

## Construction de savoirs professionnels en évaluation : étayages culturels d'enseignants formés en ligne

Isabelle Nizet, Isabelle.Nizet@USherbrooke.ca, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

---

**Résumé :** Le but de cette étude exploratoire est de comprendre comment se construisent les savoirs professionnels des enseignants dans un contexte de culture plurielle en évaluation. La première étape de cette étude, soit l'analyse de contenu d'artefacts réflexifs produits par 10 enseignants lors de trois forums de discussion en ligne a permis de dégager la présence de sources d'étayage culturel dont le rôle dans l'apprentissage professionnel a été exploré. Nous avons plus particulièrement relevé le rôle de ces étayages dans les manifestations explicites de résistance à l'utilisation de savoirs référentiels en contexte de travail. Étant donné le caractère exploratoire de cette étude, les constats effectués ne pourront être généralisés, mais seront exploités dans une étude à plus grande échelle.

---

**Mots-clés :** professionnalisation des enseignants, formation initiale, formation en ligne, culture en évaluation

### 1. Contexte

Au Québec, les personnes embauchées en contexte de pénurie d'enseignants qui n'ont pas d'autorisation légale d'enseigner doivent suivre une formation qualifiante dans laquelle un cours sur l'évaluation des apprentissages de trois crédits est obligatoire. Ce cours est offert en ligne par plusieurs universités québécoises. À l'université de Sherbrooke, on privilégie un parcours de formation individualisé, structuré par des modules d'apprentissages et ponctué de forums de discussion soutenant la réalisation de travaux d'équipe et la consolidation des apprentissages par des échanges avec la personne responsable du cours et les pairs. La dimension présentielle n'existe pas dans ce cours, sauf exception. Le parcours de formation est personnalisé et largement déterminé par les exigences d'une vie professionnelle parfois bien engagée. Les étudiants inscrits à cette formation ont tous un diplôme universitaire de premier et parfois de deuxième cycle dans différents champs disciplinaires, parfois acquis à l'extérieur du Québec. Pour être autorisés à suivre ce cours, ils doivent avoir un lien d'emploi avec une école dispensant le programme de la formation générale au secteur des jeunes ou des adultes. Ils proviennent d'une grande diversité de milieux scolaires (urbain, rural; région éloignée, métropole); plusieurs d'entre eux ayant été enseignants dans leur pays d'origine suivent cette formation qualifiante pour obtenir un permis d'enseigner au Québec. Leur expérience de l'enseignement varie de la suppléance occasionnelle de quelques mois à une embauche stabilisée depuis plusieurs années. Pour certains de ces étudiantes et étudiants, la formation offerte est donc « initiale » dans le sens où il s'agit de leur première formation professionnalisante en évaluation, tandis que pour d'autres, il s'agit plutôt d'une formation « continue » qui se greffe sur une expérience importante de l'évaluation des élèves dans un parcours professionnel déjà relativement chevronné.

### 2. Problématique

Depuis l'implantation de la réforme scolaire au Québec en 2000, l'évaluation des apprentissages a été l'objet de nombreuses décisions légales et administratives, dont les plus récentes traduisent une remise en cause fondamentale des principes ayant été initialement prônés. Comme dans plusieurs pays ayant vécu l'implantation de programmes par compétences, les innovations en évaluation ont échoué sur la question de l'évaluation certificative. La conception initiale d'une évaluation qualitative fondée sur le jugement professionnel de l'enseignant, privilégiée durant les premières années de ces réformes, a subi un virage vers l'expression quantitative des résultats et un encadrement plus serré des paramètres soutenant ce jugement.

## **2.1 L'émergence d'une culture plurielle en évaluation**

Dans cette mouvance, les enseignants québécois ont vécu durant les 9 dernières années pas moins de 4 changements majeurs de prescriptions en matière d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012). L'instauration du résultat de fin d'année chiffré depuis 2008, la réintroduction de la moyenne de groupe, le cumul pondéré des résultats des trois étapes de l'année scolaire remplacent maintenant le jugement global posé à partir d'échelles de niveaux de développement de compétences. Il faut cependant remarquer que ces changements ne remettent pas en cause l'autonomie de l'enseignant toujours légalement reconnu responsable du choix des moyens d'évaluation. Mais dans le contexte actuel, force est de constater que cette situation crée un imbroglio conceptuel et méthodologique chez plusieurs d'entre eux (Bélaïr et Dionne, 2009). On voit donc se côtoyer dans les milieux scolaires des pratiques transitoires dont la validité s'avère parfois douteuse et non étayée scientifiquement ; on observe la résurgence de pratiques privilégiées avant la réforme et une réification de pratiques parfois contraires aux prescriptions légales. Le constat général de l'émergence d'une culture plurielle en évaluation (Jorro, 1996) s'actualise donc de manière aigüe dans un contexte où coexistent des paradigmes fondateurs en évaluation apparemment antagonistes : celui de la mesure et celui du jugement. La diversité des expériences en évaluation et des pratiques des enseignants en exercice entraîne un questionnement sur la prégnance de cultures évaluatives personnelles et locales et de leurs effets sur la construction de savoirs professionnels en évaluation. On doit ajouter à ce portrait que les enseignants de la maîtrise qualifiante provenant de différentes origines cumulent des expériences initiales et /ou professionnelles d'évaluation qui se superposent aux mouvances du contexte québécois.

## **2.2 Les limites d'une formation applicative en évaluation**

Face à l'émergence d'une culture plurielle en évaluation, la pertinence d'une formation de type applicatif, centrée sur le développement de « bonnes pratiques » et leur transfert en contexte professionnel nous semble devoir être remise en question. En effet, dans un contexte aussi changeant, les pratiques évaluatives acquièrent rapidement un caractère relatif : les « bonnes pratiques » d'hier ne sont plus celles d'aujourd'hui. Le formateur d'enseignants qui adopte une conception applicative de la formation à l'évaluation est rapidement placé devant le dilemme suivant : faut-il légitimer une professionnalité « éclatée » de l'évaluation ou au contraire viser une « homogénéisation » des pratiques et si oui, quelles références conceptuelles et méthodologiques peuvent alors soutenir une telle « homogénéisation » ? Si l'on considère que l'évaluation est un savoir professionnel (Jorro, 2009), on peut se demander où et comment sont définis les référents des gestes professionnels qui le concrétisent ?

Les recherches contemporaines en ingénierie de formation d'adultes questionnent les modalités de formation traditionnelles à « dominante instructive ou applicative » (Boudjaoui et Clénet, 2011) pour mettre de l'avant des modalités de formation axées sur le « sujet en formation ». La production de savoirs à partir de l'expérience, la reconnaissance de l'autonomie du sujet qui se forme, la réflexion sur les situations et l'accompagnement constituent autant de principes fondateurs d'une pédagogie alternative (Boudjaoui et Clénet, 2011). Une telle conception de la formation oblige à prendre en compte la manière dont le sujet vit pour ainsi dire une « acculturation » (Buysse, 2011) et produit des savoirs professionnels par une réélaboration subjective de savoirs provenant de différentes sources, à l'aune de sa culture professionnelle en développement (Vanhulle, 2008).

La question se pose alors de savoir quels sont les référents de formation pour ces enseignants : devrait-on privilégier une formation *proximale* qui prendrait appui sur les gestes évaluatifs courants (Marcel, 2011) et sur une reconstruction de savoirs à partir de l'expérience (Boudjaoui et Clénet, 2011) ? Devrait-on plutôt privilégier une formation *distale* axée sur la démarche réflexive (Marcel, 2011) ou sur une objectivation des pratiques (Boudjaoui et Clénet, 2011) ? La suggestion de réintégrer dans la formation à l'évaluation un dispositif réflexif soutenant la problématisation de situations professionnelles (Altet, 2008) semble essentielle si l'on cherche à ne plus se centrer exclusivement sur la « quête de bons outils » (Vial, 2009). Mais dans ce cas, quels seraient les appuis de référence pour réaliser cette objectivation ? Et les modèles d'action émergeant de cette démarche sont-ils à l'abri d'une dérive techniciste ? Comment seront-ils professionnellement légitimés ?

Selon Jorro (2009), la pratique évaluative est fondée sur quatre registres de l'agir évaluatif : un registre culturel (culture), un registre identitaire (posture), un registre fonctionnel (compétence) et un registre symbolique (valeurs) et sa modélisation permettrait de définir des objectifs de formation. Cette proposition met donc en lumière une visée de professionnalisation qui ne se limiterait pas à privilégier la « dimension fonctionnelle ou opérationnelle des apprentissages » dans le développement de compétences professionnelles. Dans cette perspective, nous pensons qu'une meilleure compréhension des enjeux culturels de la construction de savoirs professionnels en évaluation permettrait d'adopter une posture adéquate et éclairée pour créer un dispositif de formation qui répondrait aux réalités d'une culture plurielle en évaluation, telle que la vivent les enseignants en exercice au Québec actuellement.

Cette hypothèse nous mène à poser la question générale de recherche suivante : comment se construisent les savoirs professionnels des enseignants dans un contexte de culture plurielle en évaluation ? La question spécifique de recherche est la suivante : quels effets les cultures et sous-cultures professionnelles (évaluatives ou non) ont-elles sur cette construction de savoirs ?

### **3. Cadre conceptuel**

Articulant les concepts de culture en évaluation, de construction de savoirs professionnels et d'outils d'évaluation, nous avons élaboré un cadre conceptuel qui soutiendra l'analyse des artefacts réflexifs.

#### **3.1 La culture en évaluation**

Selon Vial (2009), la culture en évaluation est constituée d'étayages conscients ou inconscients, construits à partir d'une vision du monde, de logiques et de modèles d'évaluation et médiatisés par l'expérience ou la relation à autrui. Le processus de *référenciation* (ibid., p. 28) accompagne et soutient la construction de la pratique et de son produit, sa pensée, et sa conceptualisation : il permet de se figurer l'action que l'on doit accomplir ou que l'on a accomplie et de communiquer sur ces systèmes de référence pour et par l'action, autrement dit de les rendre intelligibles. La mise à jour de ces étayages est essentielle pour repérer les constituants d'une culture en évaluation et construire ses bases, le cas échéant. Nous distinguons la culture évaluative *première* (préalable à la formation reçue) de la culture évaluative *seconde* (acquise en cours de formation). Afin de caractériser la culture évaluative première, nous retenons les concepts de logique de « contrôle » et de logique du « reste » (Vial, 2009), et les deux catégories de pratiques évaluatives de Scallon (2004) : la perspective traditionnelle axée vers la mesure et la perspective nouvelle axée sur le jugement.

#### **3.2 La construction de savoirs professionnels**

Le développement professionnel repose sur la construction de savoirs professionnels (Vanhulle, 2009; Buysse, 2011), elle-même considérée comme un enjeu important de formation et de professionnalisation (Jorro, 2006 et 2009). En matière d'évaluation, se professionnaliser signifie faire des apprentissages professionnels, c'est-à-dire incorporer des savoirs professionnels reconnus, légitimés et scientifiquement valorisés (Carnus et Terrisse, 2006; Jorro, 2009). La compétence à évaluer les élèves s'appuie sur un ensemble de ressources diversifiées qui doivent permettre à l'enseignant de traiter des situations professionnelles d'évaluation, ce qui requiert une négociation permanente entre ses propres représentations, les cadres prescrits et les contextes de travail (Vanhulle, 2009). Dans un parcours de professionnalisation, la formation initiale oscille entre deux logiques : une logique académique qui s'intéresse en priorité à la construction de savoirs de *référence* (ou savoirs référentiels) pour préparer le futur enseignant à penser ses pratiques professionnelles à partir de théories et de modèles d'intelligibilité (Vanhulle, 2009) et une logique de compétences qui ne peuvent se manifester qu'en situation de travail. Les savoirs *référentiels* sont issus d'interactions avec des sources culturelles et sociales parfois implicites, parfois explicites et propres à l'environnement. Les savoirs *expérientiels* sont des savoirs construits à partir d'une réélaboration subjective de l'expérience influencée par la culture professionnelle du sujet (Vanhulle, 2008). Ces savoirs permettent au professionnel de réaménager des savoirs construits antérieurement dans d'autres situations, de manière à ce qu'il puisse faire face aux exigences de situations actuelles (Buysse, 2011). Une situation professionnelle est définie comme un environnement dont les caractéristiques sont suffisamment

typiques et stables pour organiser l'action a priori; à ce titre, on en attend des effets, des résultats, des produits; elle est caractérisée par la dépendance à des processus et des cadres organisationnels plus vastes (Mayen, 2012, p. 64). L'adaptation aux situations de travail (ou situations professionnelles) (Mayen, 2012) est un signe d'efficacité professionnelle (Vanhulle, 2009) et elle s'apprend en contexte. En tant que constituants de l'expérience professionnelle, ces situations renferment des agents susceptibles d'influencer l'expérience et l'action que Mayen (2012) nomme les *caractéristiques agissantes* des situations.

Selon Altet (2008), c'est par le contact avec l'expérience pratique, dans le travail, que les enseignants traduisent et adaptent les savoirs acquis en formation pour les ajuster à la réalité du métier. La réalité de l'activité professionnelle mobilise et interroge les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les traduire autrement, les convertir, les reconfigurer (ibid., p. 92). En début de parcours professionnel, les savoirs de référence donnent du sens aux pratiques en émergence (Altet, 2008), mais dans la suite du développement professionnel, les pratiques deviennent aussi productrices de savoirs d'expérience (Vanhulle, 2008; Buysse, 2011). La reconfiguration des savoirs référentiels à la lumière de l'expérience et de l'analyse de pratiques génère donc des savoirs utilisables en situations.

### 3.3 La modélisation des outils d'évaluation

Le modèle de conceptualisation des outils d'évaluation des apprentissages de Allal (2008) offre un cadre descriptif des savoirs de référence visés par la formation offerte. Selon ce modèle, les outils d'évaluation peuvent être analysés en fonction d'un premier axe : relèvent-ils du *contexte d'évaluation* c'est-à-dire sont-ils extra déterminés, imposés, prescrits ou relèvent-ils de l'*outillage* d'évaluation que l'enseignant ou une communauté de pratique se donne ? Les outils peuvent également être analysés en fonction d'un deuxième axe : sont-ils instaurés par l'institution (dimension *institutionnelle*) ou sont-ils plutôt investis par les acteurs (dimension *situationnelle*) ? En effet, lorsqu'ils évaluent, les enseignants sont soumis à des réalités prescriptives institutionnalisées, mais les normes édictées collectivement s'incarnent de manière différenciée dans des situations professionnelles d'évaluation. Nous avons analysé le corpus de formation et repéré 14 savoirs de référence relevant du contexte et 17 savoirs de référence relevant de l'outillage.

### 3.4 Schématisation du cadre conceptuel

Les forums de discussion constituent un espace à la fois proximal et distal qui constitue un point de rencontre potentiel entre la formation et des situations professionnelles (voir figure 2).

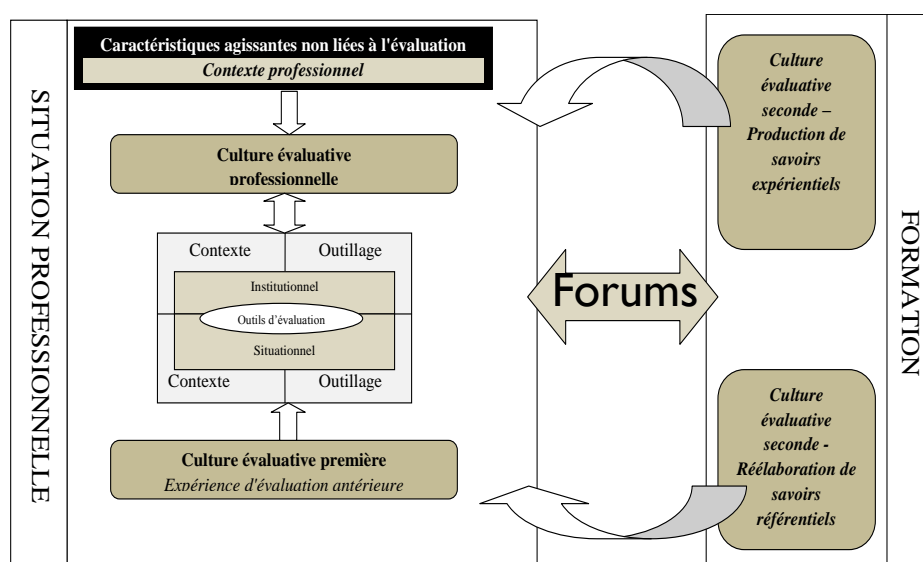


Figure 2 : cadre conceptuel

L'enseignante ou l'enseignant s'y investit en référant à ses situations professionnelles caractérisées par un contexte professionnel de travail, une culture évaluative locale, ses outils d'évaluation et sa culture évaluative *première*. Cette étude cherche à savoir comment ces deux espaces s'inter influencent et dans quelle mesure la démarche réflexive de participation aux forums favorise l'émergence d'une culture évaluative *seconde* par la réélaboration de savoirs référentiels et la production de savoirs expérimentiels.

## **4. Méthodologie**

### **4.1 Recueil**

Les réponses fournies à des questions posées dans le cadre de la participation de 10 enseignantes et enseignantes à trois forums de discussion en ligne ont été recueillies, ce qui en fait des données non suscitées provenant d'un échantillon théorique constitué de volontaires parmi plusieurs dizaines de participants (Guillemette et Luckeroff, 2009). Le premier forum ouvert durant les deux premières semaines de cours invitait au partage sur les expériences d'évaluation dans son passé d'élève et d'étudiant et les pratiques évaluatives actuelles. Le second forum ouvert de la sixième à la huitième semaine de cours invitait à échanger sur les limites et avantages de plusieurs savoirs référentiels prescrits (savoirs liés au contexte de l'évaluation selon le modèle de Allal, 2008). Le troisième forum ouvert de la 12<sup>ème</sup> à la 14<sup>ème</sup> semaine invitait au partage sur les avantages et limites du recours aux tâches complexes et aux grilles critériées dans sa pratique évaluative (savoirs de référence liés à l'outillage, selon le modèle de Allal, 2008).

### **4.2 Analyse**

Nous avons effectué une analyse de contenu d'artefacts réflexifs pour un total de 243 segments. Cette analyse s'inscrit dans une logique délibérative selon laquelle un cadre théorique initial peut orienter une première phase d'analyse tout en considérant que l'analyse des données elle-même peut permettre d'enrichir ce cadre (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Une démarche d'analyse descriptive a permis de coder les segments selon les différentes catégories associées aux composantes de la situation professionnelle de l'enseignant, de relever les évocations explicites d'outils d'évaluation selon le modèle de Allal (2008) et de caractériser les savoirs évoqués selon leur nature référentielle ou expérimentielle. La posture itérative adoptée a permis de coder les segments en fonction d'une analyse théorisante par émergence (Guillemette et Luckeroff, 2009). Une démarche d'analyse interprétative a permis d'établir des liens entre les traces de réélaboration des savoirs référentiels et les caractéristiques de la culture évaluative antérieure, de la culture professionnelle du milieu et de la culture évaluative professionnelle de l'enseignant.

## **5. Résultats**

Trois résultats de recherche sont ciblés ici : une modélisation des profils de culture évaluative première, une matrice conceptuelle des différents types de réélaboration de savoirs observés dans les forums et un répertoire des sources d'étayages culturels associées aux réélaborations des savoirs référentiels.

### **5.1 Une modélisation de profils de culture évaluative première**

L'expérience antérieure de l'évaluation des participants aux forums est largement dominée par une logique de contrôle et par une perspective traditionnelle en évaluation axée sur l'évaluation-sanction et la mesure des apprentissages (huit enseignant sur 10). Bien que la majorité d'entre eux associent à cette expérience un vécu positif, certains se disent avoir été négativement marqués par un contexte d'évaluation essentiellement normative. Du point de vue de leurs pratiques évaluatives actuelles, tous les enseignants réfèrent à des pratiques mixtes, c'est-à-dire relevant à la fois au modèle traditionnel de la maîtrise propre aux programmes scolaires par objectifs et à des pratiques « nouvelles » associées à la réforme scolaire, telles que l'évaluation formative et l'évaluation de compétences (Scallon, 2004).

Cependant, les enseignants décrivent ces pratiques en exprimant l'existence de tensions entre les deux modèles d'évaluation. Nous avons alors repéré comment ils s'estiment instrumentés face à la réforme, comment ils définissent leur posture identitaire face aux nouvelles pratiques valorisées et quelles valeurs guident leurs pratiques évaluatives en référence aux élèves. La combinaison de ces paramètres a permis de faire émerger cinq profils de culture première dans cet échantillon (voir tableau 1).

**Tableau 1** : Profils de culture évaluative première

Paramètres	Profil 1 (n=2)	Profil 2 (n=2)	Profil 3 (n=4)	Profil 4 (n=1)	Profil 5 (n=1)
<i>Logique et pratique dominante antérieure</i>	Contrôle Traditionnelle	Contrôle Traditionnelle	Contrôle Traditionnelle	Contrôle Mixte	Contrôle Mixte
	Vécu négatif	Vécu positif	Vécu positif	Vécu positif	Vécu positif
<i>Pratique actuelle</i>	Mixte	Mixte	Mixte	Mixte	Mixte
<i>Instrumentation</i>	Peu instrumenté	Peu instrumenté	Mal instrumenté	Bien instrumenté	Non instrumenté
<i>Identité</i>	Quête	Résistance	Hésitation	Autonomie	Solitude
<i>Valeurs associées</i>	Fuite de la sanction Empathie face à l'échec Soutien	Objectivité Mesure Compétition Valorisation de la réussite	Objectivité Valorisation des connaissances	Motivation Maîtrise des connaissances Responsabilité Soutien	Adaptation

## 5.2 Matrice de construction de savoirs référentiels et expérientiels

Nous avons émis l'hypothèse que la construction de savoirs professionnels impliquait la réélaboration des savoirs référentiels et la production de savoirs expérientiels selon des modalités précisées dans le cadre conceptuel. L'analyse itérative a permis de mettre en lumière l'existence de sous-catégories de réélaboration et de production de savoirs issues du croisement de la dimension institutionnelle ou situationnelle des savoirs avec leur nature référentielle ou expérientielle (voir tableau 2). Lorsqu'il est abordé dans sa dimension institutionnelle (prescrite), le savoir est restitué et sa fonction évoquée sans plus (19,5 % des occurrences), il permet dans une moindre mesure de traduire une réalité professionnelle de manière conceptuelle (5,5 %). Lorsqu'il est abordé dans sa dimension situationnelle (investie personnellement), le *savoir analyser* favorise la formalisation de pratiques, mais de manière vraiment très peu importante dans les forums (3 %). Lorsqu'on examine dans quelle mesure les enseignants mentionnent les savoirs référentiels lorsqu'ils évoquent leurs situations de travail, des traces de réélaboration se présentent sous forme d'anticipation de l'utilisation du savoir, généralement hors contexte (46 %), et parfois en contexte (14 %).

**Tableau 2** : répartition des traces de réélaboration des savoirs référentiels dans les forums de discussion.

Dimension institutionnelle	Réélaboration de savoirs référentiels				Production de savoirs expérientiels	
	Restitution	Savoir analyser	Savoir utilisable en situation		/	/
	Fonction du savoir	Traduction conceptuelle d'une réalité	Anticipation non contextualisée	Anticipation contextualisée		
	19,5 %	5,5 %	11 %	0 %		
Dimension situationnelle	/	Formalisation de pratique	Anticipation non contextualisée	Anticipation contextualisée	Création de règles d'action	Transfert de règles d'action
		3 %	35 %	14 %	8,5 %	3,5 %
Total	19,5 %	8,5 %	46 %	14 %	8,5 %	3,5 %

Cette intention d'utiliser le savoir en situation est une catégorie émergente dominante dans les écrits professionnalisants analysés. Enfin, en ce qui concerne la production de savoirs d'expérience, le cadre conceptuel comportait une variété de propositions possibles dont nous n'avons pu observer aucune trace : la réélaboration subjective de l'expérience, la reconfiguration des savoirs théoriques à la lumière de l'expérience ou le réaménagement continu des savoirs théoriques en situation. Nous avons cependant relevé que certains enseignants évoquaient des savoirs référentiels dans une règle d'action construite à partir d'une expérience (induction) et généralisaient une règle d'action à plusieurs situations, mais ce type de réélaboration est vraiment peu observé (8,5 % et 3,5 % des traces de réélaboration repérées).

### 5.3 Les effets de l'étayage culturel sur la construction de savoirs référentiels en formation

Nous avons pu caractériser les étayages culturels professionnels de l'enseignant en exercice à l'aide des sous catégories émergentes suivantes : la culture évaluative première, la culture évaluative du milieu professionnel (comprenant celle des pairs), la culture du contexte professionnel non évaluative (comprenant les dimensions instrumentales et organisationnelles) et la culture évaluative sociale (voir tableau 3). Suite à l'analyse des mécanismes de réélaboration des savoirs référentiels présents dans les forums de discussion, il est rapidement apparu que celle-ci n'était pas toujours « positive », dans la mesure où les participants aux forums explicitaient parfois très clairement leur réticence à les exploiter en contexte professionnel. Nous avons alors reconnu la nécessité de distinguer les traces de réélaboration « positive » des traces de réélaboration « négative » associées aux savoirs référentiels. La nature des sources culturelles et non culturelles des réélaborations négatives a été pondérée pour les forums (voir tableau 3).

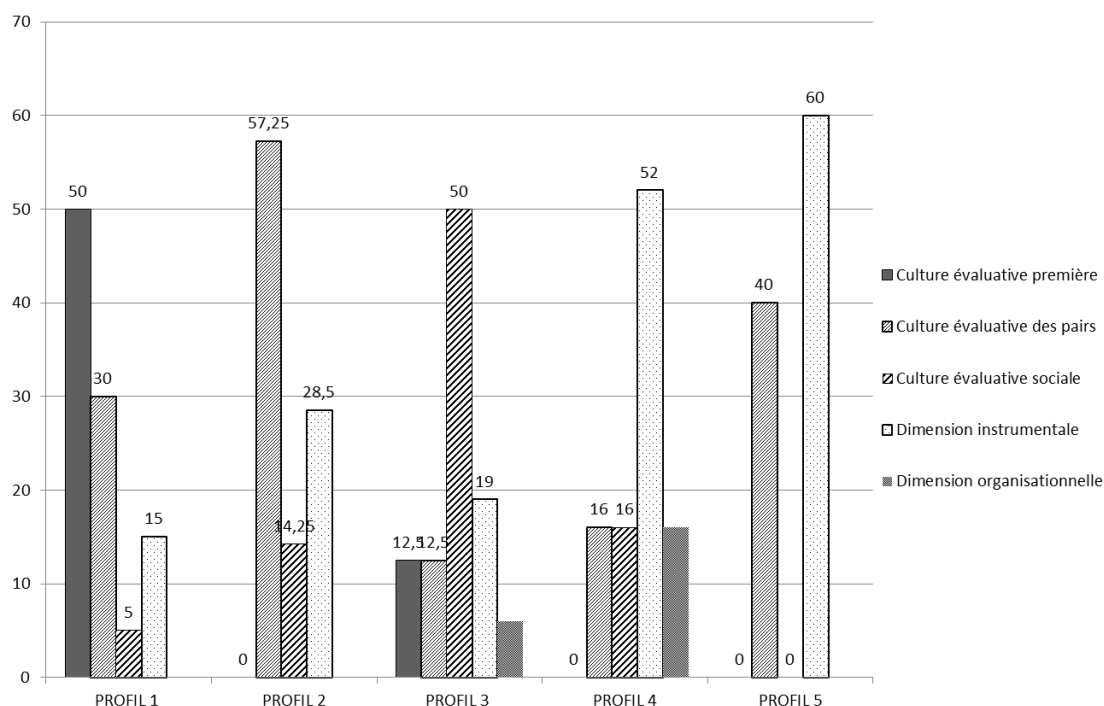
**Tableau 3** : poids moyen des sources de réélaboration négative tous profils confondus.

Sources de réélaboration négatives	<i>Culture évaluative première</i>	<i>Culture évaluative des pairs</i>	<i>Culture évaluative sociale</i>	<i>Dimension instrumentale</i>	<i>Dimension organisationnelle</i>	<i>Total</i>
	12,5 %	31 %	17 %	35 %	4,5 %	100 %

L'évocation d'obstacles instrumentaux dépendants du contexte professionnel représente en moyenne 35 % des sources de réélaboration négative pour les différents profils. Le manque de formation et d'outils, la difficulté de s'instrumenter de manière adéquate, les limites des instruments eux-mêmes constituent des sources de dilemmes et de tensions pour les enseignants. L'évocation d'obstacles organisationnels dépendants du contexte professionnel représente en moyenne 4,8 % des sources de réélaboration négative pour les différents profils. Le manque de temps, l'anticipation d'une augmentation de la tâche, la multiplication des contraintes liées à l'hétérogénéité des groupes d'élèves et à leur nombre constituent autant de raisons de refuser de transposer les principes acquis dans le cours à la salle de classe. Lorsqu'on considère les sources culturelles de réélaboration négative, trois sources distinctes apparaissent : la culture évaluative première, celle des pairs et la culture évaluative liée au contexte social. Les étayages de culture évaluative première représentent en moyenne 12,5 % des réélaborations négatives pour les différents profils. Ils s'expriment sous forme de surnormes, de dilemmes entre des modèles d'évaluation perçus comme antagonistes et d'ambivalence face à ceux-ci. L'incompatibilité de certains savoirs référentiels avec la culture évaluative des pairs perçus comme obstacles à une adoption de pratiques innovantes est également évoquée et représente en moyenne la source de 31 % des réélaborations négatives pour les différents profils. D'un point de vue social, les évocations de la prédominance d'une culture évaluative axée sur la mesure, les attentes des parents et celles des instances institutionnelles représentent la source de 17 % des réélaborations négatives en moyenne.

L'analyse de la répartition des sources de réélaboration négative (culturelles ou non) au sein des différents profils permet de relever quelques tendances (voir figure 1). Par exemple, les sources de

réélaboration négative pour le profil 1 qui se démarque par une ambivalence et même un rejet de l'évaluation-sanction sont essentiellement en lien avec sa culture évaluative première marquée par un vécu négatif de l'évaluation, tandis que les sources de réélaboration négative du profil 3, qui se dit mal outillé face à la réforme de l'évaluation sont essentiellement d'ordre instrumentale. La culture évaluative des pairs semble agir comme la principale source de réélaboration négative pour le profil 2, le plus résistant à la réforme et qui se dit aussi peu outillé face aux nouvelles prescriptions en évaluation.



**Figure 1** : pondération des différentes sources de réélaboration négative dans les cinq profils

Cet aspect des résultats sera approfondi dans une étape ultérieure de l'étude.

## 6. Discussion

Bien qu'il soit pensé dans une perspective distale (axée sur une démarche réflexive), le forum de discussion apparaît davantage comme un espace de reformulation, de synthèse et de validation de la compréhension des savoirs par les pairs et la formatrice. La réélaboration de savoirs professionnels est essentiellement orientée vers l'anticipation de l'utilisation de savoirs hors contexte, sans lien explicite avec l'expérience professionnelle actuelle. D'un point de vue proximal (axé sur les situations professionnelles), le forum permet à l'enseignant d'exposer sa réalité professionnelle aux pairs et de référer à son contexte professionnel; cette ouverture sur le monde du travail permet au formateur de mieux comprendre en quoi ce contexte stimule ou inhibe la construction de savoirs référentiels. Ainsi, les marques de réélaboration négative recueillies permettent de cibler l'existence de freins à l'intégration des savoirs référentiels essentiellement externes : les pairs, la culture scolaire locale, la culture sociale, le manque de formation et les choix organisationnels. Lorsque ces freins sont internes et liés à la culture première, la construction de savoirs se traduit essentiellement par la reformulation du savoir et la description de sa fonction. On se demande alors comment entraîner une adhésion à ces savoirs référentiels pourtant dans une large mesure professionnellement prescrits.

Dans un système de formation professionnalisante en alternance, les stagiaires ou les nouveaux enseignants sont confrontés à ces cultures et sous-cultures et ont tendance à subir une acculturation professionnelle qui vient influencer les apprentissages effectués dans un contexte académique au sens large (Altet, 2008). Nous pensons que ce constat peut être étendu aux enseignants d'expérience qui retournent en formation parce qu'ils y sont contraints. La compréhension des caractéristiques



agissantes des situations professionnelles qui peuvent entraver l'adhésion aux savoirs référentiels ou la production de savoirs expérientiels semble essentielle pour piloter une démarche de formation de type proximal (Korthagen, 2010 ; Marcel, 2010 ; Mayen, 2012). Mais la gestion pédagogique de cette réalité dans une formation à distance pose question. Une meilleure compréhension des étapes de construction des connaissances professionnelles des enseignants est incontournable, y compris dans une perspective de cognition située (Korthagen, 2010), mais la prise en compte de l'influence implicite des pairs, bien qu'elle permette de mieux saisir les enjeux identitaires et culturels de la construction de savoirs professionnels en évaluation pose, elle aussi, question. Pour intégrer de telles dimensions identitaires et culturelles dans la formation, comme on le fait dans des métiers dont les gestes professionnels ont été balisés et normés, il serait nécessaire de pouvoir répondre à deux questions : selon quels référents problématiser les situations professionnelles en évaluation et quels sont les gestes professionnels évaluatifs légitimes ? Il nous semble qu'actuellement les réponses à ces questions sont déterminées non pas par une conception véritablement professionnelle de l'évaluation, mais par des cultures locales, des habitus personnels plus ou moins valides, fiables et pertinents, et probablement difficilement intelligibles lorsqu'on a affaire à des enseignants non formés.

## 7. Conclusion

Dans cette recherche exploratoire, nous avons voulu comprendre comment des enseignants construisent des savoirs professionnels en évaluation et comment leur situation professionnelle marque la construction de ces savoirs. Notre but était de mieux comprendre les enjeux culturels de la construction de savoirs professionnels par des enseignants en exercice, placés en situation d'auto apprentissage en ligne et participant à des forums de discussion. Dans un parcours de professionnalisation idéal, on chercherait à équilibrer la construction de savoirs de référence éventuellement utiles et utilisables pour intelliger des pratiques en développement d'une part, et le réaménagement continu de savoirs de l'expérience en vue du développement de l'expertise dans une diversité de situations professionnelles, d'autre part. L'analyse du contenu des forums de discussion a permis de montrer le rôle de plusieurs sources d'étayage culturel dans la construction de savoirs professionnels et des savoirs de référence en particulier. Qu'ils relèvent d'une culture première (niveau micro), d'une culture professionnelle locale (niveau méso) ou d'une culture sociale (niveau macro), ces étayages rejoignent certaines caractéristiques agissantes des situations professionnelles dont la réalité ne se limite pas seulement au contexte de la classe. En tant que facteur d'intelligibilité des pratiques évaluatives, il reste à déterminer dans quelle mesure le développement d'une authentique culture en évaluation pourrait soutenir une démarche de production de savoirs expérientiels par ces enseignants.

## 8. Références et bibliographie

- Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In G. Baillat (Ed.), *Évaluer pour former* (pp. 71-81). Bruxelles : De Boeck Université, Pédagogies en développement.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet & C. Lessard (Ed.), *Conflits de savoirs en formation* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bélaïr, L. M. & Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Boudjaoui, M. & Clénet, J. (2011). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Les apports d'expériences françaises de formation et de formateurs d'adultes. In Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (pp. 13-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Byusse, A. (2011). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. In P. Maubant, J. Clénet, J. & D. Poisson (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (pp. 267-308). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Carnus M.-F. & Terrisse A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 3(12), 55-74.
- Durand, M.-J. & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification à la communication des résultats*. Montréal : Marcel Didier.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorie enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Jorro, A. (1996). Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 5-22.
- Jorro, A. (2006). L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologies* (pp. 67-75). Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2009) L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 219-231). Bruxelles : De Boeck Université.
- Korthagen, F. A.J (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of education for teaching*, 36(4), 407-423.
- Marcel, J. -F. (2011). Du lien entre formation et travail enseignant : analyse d'une dissonance dans l'évaluation de leur formation initiale par des professeurs de l'enseignement agricole public français. In P. Maubant, J. Clénet, J. & D. Poisson (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (pp. 151-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.) : *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*, (pp. . . Toulouse, France : Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants. In L. Mottier Lopez & Crahay, M. (Ed.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, (pp. 165-180). Bruxelles : De Boeck Université.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.