avec l'apprenant intervenant lors de l'évaluation des compétences, mais aussi de l'importance de voir ce que l'on évalue. « *l'évaluation est un acte qui se situe dans le cadre d'un rapport social de communication* » (Hadji, 2000).

D'autre part, un formateur opère une distinction entre les compétences « *informatiques ou techniques* » et les compétences « *disciplinaires* ». Semble-t-il nécessaire de les séparer dans le cadre d'une évaluation générale de compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans la pratique enseignante ? Ce qui pose aussi la question des objectifs et donc de ce qu'on veut évaluer. Le référentiel C2i2e induit ce genre d'approche. Certaines compétences sont beaucoup plus complexes que leurs dénominations ne le laissent entendre. Dans l'action, elles se trouvent complètement imbriquées, dirons-nous, dans le geste professionnel de l'enseignant. Et c'est bien là toute l'ambiguïté. Alors, comment concevoir une évaluation digne de ce nom ? Vaste question, pour laquelle il semblerait nécessaire d'en débattre avec l'ensemble des principaux acteurs concernés.

3.3.3. *En faveur de quels constats entre concepteurs ?*

Les concepteurs institutionnels ont créé ce référentiel comme étant un outil d'aide à l'évaluation qui permettrait de vérifier que les enseignants stagiaires auront bien mis en œuvre l'ensemble des compétences prescrites dans leurs activités. La certification de ces compétences officialisera ainsi une reconnaissance de la professionnalisation du métier de l'enseignant tels que les concepteurs la perçoivent.

De plus, ce référentiel amène avec lui un certain nombre de valeurs de la part de ces concepteurs ainsi qu'en témoignent ces deux extraits d'entretiens : « *C'est un peu comme si on avait mis en compétences un discours. Sur un certain nombre de valeurs, comme celle qui consiste à se poser la question : « qu'est-ce qu'être enseignant ? ». Enseignant, ce n'est pas qu'enseigner sa discipline, c'est pour ça qu'il y a la partie A, la responsabilité professionnelle. C'est-à-dire, je suis au sein de l'Education Nationale donc je suis éducateur. Puis la partie B, je deviens enseignant mais ce sont bien les deux aspects d'un même métier. Et c'est de la responsabilité de chaque enseignant, et nous on doit se battre là-dessus. Et donc si on forme des jeunes, il faut bien qu'on les aide à s'intégrer dans la société, qu'on leur donne des outils intellectuels. Moi, c'est mon militantisme. »*

« *[...] les TICE, moi je les ai perçues très très vite comme une opportunité pour l'ensemble de la profession enseignante, pour refonder une légitimité sociale face aux acteurs de la société en général qui, eux, sont dans les TIC. Cette dimension a influencé, par exemple, les outils qu'on a créés pour tester les compétences TICE. Chaque fois, chez les jeunes enseignants, on cible délibérément des situations que le citoyen ordinaire ne peut pas résoudre mais qu'un enseignant devrait pouvoir résoudre. »*

Il faut savoir aussi que la mise en oeuvre du projet C2i2e a été fortement influencée par la politique gouvernementale, elle-même fortement influencée, entre autre, par la stratégie de Lisbonne (qui concerne notamment la réduction de la fracture numérique). Les concepteurs du C2i2e se trouvent eux-mêmes contraints par une certaine pression gouvernementale. A cet égard, les concepteurs nous rappellent l'expérience de la mise en oeuvre du B2i (Brevet Informatique et Internet) au sein des établissements scolaires.

Enfin, la conception de ce référentiel a fait l'objet d'un consensus entre concepteurs, eu égard à leurs fonctions respectives, portant sur le choix et le nombre de ces compétences.

3.3.4. Le référentiel : une base de dialogue entre concepteurs et formateurs ?

Le point convergence essentiel peut se résumer simplement en une seule question : « *comment évaluer ces compétences ?* » Les différentes circulaires ministérielles ne donnent pas d'indications précises concernant les modalités de certification de compétences professionnelles. Néanmoins, la problématique de l'évaluation liée à l'usage de ce référentiel est clairement identifiée chez les prescripteurs et/ou concepteurs, ainsi que nous le montre cet extrait d'entretien : « *Je dis pour ça parce que pour le C2i. Parce que j'ai posé la question à B., on a 27 compétences, maintenant on dit « les IUFM s'en emparent, » je te fiche mon billet que l'IUFM de Bourgogne, de Reims, de Bordeaux, va dire : « cette compétence est atteinte, l'autre va dire, ce n'est pas atteint ». Pourquoi ? Parce que tant que nous n'avons pas des indicateurs d'atteinte, le référentiel n'est pas un outil d'évaluation. C'est un repère pour moi. Cela a quand même une vertu c'est qu'on écrit noir sur blanc des choses le sens qui indiquent à tout le monde. Ce vers quoi on va. Mais on ne dit absolument pas comment, à quel rythme, par quelles étapes il faut passer, comment ça se concrétise à un moment donné. On ne dit pas la compétence. »* A cet effet, dans leur mise en place des procédés d'évaluation, les formateurs font référence au niveau d'exigence requis pour évaluer ces compétences, mais leur instrumentalisation, au sens où l'entend Rabardel (1995, 2005), apparaît comme problématique en raison d'une conception déficitaire (Béguin, 2005b) de cet outil. Plus concrètement, ils soulèvent le fait qu'ils n'ont pas d'indications précises, d'une part, sur la hiérarchisation des compétences et, d'autre part sur les indicateurs permettant une description précise des compétences.

Autre point de convergence, certains formateurs reconnaissent que ce référentiel est un moyen d'action pour faire évoluer les pratiques enseignantes : « *Le C2i, je le vois comme quelque chose qui est fait pour faire évoluer les pratiques, il ne faut pas non plus se voiler la face. Donc, pour le stagiaire si on veut dire les choses tout bêtement, et, lui dire qu'il a la possibilité de voir et d'être évalué sur une compétence, c'est l'amener à s'interroger sur ce qu'il va mettre en place. S'il n'y avait pas d'évaluation, si on dit « ça va être diffus à travers vos pratiques, » ça risque de leur passer totalement à côté. »*

D'autre part, la plupart des formateurs d'IUFM nous a informé « *qu'ils n'ont pas attendu* » le C2i2e pour utiliser les TIC dans leurs pratiques professionnelles. Cependant, les items du référentiel les avaient incités à avoir une réflexion plus construite et, notamment, sur l'évaluation de la conception de séquences avec les stagiaires : « *Le C2i a mis en forme l'évaluation puisque là, il y a des compétences quand on a évalué une séquence où les TICE n'étaient pas mises en œuvre et qu'il était pertinent de les mettre en œuvre, le stagiaire était pénalisé à ce niveau là. Indépendamment du C2i. Donc cette évaluation n'était pas mise en évidence comme maintenant sur les items, mais elle avait en partie lieu.* » Cette situation a aussi été évoquée chez les formateurs appartenant à des filières disciplinaires où les TIC sont considérées comme objet d'enseignement.

Les points de divergence entre concepteurs et formateurs portent sur la manière dont le référentiel a été conçu. Dans le cadre de leur activité évaluative, les formateurs font un double constat. Dans un premier temps, le domaine de compétences relatif à la mise en œuvre pédagogique ne relève de leur champ d'évaluation ni sur un plan structurel, ni sur un plan organisationnel. Pour autant qu'ils estiment le Professeur Conseiller Pédagogique plus à même d'évaluer les compétences de l'enseignant stagiaire, ils se heurtent cependant à l'absence d'un dispositif d'évaluation qui prolonge et fasse écho aux apports de l'IUFM.

Dans un second temps, le domaine de compétences relatif à la mise en œuvre de démarches d'évaluation telle que celle relevant de l'intégration d'une démarche collective d'évaluation des compétences TIC, n'existe pas ou n'est que très rarement mise en pratique dans les établissements scolaires. Par conséquent, cet item a été transformé par certains formateurs en item d'un référentiel de formation. C'est-à-dire, les activités à mettre en œuvre pour évaluer cette compétence seront envisagées et simulées lors de l'analyse de pratiques. Du point de vue des concepteurs, ce domaine de compétences a fait l'objet d'un consensus eu égard aux difficultés rencontrées dans les établissements scolaires concernant la mise en œuvre du B2i.

Par contre, nous pouvons noter un point de convergence formulé par plusieurs formateurs ainsi que plusieurs concepteurs en ce qui concerne l'intégration des compétences du C2i2e dans l'analyse de pratique. Tous semblent reconnaître dans cette situation de formation, une solution envisageable pour donner un sens supplémentaire aux enseignants stagiaires, dans le cadre de leurs apprentissages disciplinaires et transversaux.

4. Conclusion

L'ensemble de ces résultats montre l'importance d'une réflexion à mener sur la conception de l'évaluation du C2i2e. Il semblerait que pour répondre à cette question, il faille réfléchir à construire, un référent, constitué pour l'essentiel par un ensemble de critères qui précise pragmatiquement ce que l'on attend de l'enseignant stagiaire. Puis, à partir de cela, il faut rechercher les indicateurs susceptibles de répondre aux attentes des formateurs. L'ensemble représentera le référent de l'évaluation (Hadji, 2000). Dans ce contexte, « *la préparation « de » l'évaluation est*

donc tout aussi importante mais plus complexe et de nature différente que la préparation « à » l'évaluation. Elle varie selon ce que l'on cherche à évaluer. » (Kirsch & Savoyant, 1999).

Dans ce contexte développemental de l'activité, nous avons affaire à une prescription descendante où certaines « *compétences prescrites* » (Leplat, 1997) n'avaient jamais été mises en œuvre avant l'arrivée du C2i2e. Plus précisément, elle « *définit le système de connaissances jugé nécessaire pour une exécution de la tâche. Cette traduction de l'activité en compétences devient particulièrement difficile quand l'activité n'a pas encore été réalisée, comme c'est le cas pour de nouveaux dispositifs. Dans tous ces cas, la compétence prescrite ne constitue jamais qu'une hypothèse à vérifier* » (ibid, p.38). Nous avons bien vu que les formateurs ont montré dans leur entretien l'écart entre les compétences prescrites et les compétences effectives. Cet écart révèle parfois les distorsions qui pouvaient apparaître dans les représentations des concepteurs. Ces écarts peuvent aussi se comprendre par le fait que les concepteurs souhaitent étendre les compétences bien au-delà du cadre habituel de la formation. Par conséquent, il semblerait nécessaire que les concepteurs et les formateurs comprennent mutuellement leurs activités respectives.

Pour en revenir à notre hypothèse de travail, la conception du référentiel dépasse la réalisation d'un simple cadre structurel et normatif de compétences. C'est à dire que ce référentiel pourrait être appréhendé, d'une part, comme un outil méthodologique qui facilite l'analyse de l'activité et, d'autre part, comme un outil de dialogue et de communication entre l'organisation institutionnelle et l'ensemble des acteurs concernés par le C2i2e (Barkatoolah, 2000). Son aboutissement pourrait être la création d'un véritable outil d'évaluation basée sur une conception collaborative entre des « *mondes* » hétérogènes mais, oh ! combien porteurs de ressources potentielles. Ce qui confirmerait, d'ailleurs, l'existence d'un apprentissage mutuel entre concepteurs et usagers.

5. Bibliographie

- Amigues, R. & G, Lataillade. (2007). Le « travail » partagé des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *A paraître*.
- Barkatoolah, A. (2000). *Valider les acquis et les compétences en entreprise*. Paris : Insep.
- Béguin, P. (2004). Conception, développement et monde commun. In *Bulletin de Psychologie*. <http://www.cnam.fr/ergonomie/labo/equipe/begu/begu2004.pdf> (le 26.03.2006).
- Béguin, P. (2005). Concevoir des genèses professionnelles. In : Rabardel P. & Pastre P. (Ed.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès, pp. 31-52.
- Béguin, P. (2005b). La simulation entre experts : double jeu dans la zone de proche développement et construction du monde commun. In : Rabardel P. & Pastre P. (Ed.), *apprentissage par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès, pp. 55-77.

- Hadji, C. (2000). Les voies de l'évaluation : trente ans de recherches et de débats. *Eduquer et Former, hors-série n°12*, pp. 131-138.
- Kirsch, E. & Savoyant, A. (1999). Evaluer les acquis de l'expérience : entre normes de certification et singularité des parcours professionnels. CEREQ BREF, n° 159, décembre 1999. Disponible sur : <http://www.cereq.fr/cereq/b159.pdf> (le 28.03.2006).
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Mayen, P. & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. Actes du 27° Congrès SELF Aix-en-Provence : Great, pp. 225-231. Disponible sur : <http://www.ergonomie-self.org/self2002/mayen.pdf> (le 15/09/06).
- Rabardel, P. & Pastre, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- Rabardel, P. (1997b). Des instruments et des hommes : proposition pour une conception centrée utilisateurs. *Design recherche, Research innovation revue, Revue scientifique de la conception et du développement des produits industriels*, 10, Quadrature, 7-20. Paris.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In : Teulier, R. & Lorino, P. (Ed.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*. Paris : Editions la découverte, pp. 251-265.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : Editions de boeck université.
- Vial, M. (2002). Apports et limites de la conceptualisation de l'évaluation dans la systémie, le cas particulier du modèle de l'évaluation formatrice. In Educaix. Disponible sur : <http://lambesc.educaix.com/cvvial/TravauxVial.pdf> (le 17/09/05).