



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

L'évaluation scolaire et les prescriptions pour sa mise en œuvre : conceptions d'enseignant·e·s et enjeux pour la formation

Marc Luisoni

Originaire de Stabio (Ti)

2021

Thèse de doctorat cumulative présentée à la Faculté des lettres et des sciences humaines de
l'Université de Fribourg (Suisse)

Approuvée par la Faculté des lettres et des sciences humaines sur proposition des professeurs :

Prof. Tania Ogay, Université de Fribourg (première rapporteure),

Prof. Annick Fagnant, Université de Liège (deuxième rapporteure),

Prof. Jean-Louis Berger, Université de Fribourg (troisième rapporteur),

Fribourg, le 9 juillet 2021

La Doyenne, Prof. Dr. Bernadette Charlier Pasquier

Préambule

Cet ouvrage présente ma thèse de doctorat cumulative composée des trois articles suivants :

Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire

chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. Belair,

Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? (p. 175-196). De Boeck.

Luisoni, M., & Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation

initiale : Quelles tensions, quelles prescriptions ? *e-JIREF, Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 67-86.

Luisoni, M., & Monnard, I. (2020). Prescriptions dans la construction d'évaluations

sommatives et conceptions de la justice de l'école. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 439-460. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.8>

Remerciements

Tout au long de la rédaction de cette thèse comme au moment d'écrire ces lignes je garde à l'esprit que tout ceci n'existerait probablement pas sans ma rencontre professionnelle avec Isabelle Monnard. Durant plus de dix ans, nous avons cherché à développer une formation à la pratique évaluative qui donne l'opportunité aux futur·e·s enseignant·e·s de répondre aux enjeux de leur métier. C'est dans cette perspective que nos projets de recherche ont émergé et que ces publications ont vu le jour. Notre travail en commun a été d'une très grande richesse tant conceptuelle qu'humaine. J'ai trouvé dans ses questionnements et sa posture de chercheuse un écho à mes propres préoccupations. Le travail personnel que je présente aujourd'hui se place dans la continuité de notre production scientifique commune. Je lui en serai toujours reconnaissant et redevable.

Mes remerciements vont naturellement à Tania Ogay qui a fait preuve d'une grande générosité en acceptant d'endosser le rôle de directrice de thèse. Son écoute, sa bienveillance et sa disponibilité m'ont permis de penser que la valorisation de ce parcours de recherche par une thèse cumulative était possible et légitime. Sans son ouverture et ses encouragements, ce travail n'aurait simplement pas vu le jour.

Je remercie la Professeure Annick Fagnant et le Professeur Jean-Louis Berger d'avoir accepté d'offrir de leur précieux temps et de partager leur expertise en acceptant de constituer le jury de thèse.

Ma reconnaissance s'adresse également à mes collègues de la HEP|PH FR, et en particulier ceux du 3^e étage qui m'ont partagé leurs questionnements, leurs encouragements et leur amitié tout au long de ces années de recherche. Loyse, Bertrand, Richard, Sheila, Patrick, Marie, Caroline et les autres, vous êtes précieux.

Le parcours de recherche présenté dans le cadre de ce travail a été conduit en parallèle d'une série de recherches sur le développement professionnel des enseignant·e·s et la qualité de l'école réalisées dans le cadre du Service de l'Enseignement Obligatoire du canton de Fribourg. Tous ces travaux ont été conduits et rédigés en étroite collaboration avec Marlyse Pillonel. Merci pour ces expériences de recherche qui m'ont donné l'occasion de développer la posture de chercheur qui est la mienne aujourd'hui.

Ma reconnaissance va à Patricia qui partage ma vie. Cette thèse n'existerait pas sans son implication dans la gestion du quotidien qui m'a permis de trouver le temps pour écrire. Son amour, sa présence et ses encouragements sont essentiels.

Enfin, je dédie cette thèse à mon fils Paul qui, du haut de ses dix ans, questionne le monde.

Résumé

À la source de cette thèse cumulative se trouve un questionnement sur la formation à l'évaluation scolaire des futur·e·s enseignant·e·s. Nous savons que les représentations, les croyances, les conceptions influencent les pratiques des individus et, en ayant la charge de la formation initiale des enseignant·e·s, nous avons cherché à identifier les conceptions de ces futur·e·s évaluateur·rice·s et également à mettre en évidence les effets de la formation sur l'évolution de ces conceptions. Cette première étape en a entraîné d'autres qui ont permis la publication de plusieurs articles scientifiques. Cette thèse compile ces trois articles et, au-delà des résultats présentés, cherche à montrer un processus de recherche dynamique alimenté au fur et à mesure de l'émergence de nouveaux questionnements.

La première partie de cette thèse développe des éléments conceptuels sur lesquels s'appuie l'ensemble de ce processus de recherche. Les enjeux de la formation des futur·e·s enseignant·e·s et en particulier la question des conceptions de l'évaluation scolaire et des principes de justice de l'école sont présentés. Le concept de prescription se trouve également au cœur de ce processus et un chapitre lui est consacré. Cette première partie permet également de mettre en évidence les réflexions épistémologiques et méthodologiques qui ont été mobilisées dans le cadre de ce parcours de recherche.

Les trois articles publiés font l'objet de la deuxième partie de cette thèse. Le premier article présente les conceptions de l'évaluation de futur·e·s enseignant·e·s et d'enseignant·e·s en activité dans une approche quantitative et au moyen d'une échelle de mesure construite et validée dans le cadre de cette recherche. Les résultats montrent, entre autres, l'effet de la formation sur une modification de la référence normative de l'évaluation ainsi que l'influence forte de l'entrée dans le métier sur cette même référence normative et la possibilité de différenciation. Le deuxième article met en évidence, dans une approche qualitative centrée sur le principe de la méthodologie de la théorisation enracinée, les divers champs de prescription qui influencent le développement d'outils d'évaluation sommative chez des enseignant·e·s en début de carrière professionnelle. En plus de la prescription institutionnelle, ce sont les collègues, les parents, les élèves et des éléments théoriques qui exercent une influence plus ou moins importante chez les enseignant·e·s. Une forme de profil d'évaluateur·rice très différencié d'un individu à l'autre peut ainsi être observée. Le troisième article poursuit les réflexions développées dans les deux autres en cherchant, dans une approche quantitative utilisant deux échelles de mesure validées, à montrer l'influence des divers champs de prescription et à s'interroger sur les liens avec les principes de justice.

La dernière partie de cette thèse cumulative discute les trois articles dans leur globalité en mettant en évidence leurs apports et leurs limites. De nouvelles perspectives de recherche et de développement de la formation à l'évaluation sont proposées en s'appuyant sur les principes de la recherche collaborative.

Mots-clés : Evaluation scolaire, formation d'enseignant·e·s, conceptions, prescriptions, méthode.

Table des matières

Introduction	1
PARTIE 1	4
1.1 Considérations sur la formation à l'évaluation scolaire	4
1.1.1 Les biais de l'évaluation pour interroger son identité d'évaluateur·rice	6
1.1.2 Conceptions et croyances sur l'évaluation	8
1.1.3 Conceptions de la justice de l'école	13
1.2 Considérations sur le concept de prescription	19
1.2.1 Au sens strict	19
1.2.2 Dans un sens plus large	20
1.2.3 La prescription dans le cadre des pratiques d'évaluation scolaire	23
1.3 Considérations épistémologiques	24
1.3.1 Aspects généraux	24
1.3.2 Les recherches en sciences de l'éducation	27
1.3.2.1 Une typologie des formes de recherche	27
1.3.2.2 Des risques de dérive	29
1.3.2.3 À propos des articles de la thèse	30
1.4 Considérations méthodologiques	31
1.4.1 Méthode quantitative	31
1.4.2 Méthode qualitative	35
1.4.2.1 Méthodologie de la théorisation enracinée	36
1.4.2.1.1 La MTE dans le cadre de notre recherche	39
1.5 Présentation et articulation des trois publications	41
1.5.1 1 ^{re} publication	41
1.5.2 2 ^e publication	43
1.5.3 3 ^e publication	44
1.5.4 Quelle articulation ?	45
PARTIE 2	47
2.1 Les publications	47
2.1.1 1 ^{re} publication : « L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale » (Luisoni & Monnard, 2015)	47
2.1.2 2 ^e publication : « Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ? » (Luisoni & Monnard, 2018)	72
2.1.3 3 ^e publication : « Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école. » (Luisoni & Monnard, 2020)	98

PARTIE 3	123
Conclusion	123
Les apports	123
Les limites	126
Une ouverture pour conclure	127
Références bibliographiques	130
ANNEXES	141
Annexe 1 : Procédures d’expertise des publications	141
Annexe 2 : Échelle des conceptions de l’évaluation (Luisoni & Monnard, 2015)	143
Annexe 3 : Échelle de perception des prescriptions autour de l’évaluation sommative (Luisoni & Monnard, 2020)	146
Annexe 4 : Echelle de mesure du sentiment de justice de l’école (Luisoni & Monnard, 2020)	148
Annexe 4 : Protocole de questionnement sur les pratiques d’évaluation sommative	150

Introduction

Cette thèse cumulative présente, sur la base de trois articles publiés, un projet de recherche sur la thématique de l'évaluation scolaire initié et nourri par les enjeux de la formation initiale des enseignant·e·s. Faire en sorte que les enseignant·e·s soient en mesure d'exercer leur jugement professionnel en matière d'évaluation en tant qu'acte cognitif situé (Mottier Lopez & Allal, 2008) implique à la fois de leur permettre de faire appel à toute une série de savoirs, d'outils et de techniques (Paquay et al., 2012), et de les amener à prendre conscience que ce jugement se réfère de nombreux référentiels tels que des valeurs, des significations, des normes et des pratiques (Allal & Mottier Lopez, 2007a). Si l'acquisition de savoirs et d'outils est habituelle en formation, le travail des valeurs, des normes et des significations est un défi pour tout formateur. Cette thèse trouve son origine dans la nécessité de mieux connaître et comprendre les futur·e·s enseignant·e·s et les professionnel·le·s en exercice afin de proposer une formation à l'évaluation qui soit la plus pertinente possible.

Entre l'origine de la réflexion et la rédaction finale de cette thèse, il s'agit d'un long processus dont les trois articles présentés ici marquent différentes étapes. En cherchant à qualifier ce parcours de recherche, il me semble que le concept de projet soit adéquat. Dans le cadre de ses travaux, Boutinet (1999, 2009) définit le projet en tant que « Conduite d'anticipation opératoire donnant sens à un avenir désiré et prenant méthodologiquement les moyens de concrétiser une telle anticipation. Cette conduite peut être individuelle ou collective » (2009, p. 181). Pour Boutinet, il n'y a pas de projet sans un auteur, individuel ou collectif qui est à son origine. Cet auteur se trouve en situation de négocier, coopérer ou « faire avec » divers acteurs parfois ressources ou parfois conflictuels. L'ensemble des différentes étapes qui composent ce projet de recherche ont été conduites dans le cadre de l'unité de recherche Évaluation – Identité – Enseignement (Evidens) de la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP|PH FR). Dans cette institution de formation, avec ma collègue Isabelle Monnard qui signe également les articles compilés ici, nous avons la charge de la formation des futur·e·s enseignant·e·s sur les questions de l'évaluation scolaire.

Toute démarche de projet se structure autour de « deux temps bien typés, mais en continuelle itérativité l'un par rapport à l'autre : un temps de conception [...], un temps de réalisation » (p.181). En travaillant sur la question de l'évaluation des compétences dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement (Monnard & Luisoni, 2013), nous avons mis en évidence que le sens de ce type d'évaluation se construit chez les étudiant·e·s

dans le courant de la formation et que cela participe à une modification de leur perception de l'évaluation en général. Cette recherche a contribué au déplacement de notre questionnement vers les conceptions de l'évaluation ainsi que leur possible modification dans le cadre de la formation.

À partir de 2012, nous nous sommes donc intéressés aux conceptions de l'évaluation des étudiant·e·s et à leur évolution dans le cadre de la formation. Cette première étape nous a ensuite permis, au moyen des mêmes outils, d'interroger des enseignant·e·s en exercice. C'est sur la base d'une partie des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche qui semblaient montrer l'impact important des premières années de pratique professionnelle sur les conceptions de l'évaluation que nous avons choisi de nous intéresser à cette phase d'entrée dans le métier. C'est par le biais d'une approche qualitative que nous nous sommes intéressés à la manière avec laquelle les enseignant·e·s novices construisaient leurs outils d'évaluation sommative. Cette recherche nous a donné l'occasion de développer un modèle sur la base du concept de prescription, emprunté à l'ergonomie, puis de construire et valider une échelle que nous avons utilisée pour interroger les enseignant·e·s de la scolarité obligatoire.

On peut considérer que le projet de recherche présenté dans cadre de cette thèse s'est construit au fur et à mesure des différentes phases itératives de conception et de réalisation des étapes qui le constituent. Cette construction graduelle, dans la continuité, s'explique également par le fait que les situations à l'origine de tout projet sont faites de complexité et d'incertitude avec lesquelles il est nécessaire de composer (Boutinet, 1999, 2009). Il aurait été, pour nous, impossible de définir à priori ce projet de recherche tel qu'il se présente aujourd'hui, bien qu'à posteriori sa cohérence me semble effective.

Une des caractéristiques de tout projet est de proposer une solution singulière puisqu'il met en mouvement trois niveaux de singularité : « [la] singularité de l'auteur qui projette, porteur d'une histoire personnelle, [la] singularité de la situation diagnostiquée dans son espace-temps, [la] singularité de la solution projetée dans son caractère inédit » (2009, p.181). Dès son initiation et tout au long des diverses étapes qui le constituent, ce projet s'est inscrit dans un contexte clairement défini et a cherché à répondre aux questions que nous nous posions en utilisant des méthodes variées qui paraissaient les plus adéquates.

Enfin, en dernier lieu, « la démarche de projet doit s'appuyer pour être lancée sur des opportunités de situation bien identifiables, opportunités de lieu, opportunités de temps » (p.181). À la lecture des articles qui constituent cette thèse, on peut identifier les opportunités saisies tout au long de ces huit années de recherche. Ces différentes étapes trouvent leur sens dans une volonté d'amélioration continue de la formation à l'évaluation

ainsi que dans une meilleure compréhension du terrain et des enjeux auxquels il doit faire face. Le tableau ci-dessous (tableau 1) présente de façon synoptique les diverses étapes de ce projet de recherche.

Tableau 1 : *Étapes du projet de recherche*

Étapes	Année	Population questionnée	Outil de récolte des données
Étape 1	2012	Ensemble des étudiant·e·s de la HEP-FR	Échelle des conceptions de l'évaluation
	2013	Ensemble des enseignant·e·s primaires (1H-8H) du canton de fribourg	Échelle des conceptions de l'évaluation
Étape 2	2014	Enseignant·e·s novices	Étude exploratoire (entretiens compréhensifs)
Étape 3	2016	Enseignant·e·s novices et enseignant·e·s expérimentés	Élaboration et validation : Échelle des prescriptions de l'évaluation sommative
	2017	Enseignant·e·s primaires (1H-8H)	Échelle des prescriptions de l'évaluation sommative Échelle de justice de l'école
		Enseignant·e·s secondaires (9H-11H)	Échelle des prescriptions de l'évaluation sommative Échelle de justice de l'école
		Enseignant·e·s secondaires (9H-11H)	Échelle des conceptions de l'évaluation Échelle de justice de l'école

Cette thèse cumulative est organisée en trois parties. La première a pour but de développer quelques aspects conceptuels figurant dans les articles présentés et de montrer la cohérence de l'ensemble. Le premier chapitre de cette partie me permet de présenter les éléments conceptuels de l'évaluation scolaire que je considère comme fondamentaux dans le cadre de la formation des futur·e·s enseignant·e·s et de définir les conceptions de l'évaluation et de la justice de l'école. Le deuxième chapitre est consacré la prescription. Il me donne l'occasion de développer ce concept dont la compréhension usuelle se heurte à la définition qui est utilisée dans deux de nos articles. Comme les méthodologies utilisées dans les différentes étapes de ce projet de recherche s'inscrivent dans les postures épistémologiques différentes, je consacre un chapitre à clarifier les diverses perspectives épistémologiques et un autre à développer quelques aspects méthodologiques. Pour terminer cette première partie, un chapitre présente succinctement les trois articles et cherche à montrer de quelle manière ils sont articulés.

La deuxième partie de cette thèse contient les articles publiés et la troisième et dernière partie propose une conclusion qui identifie les apports et limites de ce projet de recherche et qui envisage, sous forme d'ouverture, des perspectives nouvelles en matière de recherche.

Partie 1

Les quatre premiers chapitres de cette partie donnent l'occasion de développer les éléments qui constituent le cœur de ce projet de recherche. Plutôt que de reprendre des aspects conceptuels et théoriques présentés dans les articles qui constituent cette thèse, j'ai pris le parti de développer ce qui manque dans les textes publiés afin de mieux appréhender le processus de recherche et la cohérence de l'ensemble.

Dans un premier temps, la question de l'évaluation scolaire est abordée en mettant en évidence les éléments essentiels travaillés avec les futur·e·s enseignant·e·s dans le cadre de la formation professionnelle initiale. Afin de mieux comprendre l'importance de ce travail de formation, le concept de conception est présenté ainsi qu'une typologie des courants de pensée en matière d'évaluation. Enfin, la dernière partie de ce chapitre s'intéresse à la question des conceptions de la justice de l'école.

Dans un deuxième temps, le concept de prescription, également central dans le cadre de deux de ces articles est présenté de manière un peu plus complète permettant ainsi de clarifier le sens entendu dans ce travail.

Enfin, la troisième et la quatrième partie sont consacrées à des considérations épistémologiques et méthodologiques en lien avec les diverses approches utilisées dans le cadre de ce projet de recherche.

1.1 Considérations sur la formation à l'évaluation scolaire

La formation des futur·e·s enseignant·e·s en matière d'évaluation scolaire donne l'occasion à ces futur·e·s professionnel·le·s de l'école de développer leurs compétences évaluatives. En cherchant à dépasser de simples considérations utilitaristes centrées sur le développement d'un « outillage » leur permettant d'évaluer leurs futurs élèves, nous amenons les étudiant·e·s à s'interroger sur le concept d'évaluation au sens large, *ex valuate* qui correspond littéralement à faire émerger la valeur de quelque chose (Bouquet, 2009), avant de s'intéresser à son utilisation dans le cadre scolaire. Évaluer est une conduite profondément humaine, comme le présente si bien Hadji (2012):

L'évaluation est sans doute l'une des principales et des plus primitives opérations de l'esprit humain. Par l'évaluation, je prends position sur le monde qui m'entoure, et sur moi-même (dans l'auto-évaluation), en disant dans quelle mesure je juge tel ou tel aspect de la réalité acceptable

pour moi. Je peux tout d'abord, par une évaluation estimative, chercher simplement à apprécier l'ampleur de l'aspect du réel évalué. Mais déjà, c'est le plus souvent dans la perspective d'une prise de position que j'effectue ce travail d'estimation. Je ne cherche pas simplement à connaître le réel, mais à savoir s'il correspond à mes désirs ou à mes craintes [...]. Ou bien je peux de façon beaucoup plus évidente attribuer de la valeur à la réalité, dans une évaluation appréciative. L'acte d'évaluation indique ainsi que la réalité ne m'est pas indifférente, et que les choses, ou les gens, ont plus ou moins de valeur pour moi.

Me situant de plain-pied dans le monde de la valeur, l'évaluation est une opération à risques. L'attribution de valeur touche à l'honneur, et à la dignité, des personnes. Elle se risque à juger de l'intérêt, et du sens, de leur vie. C'est pourquoi l'évaluation est une opération explosive, qui peut faire très mal à ceux qu'elle touche. (p.283)

Cette conduite humaine constamment mise en œuvre dans la vie quotidienne, au moment de se prononcer, par exemple, sur un livre que l'on a lu ou un plat que l'on a consommé devient un geste professionnel dès que l'on se place dans la conduite d'un enseignement. Alors, et souvent pour la première fois pour les futur·e·s enseignant·e·s, les évaluations ainsi réalisées vont avoir un impact sur un individu, l'élève, dont l'enseignant·e a la responsabilité. Les notions de jugement, de référent et de référé deviennent alors des supports puissants et nécessaires pour la réflexion.

Pour Hadji (2000), ce processus permettant de faire ressortir la valeur de ce qui est évalué peut être entrevu, de manière générale, comme une mise en rapport entre une réalité et un modèle idéal. La double-articulation dans l'opération d'évaluation amène l'évaluateur·rice à confronter une situation réelle, un référé - sur lequel des indicateurs peuvent être recueillis -, avec une situation idéale, voire désirée, un référent - à partir duquel des normes et des critères de jugement ont été produits. Ce modèle permet une lecture, à mon sens, de l'ensemble des situations d'évaluation et met en évidence la problématique de l'explicitation des éléments qui constituent le référent dans le cadre d'une évaluation en tant que geste professionnel. Le caractère implicite ou explicite des critères qui fondent le jugement permet alors de définir la situation d'évaluation comme implicite, spontanée ou instituée dans le cas où les critères qui servent à émettre le jugement sont parfaitement explicites (Barbier, 2001).

La formation à l'évaluation des futur·e·s enseignant·e·s implique indubitablement la connaissance et l'intégration des différents concepts de l'évaluation tels que les critères, les indicateurs, les échelles, les barèmes, les fonctions de l'évaluation ou tout autre élément faisant partie du lexique professionnel et permettant une compréhension des outils et des pratiques ayant cours dans le métier. Cependant, l'acquisition de ces ressources ne peut se suffire à elle-même et risque même d'être inutile sans un travail de réflexion sur soi en tant

qu'évaluateur·rice. Dans son travail sur les différents modèles et concepts, Vial (2012b) identifie une série d'éléments qui constituent les rubriques d'une forme de passeport de l'évaluateur·rice comme :

les idées de base sur lesquelles il fonctionne concernant le monde, le réel, l'homme et son destin. Quel type d'évaluateur faut-il être pour tenir dans ce modèle ? À quoi peut-on le reconnaître ? C'est-à-dire :

- le paradigme profane dans lequel il se préfère (façon de concevoir la vie, le monde, de s'y placer) ;
- la logique d'action qu'il survalorise ;
- le mode de pensée dominant (façon de concevoir le destin de l'homme, figure du sujet produite ou utilisée) ;
- le registre de pensée élu (façon de concevoir l'agir, l'action de l'homme sur le monde et les valeurs professionnelles attendues). (p.16)

En suivant cette perspective, on accepte que toute évaluation engage, avant toute chose, un·e évaluateur·rice, sujet agi par un contexte et « ces idées de bases » qui lui permettent d'appréhender le monde réel.

1.1.1 Les biais de l'évaluation pour interroger son identité d'évaluateur·rice

La formation à l'évaluation implique une prise de conscience de son propre rapport à l'évaluation en général et à l'évaluation scolaire en particulier étant donné que chaque futur·e enseignant·e a une expérience d'au moins quinze années durant lesquelles il·elle a été constamment évalué·e. Un des axes féconds de travail, dans une perspective constructiviste visant à créer un déséquilibre chez l'étudiant·e, est le développement d'une réflexion sur la question de l'objectivité au moyen des recherches issues de la docimologie critique. La synthèse de Leclercq, Nicaise et Demeuse (2004) identifie le système scolaire, les élèves et les enseignant·e·s comme étant les trois sources de biais qui vont influencer la notation.

Dans le cadre du système scolaire, si l'effet établissement est démontré depuis plusieurs années (Cousin, 1993; Dumay, 2009) c'est la mise en évidence des effets liés au contexte de la classe qui provoque le plus de réactions chez les futur·e·s enseignant·e·s. La loi de Posthumus disant qu' « un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes » (De Landsheere, 1992, p.

242) implique que les résultats obtenus par un élève vont être conditionnés par la composition de la classe à laquelle il appartient. Les travaux de Grisay repris et commentés par Crahay (2007) montrent qu'un même élève peut être mis en échec dans une classe alors que ses résultats à des épreuves externes le placent dans le groupe des bons élèves comparativement aux élèves des autres classes.

L'enseignant·e comme source de biais est clairement identifié dans la littérature (De Landsheere, 1992; Leclercq et coll., 2004), mais reste difficilement acceptable pour les professionnel·le·s en exercice et en devenir. Par exemple, les effets de stéréotypie ou de halo qui montrent l'influence de la personne évaluée ou de la copie sur le jugement de l'enseignant·e semblent admissibles par les futur·e·s enseignant·e·s lorsqu'ils concernent des tâches subjectives comme la production textuelle ou artistique. Les résultats des recherches sont, par contre, particulièrement déstabilisants lorsqu'ils montrent ces mêmes effets sur des tâches considérées comme plus objectives par exemple les mathématiques ou la dictée.

Classiquement, pour les docimologues (De Landsheere, 1992; Leclercq et al., 2004), les élèves sont considérés comme une source de biais dans la mesure où un certain nombre de variables vont avoir une influence sur l'évaluateur·rice, mais on pourrait également déplacer la perspective pour considérer que ce sont les enseignant·e·s et leurs représentations qui sont à l'origine de l'influence de ces variables sur leur jugement. Les variables identifiées habituellement sont le statut social et économique mis en exergue par de nombreux travaux sociologiques à partir des années soixante (Boudon et coll., 2000; Bourdieu & Passeron, 1970, 1985), mais également le genre, le groupe ethnique d'origine (Sprietsma, 2013) ou même à l'apparence physique comme le montre la méta-analyse de Malouff et Thorsteinsson (2016). Ces éléments mis en évidence par la recherche sont difficilement acceptables par les enseignant·e·s et futur·e·s enseignant·e·s puisque nombre de systèmes scolaires revendiquent habituellement une égalité des chances comme principe de justice (Dubet, 2009b). De récents travaux montrent pourtant que ces effets sont en lien avec les systèmes scolaires et leurs attentes en matière d'évaluation. Autin et coll. (2019) illustrent dans leurs expérimentations que l'enseignant·e ne se laisse pas influencer de la même manière par sa perception du milieu social et économique d'un élève si il doit évaluer une dictée en signifiant son jugement par un commentaire ou par une note. Dans le cas d'une évaluation par appréciation, l'influence du milieu est très faible et les enseignant·e·s identifient le même nombre d'erreurs chez les élèves de milieu aisé ou défavorisé. Par contre, s'il s'agit de mettre une note, les enseignant·e·s trouvent plus d'erreurs dans les textes des élèves de milieu défavorisé bien que les dictées soient rigoureusement les mêmes. On retrouve les mêmes résultats lorsque l'on demande aux

enseignant·e·s d'évaluer dans une perspective de sélection ou d'apprentissage ce qui fait dire à ces auteurs que les biais sont fonction de l'individu, mais sous une influence forte du système. Ce point de vue correspond bien à l'identification des rôles contradictoires que doivent assumer les enseignant·e·s entre une centration sur les apprentissages et la sélection attendue par le système scolaire et la société (Van Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994).

1.1.2 Conceptions et croyances sur l'évaluation

Le travail de confrontation du ou de la futur·e·s enseignant·e et donc de futur·e évaluateur·rice avec les biais identifiés dans la littérature a pour but de faire évoluer ses représentations, croyances ou conceptions qui font naturellement partie de son passeport d'évaluateur·rice (Vial, 2012b). Les termes « représentation », « croyance » ou « conception » sont considérés comme synonyme en suivant la proposition de Crahay et coll. (2010) dans leur note de synthèse. Une conception est donc « an individual's representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior » (Harvey, 1986, cité dans Pajares, 1992, p. 313). Le fait qu'il existe un lien direct entre les conceptions et les pratiques des enseignant·e·s n'est pas prouvé de façon absolue, mais de très nombreux auteurs partagent ce point de vue ou du moins l'idée d'un lien conditionnel entre pratiques et croyances (Crahay et coll., 2010). Ces dernières remplissent les fonctions plurielles de savoir, d'identité, d'orientation et de justification.

La première fonction est celle de donner du sens, de comprendre la complexité du monde scolaire dans lequel évolue l'enseignant·e en participant à la constitution d'une pédagogie personnelle servant à appréhender le réel présent et à envisager l'action future. La fonction d'identité donne l'opportunité à l'individu de se positionner dans le champ social en partageant et alimentant ses croyances avec celles de son groupe de référence. La troisième fonction des croyances est une fonction normative et prescriptive puisqu'elles vont, en cohérence avec des aspects partagés socialement, guider à la fois des jugements, des actions ou des comportements. Enfin, la quatrième fonction des croyances est la justification. Elles permettraient ainsi d'expliquer les actions entreprises dans une logique d'autodéfense.

Dans leur note de synthèse, Crahay et coll. (2010) font état d'une frontière difficile à identifier entre les croyances et les connaissances des enseignant·e·s. Les premières renverraient à des suppositions ou des idéologies alors que les secondes se baseraient davantage sur des faits. Pour ces auteurs, le fait que le domaine de l'enseignement soit

dénué de vérité ou de certitudes scientifiquement prouvées favoriserait, chez les enseignant·e·s, le développement d'une pédagogie personnelle.

Celle-ci mélange des éléments tirés de l'expérience propre de l'enseignant, d'autres inspirés du sens commun de la communauté enseignante ou, plus largement, de la communauté culturelle à laquelle il appartient, et d'autres encore venant de théories scientifiques, psychologiques, linguistiques, etc. Dans cette perspective, les connaissances constitueraient un sous-ensemble des croyances des enseignants, sous-ensemble caractérisé par le fait qu'il regroupe des assertions soutenues par des preuves empiriques et une argumentation logique. (Crahay et al., 2010, p. 87)

En suivant ces auteurs, on peut considérer que les croyances des enseignant·e·s en matière d'évaluation sont constituées d'éléments de nature idéologiques, pragmatiques ou conceptuels et scientifiques qui se sont agglomérés au cours de parcours biographiques individuels.

Les travaux de De Ketele (2012) sont inspirants et permettent d'établir une forme de cartographie des composantes de l'épistémologie de l'évaluation créant l'opportunité de situer les diverses croyances ou connaissances par rapport aux divers, courants, modèles, théories de l'évaluation. L'auteur met en évidence que la constitution de connaissances sur l'évaluation a, au fil du temps, dégagé un certain nombre de paradigmes devenus des modèles valorisés et promus auprès des divers acteurs de l'enseignement. Le concept de paradigme, au cœur de cette réflexion, est défini comme :

un ensemble de croyances et de présupposés tant théoriques que méthodologiques, édifié à une époque donnée et qui va servir de credo (Kuhn, 1972) et de modèle (Le Moigne, 1999) pendant un certain temps à des chercheurs et des utilisateurs. Les modèles d'évaluation attachés à un paradigme particulier sont des représentations conceptuelles formelles permettant de rendre intelligibles (aspect théorique), opérationnalisables (aspect méthodologique) et éthiques (aspect dégagé comme important par Rebber [2010]) les processus d'évaluation à conduire. (De Ketele, 2012, p. 195)

Les quatre paradigmes identifiés sont apparus successivement dans l'histoire de l'éducation à la manière de strates biologiques, prenant de l'importance puis en perdant pour laisser la place à d'autres, mais sans jamais disparaître.

Le premier paradigme est celui de l'intuition pragmatique qui prend sa naissance avec l'avènement formel de l'école. L'enseignant·e produit un jugement intuitif en référence à des savoirs enseignés localement et aux comportements observés chez ses élèves. Dans ce paradigme, l'évaluation cherche à répondre à la question « les élèves ont-ils étudié et appris comme je l'avais demandé ? » (De Ketele, 2012, p. 199). Le concept central est le contrat didactique et l'évaluation donne à l'enseignant·e le pouvoir d'y conformer l'élève. Pour

l'auteur, cette évaluation intuitive se base souvent sur le référent du « bon élève » dont les attitudes attendues face au travail et les comportements au sein de la classe semblent intégrés par les enseignant·e·s. Le modèle du « bon élève » s'accompagne également d'une perspective innéiste où la réussite peut naturellement être corrélée avec l'origine sociale. La volonté de faire entrer l'élève dans le contrat didactique implique une évaluation souvent dans une posture de contrôle ou de sanction.

Le paradigme de l'évaluation mesure prend appui sur les recherches docimologiques et cherche à répondre aux critiques émises par les travaux sociologiques qui, à partir des années soixante montrent que l'école renforce ou du moins maintient les inégalités sociales (Boudon et coll., 2000; Bourdieu & Passeron, 1970, 1985; Crahay, 2007; Duru-Bellat, 2002). Dans ce paradigme, le but est d'objectiver le jugement évaluatif en l'appuyant sur des outils construits selon les théories et méthodologies des tests et de la mesure, souvent issus de la psychométrie. Cette perspective évaluative implique des contenus objectivables et aisément évaluables issus de curriculums officiels. Le concept d'échelle de mesure est au cœur de ce paradigme et permet la standardisation et la comparaison. C'est bien cette logique qui prévaut dans les épreuves internationales dont la recherche d'objectivation maximale induit une grande difficulté voire une impossibilité à mettre en évidence les apprentissages complexes les plus importants caractérisés par le concept de compétence (Carette, 2008; De Ketele & Gérard, 2005; Jonnaert, 2011; Roegiers, 2004). La posture évaluative dans ce paradigme est celle du contrôle qui est légitimée par les compétences en éduométrie des évaluateur·rice·s. La volonté louable d'objectiver le jugement évaluatif a, pour corollaire, le risque de comparaison et le développement de la compétitivité inhérente à la logique de marché. C'est cette logique que l'on rencontre dans les évaluations externes des établissements scolaires et dont la synthèse de Rozenwajn et Dumay (2014) montre le très faible impact positif sur les pratiques des enseignant·e·s et sur les résultats des élèves.

Le paradigme de l'évaluation de la maîtrise des apprentissages cherche à produire des savoirs d'action utiles pour conduire les apprentissages. Le pilotage en tant que processus de régulation et la notion de maîtrise sont au centre de ce paradigme. Il s'est constitué à la suite de celui de la mesure qui ne permet pas l'identification de certains apprentissages essentiels et ne fait que produire des chiffres auxquels, comme le précise Roegiers (2004) il faut encore donner du sens. Dans le cadre de la maîtrise des apprentissages, l'enseignant·e, en tant que professionnel·le, a la charge d'accompagner les acquisitions des élèves et de s'assurer de leur maîtrise. Au contraire du paradigme de l'évaluation intuitive qui vérifie des savoirs enseignés localement, la notion de maîtrise doit concerner des référents partagés au niveau de l'ensemble de l'institution, voire plus globalement encore. Les apprentissages sont donc définis par des experts dans le cadre de curriculums et

doivent permettre, sur la base d'une pédagogie par objectifs (PPO), une évaluation certificative à un niveau institutionnel. Afin d'assurer la maîtrise de ces objectifs, la logique sommative ne suffit pas et c'est la logique formative qui doit permettre l'identification des écueils et des régulations rétroactives à mettre en œuvre pour conduire à la réussite.

Derrière ce modèle se révèle une idéologie de l'efficacité (maximiser le rapport entre les résultats observés de l'apprentissage et les résultats attendus) et de l'expertise (développer le professionnalisme des acteurs aux différents niveaux grâce aux savoirs d'action produits par les différents types d'évaluation). La finalité est donc bien d'adapter l'école (comme système) à l'apprentissage efficace. (De Ketele, 2012, p. 202)

Dans le paradigme de l'évaluation de la maîtrise des apprentissages, l'évaluateur·rice se doit d'adopter à la fois une posture de contrôle et une posture de régulation avec, en point de mire, l'atteinte des objectifs fixés par l'institution.

Le quatrième paradigme proposé par De Ketele (2012) est celui de l'évaluation pour les apprentissages ou de l'évaluation-soutien d'apprentissage. Ce paradigme fait référence explicite au courant anglo-saxon de *l'assessment for learning* repris et commenté par Allal et Laveault (2009). Les apprentissages de l'élève sont déjà au cœur des préoccupations du paradigme de l'évaluation de la maîtrise, mais ce sont essentiellement les professionnel·le·s qui en sont les acteurs, bien que les élèves aient une place centrale. L'évolution proposée par l'évaluation-soutien d'apprentissage fait passer une évaluation des apprentissages à une évaluation devant se mettre à leur service. On trouve au centre de ce paradigme les concepts d'autorégulation, de corégulation, de démarche et de ressources d'apprentissage. L'élève y tient une place d'expert de ses propres apprentissages et de ses propres démarches pour y parvenir. Il s'agit d'adapter les environnements d'apprentissage afin de le soutenir et de lui donner la place qu'il mérite. Le concept de régulation interactive développé par Allal et Mottiez Lopez (2007b) s'inscrivait déjà dans ce paradigme puisqu'il cherchait à établir des savoirs d'action en référence aux connaissances locales produites dans l'action devant permettre l'apprentissage de l'élève.

Il ne s'agit donc plus d'une posture de contrôle pour réguler, mais d'une posture de reconnaissance dans l'esprit des travaux de Ricœur (2004) et que des auteurs comme Jorro (2006, 2009) et De Ketele (2010) ont précisées dans le cadre de l'évaluation : situer l'apprenant en tant que personne apprenante ; accepter l'apprenant dans ses démarches d'apprentissage ; valoriser l'apprenant en reconnaissant ses progrès ; être reconnaissant envers l'apprenant pour ce qu'il a fait en vue de progresser. On est donc ici dans une idéologie de l'éducabilité, bien loin de l'évaluation intuitive pragmatique, même si on accorde dans les deux cas une importance majeure au contexte local et à la motivation scolaire. (De Ketele, 2012, p. 203)

La mise en perspective des différents paradigmes de l'évaluation apparus successivement dans l'histoire de l'école et des sciences de l'éducation donne à voir les origines et la construction des croyances et conceptions des enseignant·e·s sur la question de l'évaluation. En proposant une grille de lecture sur la base des modes de pensée, les travaux de Vial (2012a, 2012b) offrent également des clés de compréhension des différents modèles de l'évaluation. Le tableau ci-dessous (Tableau 2) cherche à mettre en relation les paradigmes identifiés par De Ketele (2012) avec les modes de pensées proposés par Vial (2012a, 2012b) ainsi que les conceptions de l'évaluation proposées par Louis et Trahan (1995), Carnus et Térissé (2006) et que nous avons reprises dans le cadre de nos recherches présentées dans cette thèse cumulative (Luisoni & Monnard, 2015, 2020).

Tableau 2 : *Mise en lien des paradigmes de l'évaluation avec les modes de pensée utilisés en évaluation et les conceptions des enseignant·e·s.*

Paradigmes princeps de l'évaluation (De Ketele, 2012)	Modes de pensée, systèmes d'idées utilisés en évaluation (Vial, 2012a, 2012b)	Croyances et conceptions des enseignant·e·s en matière d'évaluation. (Luisoni & Monnard, 2015, 2020)
L'évaluation intuitive pragmatique	Le <i>déterminisme</i> : les éléments obéissent au principe de causalité	La référence normative : tout élève de la classe peut être situé par rapport aux autres La conception de l'intelligence : les résultats peuvent être expliqués par les capacités de l'individu, essentiellement innées
L'évaluation mesure	Le <i>déterminisme</i> : les éléments obéissent au principe de causalité	Le rôle social de l'évaluation : les outils utilisés pour la mesure doivent avoir un grand pouvoir discriminant.
L'évaluation de la maîtrise des apprentissages	Le <i>fonctionnalisme</i> : schéma de fin/moyen dans un principe d'efficacité. Le <i>structuralisme</i> : voir la structure pour mieux la faire fonctionner La <i>cybernétique</i> : surveiller la réalisation, régulariser de l'extérieur	La fonction formative : L'évaluation doit permettre d'identifier les difficultés des élèves pour construire une séquence d'enseignement. L'évaluation des objectifs : pour bien évaluer, il est important d'avoir des objectifs clairement définis. La réussite des objectifs : Les résultats scolaires des élèves doivent être exprimés par rapport à des objectifs réussis.
L'évaluation pour les apprentissages ou l'évaluation-soutien d'apprentissage	Le <i>systémisme</i> : apprendre par l'autocontrôle, l'agent est responsable de ses réussites. La <i>systémique</i> : Le sujet est en réseau, il est une connexion, le nœud d'un réseau de relations.	La différenciation : il faut concevoir une approche d'évaluation qui tient compte de chaque enfant et de son interaction avec son environnement. La prise en compte du contexte : pour évaluer l'apprentissage, il faut

	La complexité de l'humain : « Le sujet est un pluriel, un lecteur interprétant le monde comme un texte » (2012b, p. 135).	être capable de décrire la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage.
--	---	--

Toute tentative de mise en lien d'éléments issus d'élaborations conceptuelles diverses est toujours délicate tant les paradigmes épistémologiques fondateurs des auteurs peuvent être différents. Il est néanmoins possible, chez ces auteurs de référence, de mettre en évidence des liens dans leurs principes organisateurs et ainsi de proposer une meilleure compréhension de la complexité du rapport que les enseignant·e·s entretiennent avec l'évaluation par le biais des conceptions, croyances ou connaissances qui y participent.

Les croyances des enseignants nourrissent l'agir et la réflexion professionnelle et s'en alimentent. Se constituant à partir des expériences vécues et des informations, savoirs, modèles de pensée reçus et transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale, les croyances ou représentations auraient une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites. (Crahay et coll., 2010, p. 90)

1.1.3 Conceptions de la justice de l'école

Les réflexions ainsi que les recherches effectuées sur les conceptions des enseignant·e·s en matière d'évaluation nous ont conduits à aborder, pour reprendre les termes de Duru-Bellat et Meuret (2009), les principes de la justice à et *sur* l'école. Comme le rappelle Perrenoud(1995), « l'école [...] touche tout le monde, juge tout le monde et donne à chacun une place dans les hiérarchies d'excellence » (p.22). C'est naturellement par le biais de l'évaluation que ce jugement se construit et s'exprime contribuant ainsi aux inégalités scolaires et sociales. Ce chapitre tente de mettre en évidence, en s'appuyant sur une perspective historique, l'apparition et la constitution de plusieurs principes de justice de l'école encore très présents dans les conceptions actuelles des enseignant·e·s.

Le besoin de justice peut être identifié en tant que principe universel dans les sociétés humaines, voire même animales, sans pour autant se construire sur les bases identiques tant les normes peuvent varier en fonction des caractéristiques des individus (Meuret, 2009). Pour Duru-Bellat (2009), les principes de justice et les jugements des individus sont d'une grande complexité puisqu'ils ne se fondent pas sur des procédures abstraites de répartition des biens, mais sont mis en œuvre dans le cadre d'interactions en situation et s'appuient sur des principes pluriels comme l'égalité, le mérite, le besoin ou le respect. Dans cette variété, ce qui est considéré comme juste sur la base d'un principe peut naturellement apparaître comme injuste en référence à un autre.

Cette pluralité de principes conduit Dubet (2009b, 2011) à questionner l'existence d'une justice scolaire et à mettre en évidence une série de principes construits sur la conception d'égalité portée par les démocraties : égalité d'accès, égalité des chances et égalité des résultats. Ces trois principes d'égalités obéissent à des logiques plurielles voire antagonistes que l'on retrouve dans les travaux de Dupriez et Dumay (2008, 2009). Ces auteurs offrent un éclairage intéressant en mettant en perspective les conceptions de la justice de l'école et leurs liens avec les politiques éducatives apparues à partir du XIXe siècle.

Une première étape place au centre des préoccupations la notion d'égalité d'accès à l'école qui « apparaît ainsi comme la mère de toutes les égalités face à l'école » (p.143). Dans la conception démocratique et républicaine, les individus sont égaux en droit et admissibles à toutes les fonctions politiques. Ils doivent naturellement avoir un droit d'accès à l'instruction et à l'éducation. Durant un siècle, la notion de justice de l'école apparaît claire et partagée : elle s'appuie sur le principe de l'accès à l'école élémentaire pour tous afin de permettre l'institution de la république. Comme le précise Dubet (2011), cette école est d'abord l'école du peuple puisque les enfants de la bourgeoisie ont accès aux petits lycées et à l'enseignement secondaire :

Ce système dual en appelait à l'élitisme républicain, à la possibilité offerte à quelques enfants du peuple particulièrement vertueux et travailleurs, d'accéder au collège et, bien plus rarement, au lycée. Ainsi s'est installé le couple formé des Héritiers et des Boursiers. Dans une société de classes fortement constituées où les niveaux étaient aussi des barrières, ce système-là a pu apparaître comme un formidable progrès parce qu'il offrait une scolarité à tous et parce qu'il permettait à quelques-uns d'échapper à leur condition pour devenir les « sous-officiers » de la République. Cependant, l'école républicaine n'avait pas pour objectif central de développer la mobilité sociale et, pour l'essentiel, cette école a pu sembler juste dans un monde clivé par de fortes inégalités sociales de destin. (p.112)

À partir du début du XXe siècle, le principe d'égalité passe de l'égalité d'accès à l'égalité de traitement comme une nouvelle déclinaison de l'égalité des chances (Dupriez & Dumay, 2009). Durant cette période et jusque dans les années 1970, les pays industrialisés mettent en œuvre des politiques éducatives qui visent le développement d'un tronc commun d'enseignement dans lequel doivent se côtoyer des élèves provenant de milieux socioculturels variés. La volonté est d'offrir, durant un certain nombre d'années, une formation identique pour tous et de ne procéder à une sélection qu'après plusieurs années de traitement comparable. Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, la mise en œuvre de cette politique éducative se centre sur l'école primaire puis, dans de nombreux pays, on cherche à prolonger la scolarité commune par des structures telles que les écoles secondaires. Avec

ce principe d'égalité de traitement et le développement de structures communes, la sélection se prétend équitable puisque c'est uniquement la différence de talent et de mérite qui est sanctionnée. Pour Derouet (1992), c'est durant cette période que s'est constituée en référence aux travaux de Callon et Latour (1986; 1991) une sorte de « boîte noire », « un instrument que l'on utilise sans s'interroger sur sa constitution » (Derouet, 1992, p. 30), formée d'un réseau si solide que lorsqu'un élément est remis en cause il est soutenu par la force de la totalité :

Au début du XXe siècle s'était constitué une boîte noire, qui unissait une organisation centralisée et standardisée de l'école, et donc un certain nombre de règlements, de routines de perception et de conduites avec un certain type de connaissance du social, fondé lui aussi sur des catégories nationales standardisées. Pour que ces éléments hétéroclites tiennent ensemble, il fallait un principe supérieur commun permettant de les rapprocher, au-delà de leurs différences. C'était l'idéal d'égalité des chances qui a joué ce rôle.[...] C'était en offrant partout les mêmes conditions d'enseignement les mêmes références culturelles les mêmes critères d'évaluation que l'école offrait à tous les enfants des chances égales. (p.31)

La solidité des connexions de cette « boîte noire » grandit durant plus d'un demi-siècle jusque dans les années 1970 et la large diffusion des travaux des sociologues de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970, 1985). Dupriez et Dumay (2009) identifient alors le développement de politiques éducatives mettant en œuvre une logique compensatoire. Le développement des zones d'éducation prioritaires en France et en Belgique ainsi que la diffusion du principe de différenciation pédagogique (Allal et al., 1989; Kahn, 2010; Robbes, 2009) s'inscrivent dans cette logique de prise en compte des caractéristiques de chacun et de compensation des inégalités socioculturelles de départ.

Pour Dupriez et Dumay (2009), les principes d'égalité de traitement et de logique compensatoire sont toujours d'actualité, mais ont été rejoints et complétés par des politiques éducatives qui proposent une égalité des acquis de base entre les élèves « en termes d'égalisation de résultats entre les groupes sociaux » (p.144). Dubet (2009b) voit dans le principe d'égalité de résultats une occasion de réduire la distance entre les positions sociales et scolaires :

Conçue en termes de compétition équitable, l'égalité des chances reste silencieuse sur le niveau des écarts tolérable entre les vainqueurs et les vaincus, entre les meilleurs et les moins bons des élèves, dès lors que les moins favorisés ont des chances de réussir a priori égales. Elle ne s'oppose donc pas à ce que les écarts soient élevés comme ils peuvent l'être sur un marché ou dans une compétition sportive juste où le nombre des concurrents accroît les écarts entre les champions et la masse des pratiquants. Dans ce cas, comme l'exige la théorie rawlsienne de la justice, la compétition méritocratique doit être tempérée par un « principe de

différence » limitant ses effets inégalitaires, fût-elle une compétition juste. Alors, le modèle de justice change et le système scolaire le plus juste est celui qui resserre les inégalités entre les meilleurs et les moins bons des élèves ou bien celui qui fait que les résultats moyens des enfants d'ouvriers et des enfants de cadres sont relativement proches. Avec l'égalité des résultats, on n'attend pas de l'école qu'elle crée une mobilité sociale pure, mais qu'elle réduise les distances entre les positions sociales et scolaires. La meilleure école n'est pas celle qui permet à quelques enfants de pauvres d'accéder à l'élite ; c'est plutôt celle dans laquelle les enfants de pauvres ont des performances et des utilités scolaires proches de celles des enfants issus des milieux favorisés. (p.12)

Comme on le voit dans ce rapide tour d'horizon des différents principes de justice scolaire, la démocratisation de l'accès à l'école a permis des progrès extraordinaires tout en provoquant d'importantes déceptions. L'école en tant qu'institution ne permet pas aux élèves des chances égales de réussite puisqu'elle n'arrive pas à combler les déficits socioculturels. La méritocratie s'est installée dans les croyances et les discours en tant qu'idéologie dominante (Duru-Bellat & Brinbaum, 2009) ayant un caractère fonctionnel :

le caractère «fonctionnel» d'une idéologie qui postule que chacun a la place qui correspond à ses mérites est clair : le fait de privilégier, dans l'explication des comportements d'autrui (et les inégalités qui les affectent), l'impact des caractéristiques personnelles conduit alors à minorer, dans l'explication des inégalités, le poids des situations et des rapports entre groupes. La méritocratie vient alors contribuer à la légitimation des systèmes sociaux. (p.103-104)

Il est intéressant de noter à quel point cette idéologie méritocratique joue son rôle de justification chez les élèves et à tous les niveaux de la société. Pour Dubet (2009a), ce principe du mérite ne peut pas être contesté par les élèves, au risque de vider de son sens toute l'expérience scolaire puisque « pour rendre un devoir et pour corriger une copie, il faut croire que le mérite existe et peut être mesuré »(p.45). Chez les adultes, pour les plus diplômés, il est normal de considérer que ce sont leurs efforts qui ont été récompensés et pour ceux qui se trouvent en situation précaire, une attribution causale interne sur les causes de leur échec scolaire leur permet d'accepter leur situation (Duru-Bellat & Brinbaum, 2009).

Les travaux conduits en psychologie sociale montrent l'impact de la croyance en un monde juste (CMJ) sur le sentiment de compétence et de contrôle qui sont nécessaires pour appréhender l'avenir de manière positive (Lannegrand-Willems, 2009). L'école en tant qu'institution promeut l'idée d'un monde juste où le travail et les efforts sont récompensés.

Croire au mérite, au travail récompensé, consiste aussi à croire à la justice du système scolaire, ce qui constitue un important pré-requis pour l'élaboration des perspectives futures des élèves eux-mêmes, en termes ici de niveau de formation et de diplôme qu'ils pensent pouvoir atteindre. Croire à la justice du système scolaire consisterait pour les élèves à croire

par exemple que l'orientation conseillée par l'école aux différents paliers d'orientation est justifiée, que la place assignée dans le système scolaire, et plus généralement dans le système social, est méritée. (p. 176)

Les résultats de leurs études auprès des élèves montrent que les croyances en une école juste sont encore plus fortes que leurs croyances en un monde juste. Dans leur analyse, les auteurs émettent l'hypothèse que la croyance en la justice permettrait de considérer le monde et d'appréhender les procédures de sélection, d'orientation dans une perspective d'ordre et de stabilité. « Les élèves accepteraient ainsi leur place dans le système scolaire et plus généralement dans le système social, et, de cette manière, s'adapteraient aux situations sociales plus ou moins contraintes » (p.182).

Lorsqu'elles s'intéressent à ce que les élèves considèrent comme juste pour eux ou pour les autres, Richardot et Lautier (2009) mettent en évidence une intégration largement partagée du mérite comme principe de justice. Par contre, leur analyse permet de montrer que ce principe est différemment interprété en fonction des variables de genre, de type d'établissement et de milieu socioculturel. Par exemple, les élèves issus de collèges de zones d'éducation prioritaire sont les plus confiants dans le système censé les évaluer et les orienter. À l'instar des travaux de Duru-Bellat et Brinbaum (2009) réalisés auprès d'adultes, ces élèves sont aussi les plus enclins à s'attribuer les causes de leur échec.

Ces travaux sur les conceptions des élèves sont intéressants et montrent dans quelle mesure l'école en tant qu'institution de socialisation permet une intégration du principe de justice méritocratique. Mais quelles sont les conceptions des enseignant·e·s à propos de la justice de l'école ? Comme pour les plus diplômés, dans la recherche de Duru-Bellat et Brinbaum (2009), les enseignant·e·s pensent devoir leur propre réussite scolaire à leurs efforts (Dubet, 2008). La mise en évidence des conceptions de la justice de l'école auprès d'enseignant·e·s dans les recherches de Dupriez et Dumay (2008, 2009) permet d'identifier quatre dimensions : l'égalité des acquis de base, l'égalité des résultats entre les groupes sociaux, l'égalité de traitement et l'égalité de respect. Si les enseignant·e·s ne rejettent aucun de ces principes, ils doutent que l'école puisse contrer les déterminismes sociaux. Les résultats montrent également que plus les établissements se situent dans les extrêmes en matière de composition sociale, plus les enseignant·e·s réfutent ce principe de justice. Les auteurs interprètent ces résultats à la lumière de la dissonance cognitive : ce principe de justice se heurte à la pratique habituelle des enseignant·e·s. Ils proposent également le concept de sensemaking (Coburn, 2001, 2005) estimant que les principes de justice se construisent également dans le cadre de l'environnement direct des individus. Pour Dupriez et Dumay (2008, 2009), les enseignant·e·s ne peuvent adhérer au principe de l'égalité de

résultats entre les groupes sociaux parce que leurs conceptions ont été construites localement, en interaction avec leur environnement et également parce qu'y souscrire impliquerait de modifier leur pratique professionnelle.

Pour terminer, cette mise en perspective des principes de justice de l'école donne également l'occasion de situer les trois dimensions de l'échelle de justice de Crahay et ses collaborateurs (2013). Nous utilisons cette échelle dans le cadre de nos travaux qui cherchent à identifier les liens entre l'influence des diverses prescriptions et les principes de justice. Les trois dimensions développées reprennent en partie des principes de justice proposés par Dupriez et Dumay (2009). Le tableau ci-dessous (tableau 2) présente, sur la base d'une analyse sommaire des items, les liens entre les dimensions de ces deux études.

Tableau 2 : *comparaison des dimensions des principes de justice entre les travaux de Crahay et al. (2013) et ceux de Dupriez et Dumay (2009)*

Dimensions de l'échelle Crahay et al. (2013)	Dimensions de l'étude de Dupriez et Dumay (2009)
Egalité de traitement	Egalité de respect
Egalité des chances	Egalité de traitement
Egalité des acquis	Egalité des acquis de base
	Compensation sociale

1.2 Considérations sur le concept de prescription

Le concept de prescription est, avec les conceptions de l'évaluation et de la justice de l'école, un des axes centraux de ce parcours de recherche. Dans le cadre des nombreuses mises en débat de nos résultats de recherche au cours de colloques ou dans le cadre des soumissions de nos articles, nous avons souvent été confrontés à des incompréhensions de ce concept ou du moins du sens étayé que nous lui attribuons. Ce chapitre me donne l'occasion de développer un peu plus cette notion que dans le cadre restreint de deux articles présents dans ce travail de thèse. J'aborderai, dans un premier temps, la prescription dans son sens strict sur lequel tout le monde s'entend et que la plupart des personnes attendent, puis j'envisagerai d'autres manières de définir cette question. Je terminerai cette partie en m'arrêtant sur la définition retenue pour servir de base à l'ensemble de nos réflexions.

1.2.1 Au sens strict

La prescription, comme nous le rappelle Schwartz (2002), doit être insérée dans la question plus globale des normes qui participent de manière générale au développement de l'espèce humaine. Selon cet auteur, il est intéressant de distinguer la question des normes *antécédentes* issues de sources diverses et ayant un niveau de proximité variable avec les situations de travail et « les *prescriptions* dont l'idéal visé est l'anticipation, l'encadrement explicite, langagier de l'activité de travail » (p. 35).

Pour Perrenoud (2005), la prescription au sens strict doit correspondre au sens donné à la prescription médicale où, « le prescripteur dispose d'une autorité formelle, il ne se borne pas à des conseils, des suggestions, des désirs, il donne des directives et a le droit de sanctionner la transgression » (p. 3).

La question de la prescription comme entendue par les ergonomes correspond à l'idéal taylorien de prédiction et de contrôle de l'activité du travailleur. Cet idéal est d'ailleurs régulièrement poursuivi par les organisateurs du travail. La prescription correspond alors à « une injonction à faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 9).

Pour Guillevic (1992), le travail formel est défini par des prescriptions officielles qui fixent les tenants et les aboutissants de l'activité de l'opérateur ainsi que les moyens à disposition pour arriver à la production attendue. Cette prescription prend alors la forme « des règlements, des notes de service, des manuels d'utilisation, des consignes (d'exécution, de

sécurité) qui définissent les procédures que doit respecter l'opérateur pour atteindre les objectifs théoriquement fixés » (p. 120).

Dans son « vocabulaire de l'ergonomie », De Montmollin (1997) fait correspondre la notion de *prescription* à celle de *procédures prescrites*, étant entendu que celles-ci constituent l'essentiel de la tâche. Elles regroupent dans les catégories distinctes des choses à faire et des interdictions, « les gestes et manipulations divers, les outils à utiliser, les instructions et les normes à respecter » (p. 211). Ces prescriptions peuvent également contenir les cadences de travail ou la gestion du temps en général. Elles peuvent être très précises et détaillées sur les gestes à fournir dans l'industrie, correspondre à des règles strictes de saisie dans certaines tâches de bureau ou peuvent correspondre au domaine de la planification ou de l'organisation. Elles peuvent donc être précises et contraignantes ou, « elles peuvent au contraire laisser des zones importantes à l'initiative des opérateurs, ne fixant que des objectifs ou des contraintes générales (par exemple dans le travail des vendeurs, ou des policiers) » (p. 211). La prescription peut également intégrer et faire référence à des textes d'ordre juridique suscitant, en cas de non-respect, le recours à un tribunal.

Nous pouvons constater, après ce rapide tour d'horizon de la question de la prescription au sens strict que cette notion semble relativement bien stabilisée et qu'un consensus existe à son sujet. Par prescription, on entend donc tout ce qui est émis formellement par la hiérarchie pour permettre l'activité des travailleurs et, en définitive, la production visée. Schwartz (2002) rappelle à ce sujet que l'émission de prescriptions n'est pas le seul fait des entreprises, mais que les gouvernements et les organisations de défense des salariés y participent également. Cette précision est importante, mais elle n'enlève rien au fait que la prescription au sens strict arrive essentiellement par la voie hiérarchique.

Cette notion ainsi traitée est éclairante, mais, face à la problématique développée dans nos articles (Luisoni & Monnard, 2018, 2020), elle apparaît insuffisante pour prendre en compte l'ensemble des éléments qui influent sur l'activité évaluative des enseignant·e·s.

1.2.2 Dans un sens plus large

Lorsque l'on s'intéresse à la question de l'activité des professionnel·le·s ou que l'on s'interroge sur ses propres fonctionnements dans le cadre de son métier, on est confronté à une importante complexité. On constate très rapidement que ce qui pousse la personne à agir dans le cadre son travail ne peut être réduit au seul sens strict de la prescription telle qu'il est entendu habituellement. Tout n'est pas écrit et formellement décidé par la

hiérarchie. Parfois, la demande émane de l'autorité, mais de manière non officielle et d'autres fois la prescription n'arrive pas en suivant la voie hiérarchique. Dans d'autres cas, c'est la compréhension de l'acteur qui est prépondérante. En fait, la notion de prescription est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît et elle doit, pour être plus pertinente, s'entendre dans un sens plus large que celui abordé dans la partie précédente.

On peut commencer par la question de l'origine de la prescription. Selon les définitions qui ont été proposées et qui sont issues d'un modèle taylorien, la prescription vient « d'en haut », des étages supérieurs de l'organigramme dans lequel est inséré l'opérateur. Hatchuel (2002) propose une autre manière de percevoir cette problématique. Selon lui, toute situation organisationnelle est basée sur différents rapports de prescription. « Il n'est pas question bien sûr de résumer la vie d'une organisation à des rapports de prescription. Mais, dans les organisations, cette forme de rapport est fondatrice du collectif et conditionne la différenciation des acteurs » (p. 107). Le rapport de prescription va donc constituer le socle de la coopération professionnelle. Cet auteur établit également que lorsque l'on parle de rapport de prescription, il ne doit pas être entendu comme étant obligatoirement un rapport de subordination directe. Par exemple, un service commercial peut prescrire le rythme de la production sans avoir d'autorité sur celle-ci. En observant des processus de conception où la prescription est considérée comme faible, il développe l'idée que, suivant les situations rencontrées, chacun peut tour à tour, être prescripteur puis devoir agir en fonction des prescriptions de l'autre. C'est sur cette base qu'il développe le concept de « rapport de prescription réciproque » :

Dans ses premières phases, un processus de conception présente un type de coopération spécifique. L'horizontalité des rapports entre métiers distincts, la multiplicité des prescriptions faibles, le caractère provisoire des questions et des réponses, la multiplicité des savoirs à mobiliser font que la plupart des acteurs se trouvent en position de prescripteur ou d'opérateur selon les problèmes abordés. Ainsi, le dessin d'une forme proposée par un designer à un emboutisseur pourra être refusé par ce dernier comme irréalisable au coût initialement prescrit. Ce refus, s'il est accepté, va se retourner alors comme une nouvelle prescription pour la recherche d'une forme alternative. Remarquons dans ce cas que l'élimination de solutions possibles constitue aussi une génération de prescription forte (interdire équivaut à imposer). (Hatchuel, 2002, p. 118)

Daniellou (2002) fait remarquer que, même si l'on considère traditionnellement les prescriptions comme des injonctions provenant de l'amont, certaines prennent la forme d'un contrôle en aval, ce qui amène le travailleur à « anticiper les formes de l'évaluation aval pour les transformer en objectifs amont » (p. 9). Il démontre que nombre de prescriptions ne prennent pas de forme écrite, mais sont incorporées au moyen de travail. Par exemple, le

réglage automatique d'une chaîne de production est tout aussi prescriptif qu'une circulaire définissant une cadence de travail. En se basant sur les travaux de Six (1999), Daniellou reprend la thématique de la diversité de la source de la prescription en distinguant les prescriptions « descendantes » et les prescriptions « remontantes ».

Les premières sont celles qui proviennent, comme il est entendu traditionnellement, d'un étage supérieur de l'organigramme. Les deuxièmes viennent de la matière, des collectifs, du psychisme du sujet ou du vivant. La matière a ses lois qui peuvent faire loi.

Le béton qui ne prend pas suffisamment rapidement, un bois pas assez sec ou un ordinateur qui bogue peuvent entrer en conflit avec des prescriptions visant la rapidité d'effectuation de la tâche. Si la « matière » du travail est humaine : « la prescription vient aussi du client, du patient, de l'élève » (p. 9).

Les collectifs de travail produisent aussi de la prescription. Sans faire directement référence à des normes collectives d'action établie, une demande d'aide d'un collègue pour déplacer un objet ou un malade est également rattachable à de la prescription.

Le travailleur, aux prises avec ses normes internes et ses croyances, est également producteur de ses propres prescriptions.

Le vivant possède aussi ses propres lois qui peuvent entrer en conflit avec les prescriptions officielles, comme, par exemple, le besoin d'heures de sommeil ou les capacités physiques et cérébrales endogènes.

En parallèle de ces prescriptions « remontantes », l'auteur propose de prendre en considération ce qu'il appelle la « prescription de la façon de penser ».

Les mots et les concepts qu'il est possible d'utiliser dans une entreprise, dans un milieu, à un moment donné, constituent aussi une injonction sur les modes de pensée. Bourdieu (1982) soulignait que tout énoncé concernant le monde social, sous l'apparence de décrire, est avant tout une prescription. Thématiser la « résistance au changement », par exemple, ouvre sur des formes de pensée très différentes d'une approche en termes de « difficultés d'apprentissage ». (Daniellou, 2002, p. 10)

En s'intéressant aux diverses manières de définir la prescription, en fonction de ses différentes sources et de ses différents types, on comprend aisément son caractère réducteur lorsqu'elle est entendue au sens strict.

1.2.3 La prescription dans le cadre des pratiques d'évaluation scolaire

Si ce travail autour de cette notion a été entrepris, c'est bien en raison du fait que la définition au sens strict et habituellement entendue ne permet pas d'alimenter notre réflexion et ne correspond pas à ce qui émerge de nos données dans l'approche inductive que nous avons choisie. Elle est adéquate dans certaines de ses acceptions, mais ne permet pas une prise en compte de la complexité qu'elle revêt dans le rapport des individus à leur pratique professionnelle. Nous avons donc emprunté à Daniellou (2002) sa définition de la prescription, car elle donne l'occasion de prendre en compte la complexité que nous avons rencontrée dans notre travail de conceptualisation. Cet auteur propose :

de passer d'une définition de la prescription comme "injonction de faire émise par une autorité" à une approche en termes de prescriptions multiples, "pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un, de nature à en modifier l'orientation" : de ce point de vue, l'autorité n'est pas la seule source de prescription, la prescription n'est pas toujours un énoncé explicite, et elle n'est pas toujours intentionnelle. (p. 10)

Cette manière de définir la prescription s'articule naturellement avec la façon que nous avons de considérer le travail de manière générale et qui implique de « mettre en débat une diversité de sources de prescription, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas les satisfaire toutes tout le temps » (Daniellou, 2002, p. 10).

1.3 Considérations épistémologiques

Les trois articles qui constituent cette thèse cumulative sont basés sur des méthodologies très différentes et il me paraît intéressant de développer dans le présent chapitre quelques aspects épistémologiques afin de situer ces recherches. L'idée n'est pas de proposer une revue exhaustive de la littérature sur le sujet de l'épistémologie des sciences de l'éducation, mais de présenter quelques éléments que je considère comme fondateurs de mon propre rapport à la production scientifique en général et à la recherche en particulier.

1.3.1 Aspects généraux

De manière générale, je m'inscris entièrement dans la définition que De Ketele (2012) fait de la recherche en tentant de dépasser les différences, divergences voire conflits lorsque sont discutées, dans de nombreux travaux (Béchar, 2008; Chené et coll., 1999; Leutenegger & Saada-Robert, 2002; Paillé, 2012; Weisser, 2005), les différentes manières de produire des connaissances scientifiques dans le champ de l'éducation :

Toute recherche scientifique a pour fonction de produire des connaissances validées par la communauté scientifique de l'époque et susceptibles d'être remises en cause par les communautés scientifiques ultérieures ; la connaissance scientifique produite est provisoirement validée lorsque le modèle d'intelligibilité proposé de la réalité étudiée est corroboré (non invalidé) par un ensemble de démarches et un raisonnement reconnu comme rigoureux, quelles que soient les approches (expérimentales, corrélationnelles, observationnelles) et démarches (quantitatives, qualitatives) adoptées. La pluralité est une richesse et une question de pertinence, et non d'opposition. Par ailleurs, la production des connaissances scientifiques est un processus intégrateur dans le sens où les nouvelles connaissances produites enrichissent et intègrent les connaissances antérieures non invalidées, éventuellement en les remodelant ou en précisant leurs limites de généralisation. (De Ketele, 2012, p. 204-205)

Le questionnement scientifique sur l'éducation commence réellement à la fin du XIX^e siècle ce qui, pour Mialaret (2016), devrait faire taire certains ignorants qui considèrent la recherche scientifique sur ces questions comme étant encore à l'ère des balbutiements. Par contre, il est vrai que l'expression « sciences de l'éducation » est récente dans la langue française alors qu'elle est utilisée dès 1912 lors de la création à Genève de l'institut des sciences de l'éducation. Comme le précise l'auteur, elle ne recouvre, à cette époque, « qu'un domaine très limité de l'éducation : psychologie de l'enfant, enfants difficiles ou

anormaux, formation des enseignants ; à cela on peut ajouter la philosophie et l'histoire des doctrines pédagogiques » (p. 63).

Depuis de nombreuses années, les sciences de l'éducation se sont largement étoffées, ce qui met d'ailleurs en débat les questions d'unicité et de pluralité de l'ensemble des disciplines et des cadres de référence qui explorent le champ de l'éducation (Chatelangat et coll., 2004). Le fait que les disciplines contributives des sciences de l'éducation appartiennent toutes au domaine des sciences humaines et sociales implique naturellement que les classifications, débats et controverses qui ont cours au cœur de chacune d'elles soient également présents.

Paillé (2012) propose une classification en quatre grands groupes des postures épistémologiques en sciences humaines et sociales.

Le premier est celui des épistémologies du sens qui regroupe les postures où « ce qui compte le plus dans l'aventure de la recherche, c'est l'accès au sens de ce qui est vécu, expérimenté, tant au niveau de la vie intime des personnes que de la vie sociale et culturelle » (p.87).

Le deuxième groupe est celui des épistémologies de l'action. Dans ce type de recherches, on considère que le savoir pour le savoir est dénué de sens et qu'on ne peut le découpler des notions d'action et d'intervention. La recherche est conçue avec et pour les individus et les transformations au niveau de la vie sociale en sont l'intérêt principal.

Le troisième regroupe les épistémologies critiques qui considèrent qu'il n'existe pas un savoir en soi, valable pour tous, mais des savoirs qui peuvent s'opposer, entrer en concurrence et être hiérarchisés. Dans ces conditions et en référence aux idéaux démocratiques, une critique est nécessaire puisque certains savoirs et les méthodologies ayant permis leur constitution sont dévalorisés. Dans ce groupe, on considère que le système n'œuvre pas forcément au bien-être de tous.

Le quatrième est appelé épistémologies du contrôle et regroupe les approches de recherche basées sur de la mesure et dans une perspective explicative. Il s'agit d'une vision des sciences humaines dans laquelle les principes propres aux sciences de la nature y sont transposés. L'instrumentation doit être fiable afin de permettre une logique de contrôle et de preuve.

Le débat et la controverse entre « expliquer » et « comprendre » dans le cadre des sciences de l'éducation, ont fait l'objet de plusieurs travaux (Chatelangat et coll., 2004; Leutenegger & Saada-Robert, 2002; Weisser, 2005) qui cherchent à identifier les éléments

unificateurs plutôt que séparateurs. Le concept d'arc herméneutique que Weisser (2005) emprunte à Ricoeur propose de concevoir « expliquer » et « comprendre » comme :

des phases relevant d'un même processus global d'interprétation. Elles fournissent l'une et l'autre un certain nombre de segments [...], obtenus par des analyses empiriques méthodologiquement étayées. La phase de mise en texte a pour but la synthèse de ces éléments hétérogènes (Ricoeur 2000, pp. 304 et 317), les articulant sur le mode narratif. On montre ainsi comment une structure, régie par des lois, conditionne la possibilité d'apparition d'un évènement guidé par des raisons, ou à l'inverse, comment l'occurrence d'un évènement devient l'indice de la transformation d'une structure. (p.123)

Alors que Leutenegger et Saada-Robert (2002) s'inscrivent également dans cette perspective unificatrice, il est intéressant de relever une divergence importante sur la présence de la compréhension qui, pour ces auteures, ne trouve sa place que dans les moments non-méthodiques, ce que réfutent Weisser (2005) ou Charmillot et Seferdjeli (2002). On comprend bien, dans ce débat pour savoir qui est le plus légitime ou le plus scientifique, la nécessité de recherches produites dans des postures épistémologiques critiques proposées par Paillé (2012). Ce sont elles qui ont le potentiel nécessaire de remettre en question les jugements de valeur attribués par les courants de pensée dominants aux productions de savoirs et aux méthodologies des autres courants de pensée.

1.3.2 Les recherches en sciences de l'éducation

À la suite des quelques considérations générales proposées dans les paragraphes précédents, les travaux de Van der Maren (2003) qui font référence sur la question me donnent l'occasion de préciser les enjeux et les formes de recherches que l'on retrouve dans les articles de la présente thèse.

1.3.2.1 Une typologie des formes de recherche

Tableau 4 : Les enjeux de la recherche et les formes de recherche qui les réalisent (Van der Maren, 2003, p. 41)

ENJEUX	FORMES DE RECHERCHE		
RECHERCHE NOMOTHÉTIQUE	RECHERCHE FONDAMENTALE - RECHERCHE EN ÉDUCATION		
	RECHERCHE SPÉCULATIVE-THÉORIQUE	RECHERCHE EMPIRISTE	
	Analyse critique des théories et reformulation de théories	Stratégie statistique Explication des faits par une théorie du général : Hypothético-déductive Induction-exploration Dédution- vérification	Stratégie monographique Compréhension du cas par une théorie du singulier : étude de cas, étude clinique, monographie
RECHERCHE PRAGMATIQUE : orientée vers l'objet : la solution fonctionnelle	RECHERCHE APPLIQUÉE - RECHERCHE PÉDAGOGIQUE		
	OBSERVER & JUGER : ÉVALUATION	AGIR : INTERVENTION	FABRIQUER : DÉVELOPPEMENT
	Recherche évaluative pour fin d'amélioration ou d'adaptation	Recherche intervention fonctionnaliste : analyse de système et résolution de problèmes : correction des dysfonctions	Développement d'objet : analyse de besoin et mise au point d'outils, de techni- ques, de stratégies
RECHERCHE POLITIQUE : orientée vers autrui : le changement hétérocentré	Recherche évaluative pour fin de décision (choix)	Recherche-action : adaptation ou transformation révolution-émancipation Appropriation pastorale Réforme Intervention psychopéda- gique ou andragogique	Développement de concept : application d'un concept, d'une théorie, d'une mode dans la pratique + création d'un besoin
RECHERCHE ONTOGÉNIQUE : orientée vers soi : le changement autocentré	Recherche évaluative pour fin de justification, de légitimation	Innovation Improvisation Création	Développement personnel : pratique réflexive Heuristique Apprentissage dans l'action

Avec le tableau ci-dessus (Tableau 4), l'auteur propose une typologie qui croise les enjeux de la recherche en sciences de l'éducation avec les diverses formes de recherche qui leur sont associés.

Les enjeux identifiés sont de quatre ordres. L'enjeu nomothétique qui se retrouve dominant dans l'ensemble des productions scientifiques dont le but est « le développement et le raffinement des connaissances théoriques. Il est nomothétique : proclamer des lois, des principes généraux, des théories » (p. 23). Trois démarches sont possibles dans les recherches poursuivant cet enjeu : les démarches spéculatives et les démarches empiristes ayant deux modalités principales à savoir la perspective statistique ou hypothético-déductive et la perspective monographique. La recherche spéculative ou théorique conduit le théoricien à critiquer et à reformuler les théories en procédant à une analyse logique de faits ou d'argumentations proposés par d'autres chercheurs. La recherche empiriste hypothético-déductive « porte sur des collections de faits obtenus à partir de populations ou d'échantillons de ces populations » (p. 24). Elle procède généralement en deux phases, l'une plutôt inductive permettant une production d'hypothèses et une phase déductive cherchant à vérifier les hypothèses préalablement établies. La recherche monographique ou étude de cas vise également à établir des théories, mais à partir d'un nombre restreint de sujets ou de situations. Dans une perspective inductive, on cherche à comprendre, à identifier « des régularités, des structures, des enchaînements » (p. 25).

L'enjeu pragmatique est le deuxième proposé par l'auteur dans le cadre de sa classification. Il a pour objet la résolution des problèmes pouvant se situer tant au niveau du système, des acteurs que des moyens. Les types de recherches associées à cet enjeu sont les recherches évaluatives pour fin d'amélioration ou d'adaptation, la recherche-action fonctionnaliste ou recherche intervention et la recherche de développement d'objet, souvent en lien avec les recherches évaluatives.

Les recherches ayant un enjeu politique ont pour but de modifier les conduites en cherchant à modifier les valeurs et les besoins. Elles ont souvent une forme évaluative devant donner aux décideurs des arguments de choix pour étayer leurs décisions. La recherche-action vise à introduire un changement en planifiant une stratégie d'intervention, en la mettant en œuvre et en évaluant les effets des changements apportés. La recherche de développement pédagogique vise les enjeux semblables en cherchant à introduire une pratique nouvelle basée sur une élaboration conceptuelle considérée comme pertinente ou plus efficace. Les débats actuels sur la notion de l'enseignement explicite ou efficace (Carette, 2008) en sont une illustration intéressante.

Le quatrième et dernier enjeu proposé est ontogénique et réside dans le « perfectionnement du praticien en tant qu'instrument principal d'intervention » (p. 28). La recherche évaluative pour fin de justification en est une des trois formes. Elle consiste à produire une recherche pouvant conduire à la justification de sa propre pratique et lui garantir ainsi une forme de scientificité. L'innovation va être la réalisation de nouveaux développements et n'est pas très éloignée de la recherche évaluative. La recherche de développement professionnel cherche à améliorer sa propre pratique et correspond à la mise en œuvre d'une pratique réflexive étayée par une formation professionnelle pour et par la recherche que Perrenoud (1999, 2001, 1994) appelait de ses vœux.

1.3.2.2 Des risques de dérive

Dans leur article sur les objets de la recherche en éducation, Chené et coll.(1999) identifient un certain nombre d'écueils que peut rencontrer la recherche en éducation et particulièrement dans le cadre des travaux centrés sur les enseignant·e·s et leurs élèves, qu'ils définissent en tant que recherche pédagogique.

Du point de vue épistémologique et méthodologique, les auteurs mettent en évidence le risque d'une dérive paradigmatique portée par les visions partisans des tenants d'approches de type processus-produit, ethnométhodologique ou cognitiviste. Les questions posées par les travaux de divers ancrages donnent à voir des visions complémentaires de la réalité. Leur cohabitation est nécessaire afin de contrer l'hégémonie stérile de l'un ou l'autre paradigme. Le danger d'une dérive techniciste est présent lorsque l'on est tenté de faire appliquer directement par la pratique les éléments mis en évidence par la recherche. Pour les auteurs, cette vision applicationniste ne peut être féconde puisque le métier de l'enseignant·e doit être considéré plus « artistiquement » que mécaniquement. Ils plaident donc pour un usage prudent des résultats de la recherche.

Au niveau éthique, ce sont, en premier lieu, les risques d'une dérive normative ou pragmatique qui sont identifiés. Dans la dérive normative, le ou la bon·ne enseignant·e ou l'enseignant·e efficace est celui qui a une pratique proche de celle définie par la théorie. Dans dérive pragmatique, le jugement de l'efficacité est défini par rapport à la mesure de la performance. Les chercheurs peuvent opter pour l'une ou l'autre approche, mais les deux options se doivent d'être considérées dans le cadre de la recherche pédagogique. Le second danger, au niveau éthique, est la position du chercheur par rapport au terrain de l'enseignement. Il existe le risque d'isolement dans ce que le sens commun nomme une « tour d'ivoire », qui est un reproche que l'on entend encore beaucoup dans les établissements scolaires. À l'opposé, les auteurs identifient le risque de la fusion des rôles dans les approches visant la complémentarité à la manière de la recherche collaborative

bien que les promoteurs de cette dernière soient très clairs sur la place attribuée aux différents partenaires (Desgagné, 1997; Morrisette, 2013).

En dernier lieu, au niveau politique, Chené et coll. (1999) identifient le risque que les résultats de la recherche pédagogique fassent porter tout le poids de la responsabilité de l'éducation sur les acteurs centraux de l'école, à savoir les enseignant·e·s :

Les problèmes éducatifs ne peuvent être isolés de leur contexte social, politique et économique. Les énergies ne peuvent donc être consacrées seulement à doter les maîtres de nouvelles compétences, mises au jour par la recherche pédagogique, pour améliorer l'éducation ; l'action doit porter également sur des facteurs plus profonds. (p.408)

1.3.2.3 À propos des articles de la thèse

Les éléments présentés dans la partie précédente me donnent l'occasion de situer, sur la base de la typologie de Van der Maren (2003), les articles qui constituent cette thèse.

Les trois articles se situent dans les enjeux de la recherche fondamentale, nomothétique puisque leur but est, humblement, de faire avancer les connaissances et d'élaborer des principes généraux, des modèles théoriques. La démarche générale est nomologique, partant d'énoncés généraux pour en produire de nouveau. Au niveau des formes de ces différents articles, on peut identifier deux stratégies différentes. Le premier article (Luisoni & Monnard, 2015) ainsi que le troisième (Luisoni & Monnard, 2020) s'inscrivent dans la stratégie statistique qui cherche, « l'explication des faits par une théorie du général hypothético-déductive » (Van der Maren, 2003, p. 30). Le deuxième article (Luisoni & Monnard, 2018) se distingue des deux autres puisqu'il se situe dans une stratégie monographique de « la compréhension du cas par une théorie du singulier » (Van der Maren, 2003, p. 30).

On retrouve donc, dans ces deux stratégies, deux types de théories qui ont des fonctions différentes. Les deux articles ayant une stratégie statistique entrent dans le type des théories descriptives ou empiristes qui cherchent à « rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition [...], ses dimensions [...] et en dégagant les lois, les principes et les structures dominants de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement » (Van der Maren, 2003, p. 31). L'article avec une stratégie monographique correspond au type des théories interprétatives ou herméneutiques qui visent la construction « d'une théorie du "sens" (une herméneutique) à l'existence, aux événements, aux actions en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire » (p.31).

À la suite des considérations épistémologiques présentées dans le présent chapitre, il me semble pertinent d'aborder la question des méthodologies mises en œuvre dans le cadre des trois contributions qui constituent ce travail de thèse.

1.4 Considérations méthodologiques

Comme il a été présenté dans le chapitre précédent, deux perspectives épistémologiques ont été convoquées tour à tour dans le cadre de ce parcours de recherche. Ce chapitre présentera, dans un premier temps, des éléments en lien avec la méthode utilisée dans le cadre de la stratégie statistique présente dans le premier et le troisième article (2015 ; 2020). Dans un deuxième temps, ce sont des éléments en lien avec la méthode qualitative utilisée dans le deuxième article qui seront présentés et en particulier une présentation de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Luckerhoff & Guillemette, 2017).

1.4.1 Méthode quantitative

« Faire de la recherche, c'est d'abord partir d'un problème, d'une question : c'est construire le problème. Il n'y a pas de recherche s'il n'y a pas une interrogation pour laquelle on ne dispose pas réponse » (Van der Maren, 2003, p. 15). Cette citation peut être entendue comme lapalissade, mais elle m'apparaît comme essentielle dans le cadre de ce projet de recherche. Deux perspectives épistémologiques ont été convoquées et deux approches méthodologiques ont été opérationnalisées dans ces travaux, sans que leurs choix aient été guidés par un souci d'appartenance à l'un ou l'autre courant de pensée. Lors du premier temps de ce processus, c'est dans le cadre de notre pratique de formation à l'évaluation scolaire que nous avons été confrontés à la question de ces diverses conceptions. Le choix de la méthodologie s'est fait en fonction de la construction de la problématique initiale – Quelles sont les conceptions des futur·e·s enseignant·e·s en matière d'évaluation scolaire ? – et du contexte de l'étude, à savoir les étudiant·e·s de notre institution de formation. Cette construction sur la base de la littérature connexe a conduit à l'élaboration et à la validation d'outils sous la forme d'une échelle de mesure utilisable avec un grand nombre de sujets.

Dans le temps du processus qui correspond au troisième article (Luisoni & Monnard, 2020), c'est un double questionnement qui a guidé notre choix. Premièrement, pour donner suite au développement, auprès d'enseignant·e·s novices, du modèle de la pyramide des prescriptions dans le cadre d'une approche compréhensive, nous avons cherché à savoir si ce modèle était également pertinent pour l'ensemble de la population enseignante. Deuxièmement, c'est à la suite de nos travaux sur les conceptions que nous nous sommes

intéressés aux principes de la justice de l'école (Crahay et coll., 2013; Dubet, 2009) et que nous avons choisi de les intégrer à notre questionnement afin de dégager les liens possibles entre les conceptions de l'évaluation et les prescriptions. Enfin, ce sont également des considérations pragmatiques et en particulier la possibilité d'un accès facilité au terrain qui ont à la fois permis ces travaux, mais également influencé leur calendrier.

Au long de l'ensemble de ce parcours de recherche, nous avons donc construit et validé trois échelles afin de répondre aux questionnements élaborés dans le cadre de nos diverses problématiques. Une présentation détaillée de la validation de ces outils fait l'objet d'un article en préparation (Monnard & Luisoni, 2021) et je présenterai ici quelques éléments généraux que j'estime pertinents en rapport avec l'ensemble de ce travail.

À chaque fois, pour les trois échelles, nous avons procédé de manière identique en respectant les étapes attendues pour ce type de procédure (Jackson et coll., 2009). Dans un premier temps, nous nous sommes assurés de la validité théorique des différents items puis nous les avons soumis à des échantillons de notre population afin d'être en mesure d'en extraire les composantes qui constituent les différentes échelles.

Dans un premier temps de l'analyse, nous avons observé les distributions des items et éliminé ceux qui manifestaient un effet plancher ou plafond marqué pour notre échelle allant de 1 à 7 (médiane = 1 pour l'effet plancher et médiane = 7 pour l'effet plafond). Nous avons également analysé si les distributions étaient trop pointues ($|kurtosis| > 1.5$) et/ou si elles témoignaient d'une trop forte asymétrie ($|skewness| > 1.5$).

Les items conservés ont alors été soumis à une analyse factorielle en composantes principales (ACP) avec rotation Varimax qui a permis de dégager la structure de chaque échelle.

C'est à la suite de ces premières analyses que, pour chacune des échelles dans les différentes étapes du projet de recherche, des versions adaptées ont été construites et soumises à de nouvelles populations. Sur la base de ces nouvelles données récoltées, des analyses factorielles confirmatoires (AFC) ont ensuite été réalisées pour tester la validité des modèles. Le choix des indices d'ajustement et leurs limites ont été réalisés sur la base de ceux qui recueillent le plus de consensus dans les recherches et qui permettent de tenir compte de la complexité, de la parcimonie et de la population testée (Hooper et coll., 2008; Jackson et coll., 2009; Newsom, 2015). Il s'agit du khi-deux et son rapport au nombre de degrés de liberté qui ne doit pas dépasser 3, le rmsea avec une limite fixée à .07, le TLI qui devrait être supérieur à .95 et le PNFI.

Le traitement des données manquantes est important dans une phase d'AFC, mais, dans notre cas, le logiciel utilisé pour soumettre les questionnaires oblige les répondants à compléter l'ensemble des questions, ce qui implique que les fichiers analysés sont complets. Enfin, pour chacune des AFC, le meilleur modèle possible a été élaboré en privilégiant toujours la validité de construction. Le modèle de l'échelle du sentiment de justice qui est la plus courte des échelles construites et validées est présenté à titre d'exemple dans le tableau ci-dessous (tableau 5).

Tableau 5 : Structure et items de l'échelle du sentiment de justice à l'école à partir des résultats de l'analyse factorielle confirmatoire (AFC) et du coefficient de consistance interne (alphas). Les indices d'ajustement confirment la structure en 3 facteurs : $\chi^2 = 57.623$, $ddl = 32$, $cmin = 1,801$; $TLI = .92$; $PNFI = .626$; $RMSEA = .048$.

Facteurs (consistance interne) et items *	Régressions AFC
Égalité de traitement	
...les élèves devraient tous recevoir le même enseignement, quelles que soient leur origine sociale et l'école fréquentée.	.33
...l'enseignant·e doit consacrer la même énergie à tous les élèves, sans distinction.	.81
...tout enseignant·e se doit d'accorder à chacun la même attention.	.79
Égalité des chances	
...les élèves performants méritent que l'on s'intéresse plus particulièrement à eux	.38
...les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.	.37
...l'école doit repérer les élèves doués afin de les pousser au maximum de leurs capacités.	.55
...pour réussir à l'école l'élève est obligé de travailler	.38
...les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui ont des aptitudes naturelles.	.53
Égalité des acquis	
...il est légitime que les enseignant·e·s accordent plus d'attention aux élèves en difficulté.	.50
...l'école doit être compensatoire, c'est-à-dire donner plus à ceux qui ont moins.	.68

* Une échelle de Likert à 7 niveaux allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » est appliquée à chaque item précédé de la phrase introductive « Quand je pense à l'évaluation, je crois que ... »

Dans le cadre de l'ensemble de ce parcours de recherche, les méthodes de récolte et d'analyse des données quantitatives ont été construites et utilisées avec la plus grande rigueur ainsi que dans une conscience épistémologique qui nous a toujours empêchés de céder à une certaine facilité induite par les outils de traitement des données. Chacune de

nos analyses a cherché à être la plus pertinente possible en tentant d'obéir au principe de *cohérentisme* (Van der Maren, 2003) qui implique un double contrôle :

les énoncés doivent être cohérents entre eux et les données qui les mettent à l'épreuve doivent aussi être cohérentes entre elles. On ne peut donc sélectionner dans l'ensemble possible des données [...] celles qui feraient l'affaire pour rétablir la cohérence des énoncés théoriques, car cette sélection introduirait une inconsistance dans le système des pratiques dont le système théorique est censé rendre compte. (p.21)

Enfin, il est intéressant de clore cette partie sur les aspects quantitatifs de ce parcours de recherche en précisant que les outils développés ont été utilisés dans une des finalités de ce type d'approche méthodologique, à savoir la récolte de données auprès d'un grand nombre de sujets. Le tableau ci-dessous (tableau 6) présente toutes les populations questionnées au moyen des trois échelles construites et validées afin de répondre aux diverses problématiques développées au cours du processus de recherche. En constatant l'étendue des populations interrogées, on se rend compte également des opportunités rencontrées dans notre accès au terrain de recherche.

Tableau 6 : *Populations questionnées dans les différentes étapes de la démarche.*

Étapes	Population questionnée	Outil	Nombre	Nombre de réponses	Taux de retour
2012	Ensemble des étudiant·e·s de la HEP-FR	Échelle des conceptions de l'évaluation	512	287	56%
2013	Ensemble des enseignant·e·s primaires (1H-8H) du canton de fribourg	Échelle des conceptions de l'évaluation	1800	752	42%
2016	Enseignant·e·s novices et enseignant·e·s expérimentés	Élaboration et validation : Échelle des prescriptions de l'évaluation sommative	323	110	34%
2017	Enseignant·e·s primaires (1H-8H)	Échelle des prescriptions de l'évaluation sommative Échelle de justice de l'école	726	329	45%
	Enseignant·e·s secondaires (9H-11H)	Échelle des prescriptions de l'évaluation sommative Échelle de justice de l'école	353	169	48%
	Enseignant·e·s secondaires (9H-11H)	Échelle des conceptions de l'évaluation Échelle de justice de l'école	347	115	33%
	Totaux		4061	1762	

1.4.2 Méthode qualitative

Une recherche en sciences humaines et sociales est toujours une aventure. L'enquête qualitative de terrain, en particulier, comporte de nombreuses inconnues, car ses opérations ne sont pas aussi prévisibles que, disons, une recherche expérimentale. Nous entendons par « enquête qualitative de terrain » la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13)

Les propos de ces auteurs mettent en évidence la notion de processus, de projet, d'aventure inhérente à l'élaboration de nouvelles connaissances scientifiques. Je m'inscris dans cette partie du propos tant il est vrai que, comme tout projet, le processus de recherche est caractérisé par confrontation à la complexité et à l'incertitude (Boutinet, 2009). Par contre, pour avoir mis en œuvre des méthodologies plus contrôlées, je ne peux rejoindre leur propos qui considère les autres approches méthodologiques comme linéaires et prévisibles. Pour ma part, je considère la recherche en sciences humaines comme une aventure dans le cas où le chercheur se place dans une réelle posture de questionnement qui induit une certaine recherche de la surprise. C'est bien cette posture que nous avons tenté d'incarner dans les phases quantitatives et également durant la phase qualitative qui a abouti à l'élaboration du modèle de la pyramide des prescriptions publié dans le deuxième article de ce travail de thèse.

Les résultats de notre travail sur les conceptions montrent leur évolution durant la formation, mais également durant les premières années de pratique professionnelle (Luisoni & Monnard, 2015). Cette observation nous a particulièrement intéressés et, il faut le dire, également un peu inquiétés puisque nos analyses statistiques mettent en évidence que les effets de la formation tendent à disparaître à l'arrivée dans le métier. Comme ce sont les conceptions liées à la référence normative qui montrent une plus grande évolution, nous avons cherché à comprendre comment les jeunes enseignant·e·s développaient leur pratique d'évaluation sommative. En effet, cette fonction de l'évaluation est celle qui convoque le plus les conceptions de classement, de comparaison et de sens de l'évaluation pour la société. À ce point de notre parcours de recherche, notre volonté est d'aller au contact de la pratique évaluative afin de mieux la comprendre et d'approcher le rapport que ces professionnel·le·s novices entretiennent avec elle. Les travaux conduits par Morrissette (2010) sur la question de l'évaluation formative nous ont inspirés puisque nous faisons le même type de constat à propos de l'évaluation sommative :

Dans un champ où la recherche dit surtout « ce qui devrait se passer » en matière d'évaluation formative, mais peu « ce qui se passe » sur le terrain de la pratique enseignante, sur les

particularités de la mise en œuvre de l'évaluation formative en contexte de classe, la tradition empirique établie par certains sociologues de Chicago, qui valorise le point de vue des acteurs, se présente comme une alternative intéressante. Elle incite en effet à s'intéresser au sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, à la « réalité » qu'ils définissent. (p. 8-9)

Nous sommes à la fois convaincus de la nécessité d'aller au contact du terrain et de ses acteurs et de le faire dans le cadre d'un processus inductif « qui favorise la construction de l'objet à partir de la complexité des pratiques quotidiennes qui retiennent l'attention » (p. 4). Notre choix s'est naturellement porté sur la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Guillemette & Luckerhoff, 2009, 2015; Luckerhoff & Guillemette, 2012, 2017) traduction de la *Grounded Theory* développée par Glaser et Strauss (1967) dans laquelle je m'étais déjà inscrit lors de travaux sur le développement de l'établissement scolaire (Luisoni & Pillonel, 2013, 2018; Pillonel et coll., 2010; Pillonel & Luisoni, 2015).

1.4.2.1 *Méthodologie de la théorisation enracinée*

Mon parcours de recherche et en particulier les expériences vécues dans le cadre des processus de publication semblent montrer que, bien qu'apparue de façon plus importante dans le monde francophone à partir des années 1990 (Luckerhoff & Guillemette, 2017), la MTE reste finalement assez méconnue auprès de nombreux experts des sciences de l'éducation :

Nombre de professeurs et d'étudiants constataient que la méthode était critiquée, parfois par des chercheurs qui n'avaient rien lu sur le sujet, mais les raisons de la méfiance que provoquaient les approches inductives n'étaient pas encore bien comprises. Par ailleurs, certains faisaient un amalgame des méthodes qualitatives et des méthodes inductives, en ramenant la vieille opposition entre qualitatif et quantitatif. (p.3)

Il me paraît, dès lors, intéressant d'en présenter les grandes lignes dans le cadre de ce chapitre.

Pour Guillemette et Luckerhoff (2015), la MTE doit être comprise comme une posture épistémologique, une façon de concevoir et de faire de la recherche plutôt que comme une procédure d'analyse. Cette posture implique de renverser l'ordre logique et habituel des étapes de recherche et de passer « de la logique hypothético-déductive à la logique inductive de l'ouverture à ce qui émerge des données » (p.4). C'est pour ces raisons que ces auteurs préfèrent l'idée d'une théorie enracinée à celle d'une théorie ancrée soutenue, par exemple, par Lejeune (2014). « La symbolique de l'enracinement est une façon de nommer le processus que constitue cette méthodologie, un processus qui consiste à constamment lier construction théorique aux données de terrain, un processus qui n'est jamais complètement terminé » (Luckerhoff & Guillemette, 2012, p. 7). On peut également

signaler que l'utilisation du terme « enracinée » permet de se distancer quelque peu de la théorisation « ancrée » adaptation-transformation de la *grounded theory* par Paillé (par exemple Paillé & Mucchielli, 2003) et dont Méliani (2013) relève les différences.

Dans le cadre de leurs travaux sur la théorisation enracinée, Guillemette et Luckerhoff (2009, 2015; Luckerhoff & Guillemette, 2012) en identifient plusieurs principes de base.

Le premier est le principe de l'exploration et de l'inspection qui oblige un mouvement de va-et-vient entre les analyses et les faits afin de confronter les élaborations du chercheur aux observations :

Afin d'« enraciner » la recherche dans le monde empirique, la démarche générale proposée prend alors la forme d'une exploration, d'un examen minutieux et d'un retour constant à la concrétude des phénomènes tels qu'ils sont vécus par les humains. Ainsi, cette démarche générale répond aux exigences de la science empirique, c'est-à-dire, premièrement, l'exigence de fonder ses résultats de recherche sur de l'observation systématique et, deuxièmement, l'exigence de vérifier l'adéquation des analyses avec les observations. (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 7)

Le deuxième principe qui demande un ajustement constant de la théorisation à ce qui émerge des données est identifié sous le terme d'*emergent-fit*. Pour le chercheur, cela implique que les choix d'échantillonnage théorique, d'instruments de récolte des données, de procédures d'analyse ou de présentation des résultats ne peuvent se faire à priori, mais au fur et à mesure de la démarche et en fonction de ce qui émerge des données.

L'échantillonnage théorique est le troisième principe. Il permet de se distinguer de l'échantillonnage statistique où « les sujets sont choisis d'après le critère de la représentativité et de la saturation statistique qui est une saturation de la variation statistique (variation à l'intérieur des paramètres démographiques de la population cible) » (p. 8). Dans le cadre de l'échantillonnage théorique, on cherche donc à collecter ces données empiriques auprès des personnes, des lieux ou des situations les plus à même de permettre l'émergence et la construction d'une théorie qui donnera une occasion de mieux comprendre le phénomène.

La suspension temporaire des références aux écrits scientifiques dans les phases d'exploration et d'inspection est le quatrième principe essentiel de la MTE qui rompt de façon très nette avec les courants dominants de recherche. Dans les démarches classiques, le rapport aux cadres théoriques est toujours antécédent au questionnement scientifique, à la réflexion sur la récolte des données et à leur analyse. La suspension des références théoriques permet de limiter le risque d'une application à priori des cadres théoriques aux données récoltées. Il serait illusoire de croire que le chercheur peut « oublier » les théories

et les concepts qui le construisent et ces connaissances exercent toujours une influence sur ses recherches. Dans le cadre de cette posture, il s'agit « de faire l'effort de mettre entre parenthèses leurs connaissances antérieures ; de s'abstenir d'analyser les données à partir des théories explicatives pour ne pas « forcer » les données à « entrer » dans ces théories » (p. 11).

Le cinquième principe est celui de la sensibilité théorique. Dans leur synthèse, les auteurs rappellent que cette sensibilité théorique doit être entendue dans deux sens différents, mais complémentaires. Le premier est dans l'idée d'une ouverture au sens de ce que les données disent. C'est dans cette perspective que la suspension théorique est nécessaire sans quoi cette « écoute » des données risque d'être constamment parasitée. Le second sens est, pour Strauss et Corbin (2004), la capacité pour le chercheur de dépasser les évidences, dans le processus circulaire de théorisation et d'analyse afin d'identifier ce qui est caché au sens commun.

Ainsi, à mesure que les chercheurs en MTE avancent dans leurs analyses des données empiriques, ce sont leurs savoirs expérientiels, théoriques et culturels qui leur permettent de reconnaître les similitudes et les différences entre les observations qu'ils font sur leurs données. (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 14)

Le sixième principe tranche également avec les perspectives de recherche classiques souvent linéaires. La circularité de la démarche veut que les phases de récoltes des données et leur analyse se déroulent dans une interaction réciproque. Dans les faits, le chercheur commence son analyse dès les premières données récoltées, ce qui va le conduire à mettre en œuvre le concept d'*emergent-fit* propre au deuxième principe décrit précédemment. C'est donc sur la base des premières données récoltées que vont se définir et se voir modifier les instruments et les modalités de récolte ou les analyses réalisées en continu permettant d'aboutir à une élaboration théorique.

On retrouve, dans un article postérieur (Guillemette & Luckerhoff, 2015), l'évocation d'un septième principe jugé comme essentiel qui est celui de la saturation théorique. Ce principe définit jusqu'où il est nécessaire de poursuivre le travail de récolte, d'analyse et de théorisation puisque de nouvelles données sont toujours à même de faire émerger de nouveaux éléments. L'idée est que la recherche continue jusqu'à ce que :

la compréhension du phénomène à l'étude soit suffisamment riche pour un jugement de complétude et pour une décision de terminer l'étude. Dans ce contexte, il est toujours possible d'atteindre une compréhension plus riche et, donc, il est toujours possible de continuer à collecter des données et à les analyser. Le principe de la saturation théorique constitue un

critère « pratique » pour arrêter la recherche et produire un rapport qui est toujours provisoire.
(p. 6)

Ce dernier principe confère une dimension dynamique à la production de connaissance en acceptant, dans le cœur même de sa démarche un caractère provisoire et naturellement réfutable comme le veut le critère de falsifiabilité (Van der Maren, 2003).

1.4.2.1.1 La MTE dans le cadre de notre recherche

Dans le cadre du projet de recherche dont il est fait état ici, nous avons cherché à mettre en œuvre les principes épistémologiques et méthodologiques de la MTE. Notre questionnement initial s'est centré sur le « comment » de la mise en œuvre d'évaluations sommatives dans la pratique d'enseignant·e·s novices. Nous avons rencontré les premier·ère·s professionnel·le·s qui avaient accepté de participer à notre recherche avec la simple demande de nous présenter une évaluation qu'ils avaient construite et de nous expliquer la façon avec laquelle ils avaient procédé. À partir de ces premières données récoltées sous forme d'entretiens et d'évaluations sommatives de travaux d'élèves remises par les enseignant·e·s, nous avons, en continu, établi des comptes-rendus (Lejeune, 2014) contenant nos réflexions et des ébauches d'analyses. Au fur et à mesure du processus, nous avons constamment adapté notre questionnement dans les entretiens que nous avons conduits.

À la suite d'une première analyse qui a permis d'identifier une série de tensions vécues par les enseignant·e·s dans leurs pratiques et pour laquelle nous sommes arrivés à un niveau de saturation, nous avons petit à petit levé le principe de suspension théorique pour engager une nouvelle théorisation sur la base du concept de prescription. Le modèle ainsi développé a ensuite été proposé pour une forme de validation auprès de jeunes enseignant·e·s dans le cadre de diverses formations ainsi que dans des communications lors de colloques scientifiques.

Ces quelques éléments tendent à montrer qu'au-delà de la volonté de nous inscrire dans la méthodologie de la théorisation enracinée, nous en avons respecté les principes évoqués dans la littérature consacrée à la question. Pour terminer cette partie, il me semble intéressant de relever les difficultés que nous avons eues au moment de la rédaction et du processus de publication de l'article présent dans ce travail de thèse. La revue choisie pour diffuser notre article propose « un regard pluriel sur l'évaluation offert aux scientifiques francophones et construit par eux »(e-*JIREF*, s. d.). Le processus d'évaluation se fait en « double-aveugle » par les pairs et la grille servant à l'évaluation reprend la structure habituelle de l'article scientifique c'est-à-dire l'introduction, la problématique, la revue de la littérature, la méthode, la présentation des résultats et la discussion. Le premier écueil a été

rencontré au moment de la rédaction sous cette forme canonique et linéaire d'un processus, comme nous l'avons vu, par principe circulaire. Il est en effet très perturbant de devoir faire, dans l'article, comme si notre cadre théorique s'était construit à priori, alors qu'il s'est constitué sur la base des données et de leur analyse. De la même façon, il est très malaisé de devoir faire comme si nos catégories d'analyse découlaient d'une revue de la littérature ou d'un cadre théorique. Les remarques reçues à la suite de la soumission de notre article ont permis de le faire gagner en intelligibilité, mais elles ont également montré le manque de références sur la MTE chez certaines personnes chargées d'évaluer les propositions d'articles dans les revues scientifiques.

1.5 Présentation et articulation des trois publications

Dans ce chapitre, je présente succinctement les trois articles qui constituent cette thèse en cherchant à montrer de quelle manière ils sont articulés entre eux. La figure ci-dessous (Figure 1) présente, dans une perspective temporelle, les éléments essentiels des trois articles.

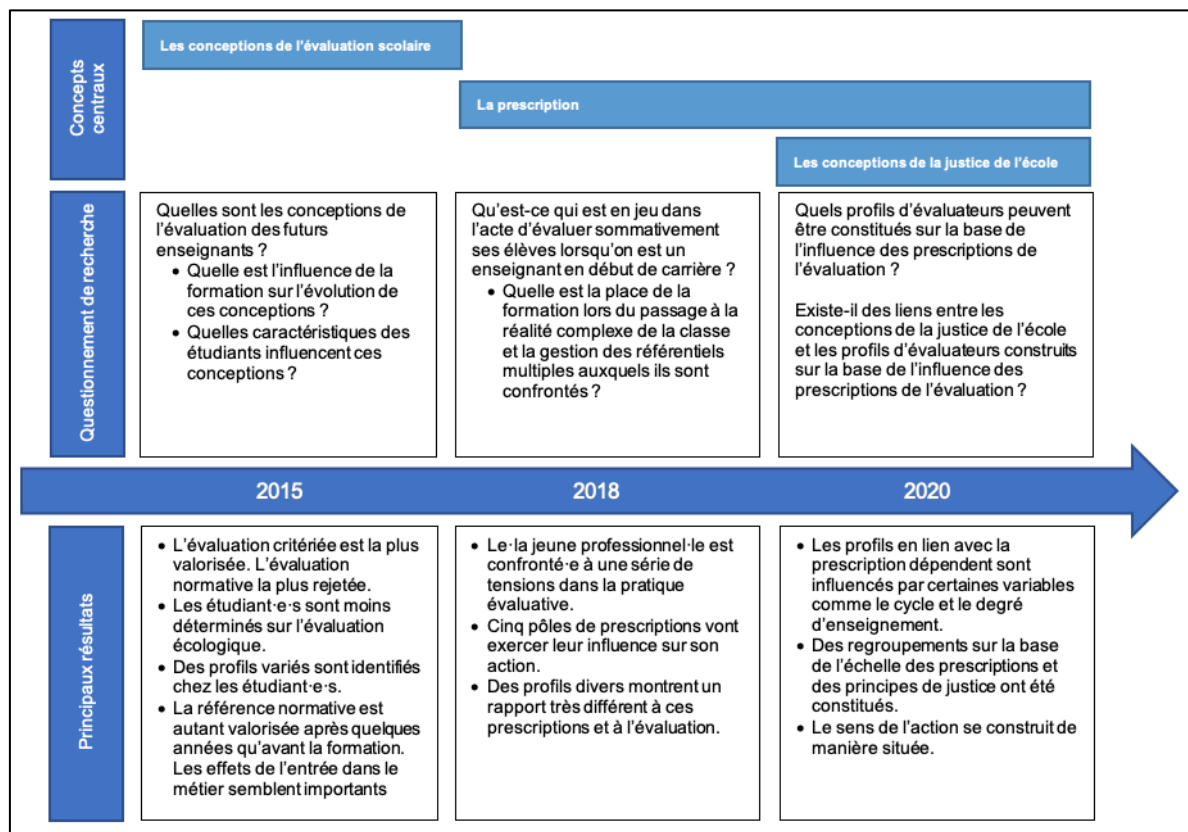


Figure 1 : Éléments constitutifs essentiels des trois articles présents dans la thèse

1.5.1 1^{re} publication

Ce premier article intitulé « L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale » a été publié¹ dans l'ouvrage collectif « Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? » (Coen & Bélair, 2015). Il s'inscrit dans un processus de recherche initié en 2012 dans lequel nous tentons d'identifier les conceptions de l'évaluation des futur·e·s enseignant·e·s et l'effet de la formation sur leur

¹ Les procédures d'expertise des trois publications figurent dans l'annexe 1

modification. L'ensemble du processus de recherche et de rédaction de cette publication a été réalisé conjointement avec Isabelle Monnard.

L'article présente quelques éléments du contexte dans lequel s'inscrit la recherche puis cherche à définir la problématique des conceptions de l'évaluation et de leur évolution dans le cadre de la formation. Les trois approches de l'évaluation scolaire (Carnus & Terrisse, 2006; Louis & Trahan, 1995) servent de base à la définition conceptuelle et à la construction de l'échelle de mesure. Les items initiaux proposés dans l'étude de Carnus et Terrisse (2006) ont été revus et complétés par de nouveaux items basés, entre autres, sur le profil d'évaluateur·rice de Bélair (1996). Cette échelle ainsi constituée a été validée et nous avons pu identifier une structure en deux niveaux qui n'apparaît pas dans le questionnaire initial. Les trois facteurs de l'échelle de base se précisent sous la forme de huit dimensions donnant accès à une granularité d'observation plus fine.

Les données ont été récoltées, dans un premier temps, auprès des étudiant·e·s de la HEP Fribourg, puis auprès d'enseignant·e·s en exercice. Les résultats montrent plusieurs éléments intéressants. Premièrement, on voit que la formation a un effet sur l'évolution des conceptions des étudiant·e·s et en particulier sur la conception normative de l'évaluation et ce constat est réjouissant si l'on se place du point de vue du formateur. Deuxièmement, on arrive à identifier des profils d'étudiant·e·s dans le cadre d'une analyse sous forme de clusters. Ces divers profils montrent que pour une partie des étudiant·e·s que nous avons nommés « les normatifs », les conceptions d'une évaluation normative restent valorisées, même si dans l'absolu leurs scores ne sont que faiblement au-dessus de la moyenne arithmétique de l'échelle. Nous avons également identifié un groupe d'étudiant·e·s qui se distingue en ayant des scores très proches et peu déterminés sur chacune des huit dimensions de l'échelle. Les individus qui constituent ce groupe ne semblent pas s'inscrire dans l'une ou l'autre conception, les rejetant ou les plaçant en milieu d'échelle. Ces deux profils d'étudiant·e·s nous ont particulièrement intéressés et ont contribué à relativiser les résultats globaux de notre échelle ainsi qu'à nourrir notre questionnement sur la formation. Enfin, en troisième lieu, les résultats montrent que la dernière phase de socialisation professionnelle qui débute lors de l'entrée dans le métier (Nault, 1999) exerce également une influence sur les conceptions de l'évaluation. En observant les valeurs des diverses dimensions, on constate que la référence normative retrouve les mêmes valeurs que celles identifiées avant la formation.

Ce dernier constat a conduit à nous poser une série de questions sur ce qu'il se passe, au niveau de l'évaluation, lors de l'entrée en profession. Ce sont ces questionnements qui

ont amorcé une nouvelle étape dans le projet de recherche dont l'article 2 présente la démarche et les résultats.

1.5.2 2^e publication

Cet article intitulé « Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ? » a été publié en 2018 dans la revue « Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation ». Le processus de recherche a été initié et conduit par Isabelle Monnard et moi-même. J'ai plus particulièrement développé les aspects conceptuels et méthodologiques tant au niveau de l'analyse, de la modélisation que de la rédaction. Après une présentation de la formation à l'évaluation proposée à la HEP Fribourg, l'article pose, dans le cadre de la problématique, la question de la pratique évaluative dans son passage de la « théorie » vue en formation à sa mise en pratique dans la réalité du terrain.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective épistémologique et méthodologique très différente du premier article. Afin d'aller à la rencontre de la subjectivité des participants dans une optique de co-construction (Lapointe, 2017), la méthodologie de la théorisation enracinée a été choisie. Les entretiens compréhensifs conduits sur la base d'outils d'évaluations élaborés par des enseignant·e·s novices ont permis une mise en évidence des tensions qui apparaissent dès qu'il faut évaluer en fonction de référentiels multiples. Une première analyse a identifié sept catégories constitutives de ces tensions à savoir : les parents, les collègues, les élèves, le contenu, la formation, la manière d'évaluer et le cadre institutionnel. Dans le cadre d'une seconde analyse, le concept de prescription est utilisé afin de construire un modèle qui prend la forme d'une pyramide organisée autour des concepts de « métier » et de « profession » proposés par Bourdoncle (1991) et d'« usagers de l'école » définis par Meirieu (2000).

Ce modèle est utilisé pour analyser les discours sur les pratiques évaluatives des participants de l'étude. La schématisation en trois dimensions induite par le modèle de pyramide permet de visualiser les profils très différenciés de ces enseignant·e·s novices dans la façon avec laquelle les différents champs de prescription exercent une influence sur leur action évaluative.

La discussion pose la question d'un modèle de pyramide idéal qui serait attendu par l'institution scolaire ou la formation. Si aucune norme ne peut définir ce que devrait être le modèle idéal, il paraît cohérent de penser que les enseignant·e·s caractérisé·e·s par un axe

professionnel bien développé sont plus en mesure d'identifier des solutions pour résoudre ou atténuer les nombreuses tensions identifiées.

Le modèle auquel nous sommes arrivés avec ce projet de recherche a suscité l'envie et le besoin de vérifier sa validité auprès d'un plus grand nombre de personnes. D'autre part, dans la continuité des recherches sur les conceptions de l'évaluation, nous nous sommes également intéressés aux conceptions de la justice de l'école et il nous a semblé intéressant de voir si des liens existaient entre l'influence des divers champs de prescriptions et les conceptions de la justice. C'est dans cette perspective que la recherche présentée dans le troisième article a été conduite.

1.5.3 3^e publication

L'article « Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école » a été publié en 2020 dans « La revue suisse des sciences de l'éducation ». Le processus de recherche a été globalement réalisé conjointement par Isabelle Monnard et moi-même. Les aspects méthodologiques de validation des échelles ont plutôt été conduits par Isabelle et la rédaction de l'article est de mon fait. Cette publication donne l'occasion de lier les conceptions des enseignant·e·s évoquées dans le premier article avec le concept de prescription présent dans le deuxième.

La contextualisation présentée en début d'article permet de donner quelques éléments sur l'organisation de la scolarité obligatoire et la formation des enseignant·e·s dans le canton de Fribourg. Avec ce projet de recherche, c'est en effet la première fois que nous avons l'occasion d'analyser des données récoltées auprès d'enseignant·e·s du troisième cycle de la scolarité obligatoire (Cycle d'orientation).

Les éléments conceptuels évoqués sont ceux de la prescription et des conceptions de la justice de l'école. À la suite de la recherche qui a conduit à l'élaboration du modèle de pyramide, nous avons construit et validé une échelle permettant d'utiliser ce modèle sur de plus grandes populations. « L'échelle des champs de prescription dans l'élaboration des évaluations sommatives » est constituée de 23 items qui examinent les cinq dimensions du modèle. Dans la continuité du projet de recherche sur les conceptions de l'évaluation scolaire, qui est l'objet du premier article, nous nous sommes intéressés à la notion de justice de l'école proposée par Crahay et coll. (2013). Nous avons conduit une nouvelle validation de l'échelle à la base de leurs travaux et nous avons identifié une structure en trois dimensions un peu différente de la validation initiale.

Les résultats sont présentés en trois temps. En premier lieu, les résultats de l'échelle des prescriptions montrent des différences entre les trois cycles de la scolarité obligatoire et entre les différents degrés et la modélisation en pyramide est utilisée pour illustrer les différences entre les degrés qui marquent le début et la fin de la scolarité primaire. Dans un deuxième temps, l'analyse des résultats de l'échelle des conceptions de la justice de l'école montre également des différences entre les cycles d'enseignement avec la perspective méritocratique qui passe d'un rejet au cycle 1 à une valorisation au cycle 3. Enfin, la troisième partie présente une analyse en clusters qui permet de lier les deux échelles utilisées. Cette analyse est intéressante dans le sens où elle montre une certaine influence de variables indépendantes dans les caractéristiques des différents groupes alors que ces variables ne montrent pas d'influence significative lors des analyses de variance. Par exemple, un des clusters qui promeut une égalité de traitement et qui est faiblement influencé par les élèves et les parents est constitué principalement de jeunes enseignant·e·s et d'enseignant·e·s du cycle 3.

Ce projet de recherche conduit dans une perspective quantitative donne l'occasion d'identifier quelques axes intéressants de travail pour la formation continue puisque, si les référentiels de l'évaluation sont multiples, ils ne paraissent pas exercer la même influence tout au long de la carrière professionnelle. D'autre part, l'impact démontré des cycles d'apprentissages et des degrés montre que les conceptions et la pratique de l'évaluation se construisent de manière située ce qui plaide pour une formation continue collective au cœur de la pratique professionnelle.

1.5.4 Quelle articulation ?

Comme le présente la figure 1, ces trois articles se sont construits dans la temporalité durant plusieurs années. Ils donnent à voir une succession de recherches qui s'articulent entre elles autour de questions générales en lien avec l'évaluation scolaire, la formation et la pratique professionnelle. Les concepts de « conception » et celui de « prescription » sont centraux à l'ensemble du processus. Ils se succèdent puis se rejoignent au fil des articles, montrant ainsi une articulation où chacune des recherches fait émerger de nouvelles questions ensuite intégrées aux réflexions aboutissant à de nouvelles recherches.

Afin de tenter de répondre aux questions nouvellement posées, des perspectives épistémologiques et méthodologiques variées sont convoquées. Elles cherchent, à chaque fois, à être le plus fidèle possible aux critères de qualité des différents paradigmes de recherche.

Partie 2

2.1 Les publications

2.1.1 1^{re} publication : « L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale » (Luisoni & Monnard, 2015)

Ceci est le manuscrit d'un chapitre publié dans l'ouvrage suivant :

Coen, P. & Bélair, L. (2015). *Évaluation et autoévaluation: Quels espaces de formation ?*
De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02>

Le chapitre est disponible en ligne : <https://www.cairn.info/evaluation-et-autoevaluation--9782807300507-page-175.htm>

L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants¹ en formation initiale.

Marc Luisoni, HEP Fribourg, Unité de recherche en évaluation, luisonim@edufr.ch

Isabelle Monnard, HEP Fribourg, Unité de recherche en évaluation, monnardi@edufr.ch

Contexte de l'étude

Les concepts développés par les pédagogues sur la thématique de l'évaluation tels que, par exemple, « évaluation formative » ou « évaluation instituée » sont travaillés depuis de nombreuses années dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Malgré cela, on observe que, non seulement leur prise en compte et leur mise en pratique dans les classes peinent à se généraliser, mais que leurs fondements mêmes sont questionnés à l'aune de l'évaluation de la qualité des systèmes et de la mise en évidence de pratiques « efficaces » (Carette, 2008).

Les tensions entre ce qui est enseigné dans notre institution de formation et ce qui est mis en pratique constituent le noyau de notre questionnement. Dans cette recherche, nous nous intéressons donc aux conceptions des étudiants à propos de l'évaluation et à l'évolution de ces conceptions durant la formation. L'objectif est d'identifier le positionnement des étudiants par rapport à l'évaluation et d'observer l'effet de la formation initiale.

La Haute école pédagogique de Fribourg en Suisse (HEP-PH FR), assure la formation initiale des enseignants du canton dans le cadre d'un cursus de niveau bachelor. Durant trois années d'une formation en alternance, les étudiants développent les compétences définies par le référentiel de l'institution (Haute école pédagogique, Fribourg, 2011).

Dans ce cadre, la formation à l'évaluation scolaire s'articule autour de trois dispositifs différents destinés, entre autres, à permettre une utilisation adéquate des différentes fonctions de l'évaluation. Premièrement, des cours académiques sont dispensés durant la deuxième et la troisième année de formation. Deuxièmement, des journées complètes sur des thématiques particulières² sont proposées durant les deux dernières années de formation. Ces journées

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'étudiants que d'étudiantes, d'enseignants que d'enseignantes.

² Représentations de l'évaluation - Evaluation formative et différenciation - Evaluation : des concepts à leur mise en œuvre - Evaluation par situations complexes - Evaluer tout au long de l'année

sont animées par les formateurs en charge du domaine de l'évaluation à la HEP-PH FR, en partenariat avec des formateurs-praticiens issus du terrain et qui participent à l'articulation entre les aspects théoriques et les possibles mises en pratique en classe. Enfin, dès le milieu de leur formation, les étudiants doivent, dans le cadre de leurs stages, évaluer leurs élèves avant d'être invités à analyser leur action une fois de retour à l'institut de formation.

Ce cursus s'appuie, entre autres, sur les concepts fondateurs tels que les types et fonctions de l'évaluation, l'évaluation formative et le concept de régulation (Allal, 2007), une revue des différents modèles de l'évaluation (Bonniol & Vial, 1997), ou encore l'évaluation instituée (Barbier, 2001).

Dans une perspective constructiviste de la formation à l'évaluation, une attention particulière est accordée à la prise en compte des conceptions des étudiants. Dans cette optique qui vise une déstabilisation et un questionnement en tant qu'apprenant et futur enseignant par rapport à l'évaluation, les étudiants sont confrontés aux profils d'évaluation (Bélair, 1996), aux biais de l'évaluation mis en évidence par la docimologie critique (Leclercq et al., 2004) et aux mécanismes en jeu dans la question de l'échec scolaire (Crahay, 2007). Ces éléments conceptuels vont être continuellement convoqués lors d'articulations entre théorie et pratique, par exemple dans le cadre de l'élaboration et de l'analyse d'outils d'évaluation utilisés en stage.

Les conceptions de l'évaluation scolaire

Dans le cadre de nos travaux de recherche, nous nous intéressons, d'une part, aux liens entre la formation proposée aux futurs enseignants et l'évolution de leurs croyances à propos de l'évaluation et, d'autre part, aux liens entre ces croyances et les pratiques déclarées (Monnard & Luisoni, 2015). Pour les distinctions entre « croyances », « conceptions » et « représentations », nous suivons Crahay, Wanlin, Issaieva et Laudron (2010) qui les considèrent comme interchangeable. Une conception est donc « an individual's representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior » (Harvey, 1986, cité dans Pajares, 1992, p.313). En ce sens, les conceptions guident les pratiques et permettent également de les justifier (Valence, 2010). Elles jouent donc un rôle important dans la manière d'enseigner et contribuent au développement professionnel de l'identité (Bélair, 1999). Ce sont bien les conceptions ou représentations qui permettent d'appréhender et d'organiser le réel et d'y intégrer des innovations. Produites collectivement, les conceptions permettent à l'individu de marquer son appartenance à un groupe en

favorisant les réponses les plus partagées (Pfeuti, 1996). Entre formation initiale et terrain, les conceptions et les pratiques les plus susceptibles d'être attendues ne sont pas toujours les mêmes ; autrement dit, ce qui est valorisé dans l'institution de formation ne se retrouve pas forcément mis en œuvre par les praticiens. Ces derniers ne se montrent d'ailleurs pas forcément cohérents entre leurs pratiques et ce qu'ils en disent. Les travaux de Crahay (2007) montrent que les enseignants évaluent dans une perspective normative plutôt qu'en référence à des critères ; alors que, dans leur discours, certains adhèrent assez fortement à l'évaluation formative (Issaieva et al., 2011). Comme le soulignent ces auteurs, en s'exprimant ainsi les enseignants répondent peut-être à la valorisation sociale de l'évaluation formative en mentionnant la fonction la plus attendue sans qu'elle se concrétise réellement dans la pratique. Dans une enquête réalisée auprès d'enseignants de tous les degrés, Soussi et al. (2006) ont également montré un même rejet de l'évaluation normative et une valorisation de l'évaluation comme moyen de vérifier l'atteinte des objectifs et de donner des repères aux élèves sur leurs processus d'apprentissage.

Les tensions entre des conceptions plutôt orientées vers une prise en compte des potentialités des élèves ou plutôt vers leur classement reflètent aussi les missions parfois opposées assignées à l'école et donc aux enseignants. Il s'agit en effet pour eux à la fois « d'assurer la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010), mais aussi de garantir que l'école remplit bien son rôle social implicite de sélection. Autrement dit, il est parfois difficile pour eux de voir comment concilier les deux aspects considérés comme contradictoires (Van Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994).

Dans les dispositifs de formation développés à la HEP-PH FR, un accent particulier est mis sur la prise en compte par l'étudiant de ses propres croyances à l'égard de l'évaluation. La formation vise alors par le biais de cours, ateliers et lectures, non seulement à permettre aux futurs enseignants d'acquérir des connaissances, mais également à transformer leurs conceptions initiales. Toutefois, dès le début de la formation, ce bagage de savoirs et de croyances est confronté à des pratiques réelles lors des stages. Le passage du statut d'étudiant à celui de stagiaire-enseignant nécessite des ajustements entre apprentissages, expériences vécues et milieu professionnel (Perez-Droux, 2007). La combinaison de ces perspectives multiples peut bousculer les conceptions, confrontant l'étudiant au dilemme rencontré par les enseignants et l'obligeant à effectuer un travail d'ajustement entre ses croyances en

développement et une réalité complexe, « comment en quelque sorte négocier “ sans se perdre ” ? » (Perez-Droux, 2008, p. 17). Dans cette perspective, travailler sur les croyances des futurs enseignants est indispensable si le but recherché est de mettre en place des pratiques d'évaluation innovantes et adaptées aux finalités de l'école actuelle. Les travaux de Graham (2005) sur l'évolution des croyances à propos de l'évaluation ont montré qu'une formation dans laquelle une autre pratique de l'évaluation est vécue permet aux futurs enseignants de passer de croyances ancrées sur leurs expériences antérieures à une conception considérant l'évaluation comme un processus permettant d'orienter son enseignement, incluant l'informel, le formatif, le court et le long terme. Toutefois, quand il s'agit de citer les différentes causes de cette évolution, les étudiants mentionnent de nombreuses influences des dispositifs de formation (textes lus, discussions en classe, pairs, professeurs), mais ils accordent un rôle déterminant au maître de stage. Les influences de la formation apparaissent donc relativement limitées et fragiles et on peut se demander si, lors des débuts dans l'enseignement, la confrontation avec la pratique ne risque pas de ramener les nouveaux enseignants à leurs conceptions initiales. Si la question de la modification des conceptions durant la formation a fait l'objet d'un certain nombre de recherche (Boraita & Crahay, 2013; Crahay et al., 2010), la question de leur pérennité reste encore à explorer.

Afin d'observer l'évolution de ces conceptions en cohérence avec les concepts abordés durant la formation initiale, nous avons retenu trois approches de l'évaluation scolaire investiguées par Louis et Trahan (1995) ainsi que par Carnus et Terrisse (2006). Ces trois approches ne sont pas hermétiques ni exclusives, elles peuvent se combiner dans des profils d'évaluation plus complexes.

Une première approche prend en compte les conceptions de l'évaluation centrées sur une référence à des objectifs prédéfinis. Le degré d'atteinte des objectifs par l'élève est évalué dans le cadre de tâches construites en rapport avec un curriculum. Nous pouvons également situer cette approche dans le paradigme de l'évaluation de la maîtrise des apprentissages (De Ketele, 2012) où la pédagogie par objectifs est convoquée dans un modèle qui révèle « une idéologie de l'efficacité [qui vise à] maximiser le rapport entre les résultats observés de l'apprentissage et les résultats attendus » (p. 203).

Une deuxième approche, définie comme évaluation de type écologique, envisage une prise en compte des contextes tant environnementaux qu'humains pouvant avoir une influence importante sur les apprentissages. L'apprenant évalué est considéré comme un individu

mettant en œuvre ses propres stratégies d'apprentissage dans le cadre d'une forte interaction avec son environnement. Nous retrouvons ici des liens forts avec le paradigme de l'évaluation pour les apprentissages (De Ketele, 2012) dans le sens où l'évaluation participe au soutien des apprentissages. Ce paradigme fait référence à un changement de posture de l'enseignant qui doit passer du contrôle pour réguler à la reconnaissance de l'apprenant en tant que personne, à sa prise en compte en tant qu'individu dans ses démarches d'apprentissage et à la mise en valeur de ses progrès. Nous pouvons également apparenter cette approche de l'évaluation de type écologique avec ce que Roegiers (2004) modélise en tant qu'évaluation informelle dans le sens où sa mise en œuvre sera conduite par des acteurs pluriels (l'enseignant, l'élève et le milieu en général) à partir d'un recueil d'informations multidimensionnel ainsi qu'une inscription longitudinale dans le temps. Cette conception peut permettre, par sa dimension pédagogique privilégiée, par sa caractéristique herméneutique et par ses critères évolutifs, une production de sens maximale aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Une troisième approche regroupe des conceptions de l'évaluation centrées sur la mesure des différences entre individus. Dans cette conception, les résultats des élèves peuvent être expliqués par des différences individuelles liées à des facteurs endogènes. La perspective innéiste y est facilement convoquée et les notes permettent de situer l'élève dans une référence à un groupe censé logiquement reproduire une distribution normale. Cette approche fait également référence au paradigme de l'évaluation mesure développé par De Ketele (2012) qui voit la tentative des spécialistes de la mesure d'objectiver à tout prix le jugement sommatif et de permettre la comparaison, en s'appuyant sur les méthodologies de la mesure et des tests. Dans cette perspective, l'évaluation scolaire renvoie également à ce que Hadji (2012) définit comme la visée sociopolitique de l'évaluation risquant la dérive de ne servir que les intérêts d'une idéologie marquée par le culte de la performance et de la concurrence.

Question de recherche

Le questionnement général de nos travaux s'intéresse aux pratiques d'évaluation d'enseignants formés à la HEP-PH FR et exerçant leur métier depuis quelques années. Nous défendons, dans ce cadre, l'approche soutenue par Morrissette (2010) qui met en évidence que les recherches sur la question de l'évaluation disent surtout « “ce qui devrait se passer” [...], mais peu “ce qui se passe” sur le terrain de la pratique enseignante » (p. 8).

Toutefois, avant de nous focaliser sur les pratiques déclarées d'enseignants dans le terrain, il nous est apparu nécessaire de nous intéresser aux représentations des étudiants qui se forment dans notre institution. Le sens commun autour des questions d'évaluation est très ancré dans la société et les étudiants qui fréquentent la Haute école pédagogique de Fribourg en sont obligatoirement imprégnés, ce d'autant plus qu'ils sont de véritables professionnels exerçant leur métier d'élève depuis de très nombreuses années (Perrenoud, 2000).

Comprendre les mécanismes en jeu implique d'examiner la manière dont les enseignants en formation ou sur le terrain interprètent les prescriptions qui leur sont adressées et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes (Goigoux, 2007).

Notre question de recherche est donc la suivante : quelles sont les conceptions de l'évaluation des futurs enseignants ? Cette question principale se décompose en deux questions plus spécifiques liées au rôle de la formation et à l'effet de certaines variables sur ces conceptions : quelle est l'influence de la formation sur l'évolution de ces conceptions ? Quelles caractéristiques des étudiants influencent ces conceptions ?

Pour répondre à ces questions, et c'est là l'objet du présent chapitre, nous avons tenté de voir quelles sont les conceptions de l'évaluation scolaire chez les étudiants et dans quelle mesure elles évoluent dans le cadre de la formation. Afin d'examiner la persistance de ces évolutions, nous nous sommes également intéressés aux conceptions des enseignants débutants ayant entre 1 et 5 années de pratique dans le but de les comparer avec celles des étudiants.

De nombreuses caractéristiques sont susceptibles d'influencer ces conceptions ; nous nous sommes donc également questionnés sur certains facteurs liés aux étudiants (genre) à leur parcours (scolarité avec ou sans difficulté, voie d'accès gymnasiale ou non à la HEP-PH FR) et à leur formation (année, spécialisation choisie 1H-4H³ ou 5H-8H).

Méthode

Questionnaire

Pour saisir les conceptions des étudiants et des enseignants à propos de l'évaluation, nous nous sommes basés sur le questionnaire identifiant les croyances des enseignants relatives à l'évaluation de Louis et Trahan (1995) adapté par Carnus et Terrisse (2006) présenté dans le

³ 1H-4H définit les années de scolarités des enfants de quatre à huit ans, 5H-8H le parcours des enfants de huit à douze ans.

cadre conceptuel de ce chapitre. À ce questionnaire de base, nous avons ajouté des items issus du profil d'évaluation de Bélair (1996). L'instrument final investigate trois types de conceptions de l'évaluation : une première centrée sur des objectifs prédéfinis (évaluation critériée), une seconde basée sur une évaluation de type écologique (plutôt formative et tenant compte du contexte de l'apprentissage) et enfin une troisième qui propose la mesure des différences individuelles (évaluation normative).

Une analyse factorielle en composantes principales réalisée à partir des données d'une première passation a permis de tester la structure de l'échelle construite. Il est apparu qu'une structure à deux niveaux permettrait sans doute mieux d'expliquer la variance. Ainsi, aux trois facteurs de second niveau (les domaines) issus de l'échelle originale, nous avons subordonné de nouveaux facteurs de niveau 1 (les dimensions) qui permettent de saisir de manière plus fine les conceptions de l'évaluation (voir Tableau 1). Les trois dimensions associées au domaine de l'évaluation critériée relèvent de la pédagogie par objectifs tant du point de vue de l'évaluation que de la réussite et de la fonction formative de l'évaluation. Dans le domaine de l'évaluation écologique, deux dimensions sont apparues : la différenciation et la prise en compte du contexte d'apprentissage. Le troisième domaine, celui de l'évaluation normative, comprend bien sûr une dimension relative à la référence normative, mais également ce nous avons appelé le rôle social de l'évaluation qui considère que l'évaluation doit avant tout servir à fournir des indications à la société. La dernière dimension de ce domaine correspond à une conception statique de l'intelligence (Vezeau et al., 2004). Nous avons testé ce modèle à deux niveaux au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC). Le modèle ainsi construit affiche un ajustement aux données satisfaisant ($\chi^2/DF = 1,686$; $GFI = .83$; $RMSEA = .049$ ($>.044$, $<.054$) ; $SRMR = ,0802$).

L'échelle finale comprend ainsi 39 items qui représentent 8 facteurs de niveau 1 regroupés en 3 facteurs de niveau 2. Le tableau 1 présente cette structure ainsi que des exemples d'items. Les répondants doivent déclarer leur accord avec chaque item sur une échelle de Likert à 7 échelons allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Tableau 1 : Echelle de mesure des conceptions de l'évaluation

Niveau 2	Niveau 1	
Domaines	Dimensions	Exemples d'item
Evaluation critériée	Fonction formative	L'évaluation doit permettre d'identifier les difficultés des élèves pour construire une séquence d'enseignement.
	Evaluation des objectifs	Pour bien évaluer, il est important d'avoir des objectifs clairement définis.
	Réussite des objectifs	Les résultats scolaires des élèves doivent être exprimés par rapport à des objectifs réussis.
Evaluation écologique	Différenciation	Il faut concevoir une approche d'évaluation qui tienne compte de chaque enfant et de son interaction avec son environnement.
	Prise en compte du contexte	Pour évaluer l'apprentissage, il faut être capable de décrire la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage.
Evaluation normative	Référence normative	La position de l'élève par rapport aux résultats du reste de la classe est un indicateur fiable de son niveau scolaire.
	Rôle social de l'évaluation	Evaluer l'apprentissage d'un élève, c'est avant tout le situer par rapport aux normes acceptées par une société donnée.
	Conception de l'intelligence	La difficulté d'apprentissage d'un élève est avant tout reliée à son potentiel intellectuel.

Echantillon

En juin 2012, le questionnaire a été soumis sous forme électronique à l'ensemble des étudiants de la Haute école pédagogique de Fribourg. A l'automne, ce sont les nouveaux étudiants qui y ont répondu. Au total, 287 étudiants ont complété le questionnaire (72 nouveaux étudiants, 85 de première année, 68 de deuxième année et 62 de troisième année).

Afin de comparer les résultats des étudiants en dernière année de formation avec ceux des enseignants débutants, nous avons utilisé une partie des données récoltées en 2013 auprès des 752 enseignants du canton qui ont répondu au questionnaire.

Le tableau 2 décrit les répondants en fonction des différentes caractéristiques considérées dans les analyses.

Tableau 2 : Répartition des répondants

Etudiants			Enseignants		
<i>Année de formation</i>			<i>Année d'expérience</i>		
0FI	72	25%	- de 2 ans	60	56%
1FI	85	30%	2 à 5 ans	48	44%
2FI	68	24%			
3FI	62	22%			
<i>Parcours scolaire</i>			<i>Parcours scolaire</i>		
sans difficultés	158	55%	sans difficultés	61	56%
avec difficultés	128	45%	avec difficultés	47	44%
<i>Cycle d'enseignement</i>			<i>Cycle d'enseignement</i>		
SP1 (1-4)	132	46%	SP1 (1-4)	54	50%
SP2 (5-8)	155	54%	SP2 (5-8)	54	50%
<i>Filière d'accès</i>					
Matu Gymn	213	74%			
Autre	74	26%			
<i>Genre</i>					
Féminin	258	90%			
Masculin	29	10%			

Méthodes d'analyse

Les données ont été analysées au moyen du logiciel SPSS 19 pour Apple Macintosh. Des analyses de variance multivariées ont permis de comparer les domaines et dimensions entre eux et de mesurer l'effet des caractéristiques des répondants. Pour dégager des profils en fonction des conceptions de l'évaluation, les données ont été regroupées en clusters avec la méthode de classification TwoSteps.

Résultats

Conceptions des étudiants à propos de l'évaluation

Dans un premier temps, nous avons dégagé un profil général des conceptions de l'évaluation des étudiants. Les analyses en mesures répétées montrent que celles-ci varient fortement d'un domaine à l'autre ($F(2)=573.08$ $p<.01$). Sur la figure 1, on observe que les étudiants privilégient nettement « l'évaluation critériée » et rejettent assez fortement « l'évaluation normative ». Ils adoptent une position plutôt moyenne à l'égard de

« l'évaluation écologique ». Pour ce qui concerne les huit dimensions, elles se distinguent également de manière nette selon leur appartenance aux différents domaines ($F(7)=316.48$ $p<.01$), mais également à l'intérieur d'un même domaine. Les étudiants considèrent ainsi que l'évaluation doit avant tout avoir une fonction formative et ils s'opposent à l'idée d'une intelligence statique qui déterminerait la réussite scolaire. Le positionnement par rapport à l'évaluation écologique est peu différencié ; on peut émettre l'hypothèse que cette posture moyenne signale une difficulté des étudiants à se prononcer clairement sur ces aspects ou une compréhension floue des items qui le constituent.

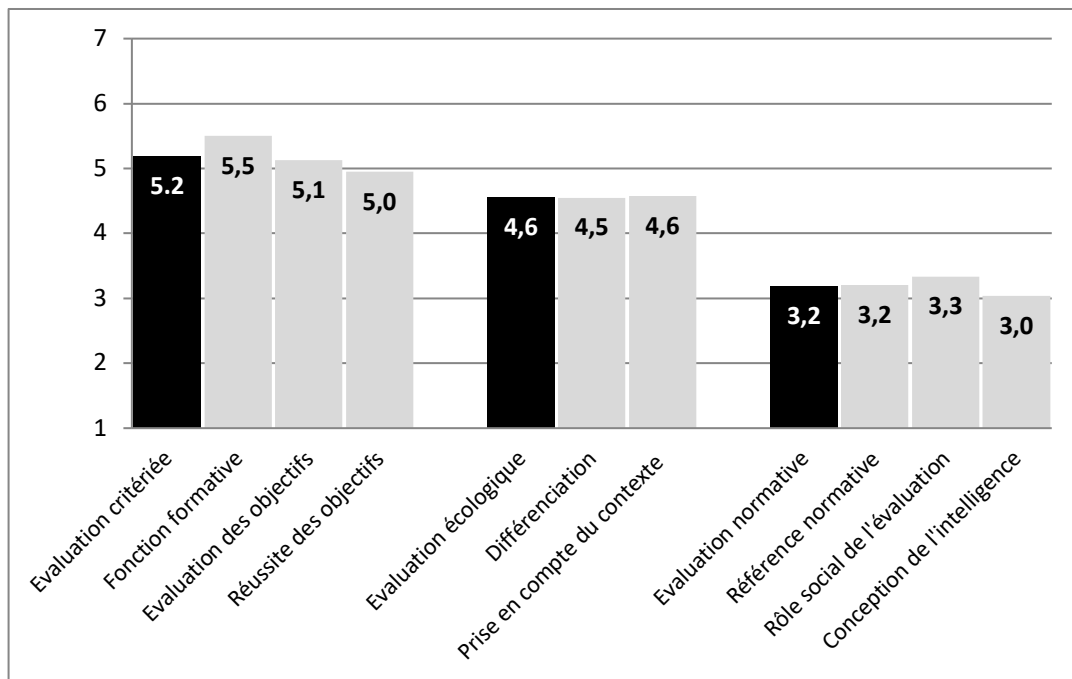


Figure 1 : Conceptions des étudiants à propos de l'évaluation

Influence des caractéristiques des étudiants sur leurs conceptions

En vue d'identifier le lien entre les conceptions des étudiants et leurs caractéristiques, nous avons soumis les données à des analyses multivariées. Parmi les cinq variables testées dans le modèle, seules la filière suivie pour accéder à la HEP-PH FR et l'année de formation ont un effet significatif sur les 3 domaines de niveau 2 ($F(3,276)=4,053$ $p<.01$; $F(9, 834)=2,922$ $p<.01$) et les 8 dimensions de niveau 1 ($F(32,1072)=1,631$ $p<.05$; $F(24, 801)=3,973$ $p<.01$). Le genre des étudiants, le parcours scolaire avec ou sans difficulté et le cycle pour lequel ils se forment n'influencent pas la manière dont ils conçoivent l'évaluation. Nous n'avons donc pas inclus ces variables dans la suite des analyses.

Année de formation

En considérant l'année de formation, nous constatons une évolution significative sur les aspects du domaine de « l'évaluation normative » ($F(3)=6,857$ $p<.01$). Plus ils avancent dans leur formation, plus les étudiants rejettent ce type d'évaluation. En observant les moyennes pour les 8 dimensions de niveau 1 sur le tableau 3, on note d'ailleurs que les étudiants de 3FI affichent pour la « référence normative » la moyenne la plus basse de toutes des valeurs. L'évolution la plus marquée concerne cette même variable pour laquelle les étudiants de chaque année se différencient significativement des autres. Sur les autres dimensions qui présentent des évolutions significatives, ce sont les étudiants nouvellement arrivés et les étudiants en fin de formation qui se distinguent. Les aspects normatifs, plutôt valorisés en début de formation, sont clairement rejetés à la fin tandis que les dimensions « évaluation formative » et « évaluation des objectifs », bien que déjà assez fortement plébiscitées dès l'entrée, le sont encore nettement plus par les étudiants qui terminent. On peut, sans doute, y voir là un effet d'une formation sensibilisant les étudiants aux apports de la docimologie critique et aux qualités d'une évaluation instituée. Concernant l'évaluation écologique, aucune évolution n'est visible, tous les étudiants adoptent une position peu déterminée, mais plutôt positive à son égard.

Tableau 3 : Evolution des conceptions de l'évaluation selon l'année de formation

	Année de formation				<i>F(3)</i> <i>sign</i>
	<i>0FI</i>	<i>1FI</i>	<i>2FI</i>	<i>3FI</i>	
Evaluation critériée	5.10	5.21	5.16	5.31	1,25
Fonction formative	5.28	5.63	5.47	5.61	3,19 *
Evaluation des objectifs	4.91	5.17	5.10	5.34	3,03 *
Réussite des objectifs	5.09	4.85	4.90	4.97	1,15
Evaluation écologique	4.70	4.54	4.38	4.61	1,86
Différenciation	4.64	4.51	4.43	4.62	0,67
Prise en compte du contexte	4.76	4.58	4.34	4.61	2,55
Evaluation normative	3.53	3.21	3.06	2.93	6,85 **
Référence normative	3.69	3.31	3.16	2.54	19,42 **
Rôle social de l'évaluation	3.63	3.41	3.04	3.22	2,62
Conception de l'intelligence	3.26	2.90	2.98	3.02	1,42

** $p < .01$, * $p < .05$

Filière

Pour entrer dans une Haute école pédagogique, les étudiants doivent être titulaires d'une maturité gymnasiale, mais ils peuvent aussi y accéder avec d'autres types de formation, sans pour autant avoir rencontré des difficultés dans leur parcours, cette variable, on l'a vu, n'ayant pas d'effet sur les conceptions de l'évaluation des étudiants. Dans l'analyse multivariée, nous avons constaté que la filière d'accès est une des deux variables qui distinguent significativement les individus sur les facteurs de niveau 1 et de niveau 2. En observant en détail les différences entre les domaines et les dimensions, on constate que les étudiants qui ont obtenu une maturité tendent à privilégier un peu plus « l'évaluation critériée » alors que ceux qui arrivent avec une autre formation valorisent sensiblement plus « l'évaluation normative », mais également « l'évaluation écologique » et en particulier sa dimension « prise en compte du contexte ». Il est possible que le parcours de ces étudiants issus de filières moins académiques explique cette plus grande attention à la nécessité de tenir compte des conditions dans lesquelles s'effectuent les apprentissages.

Tableau 4 : Comparaison des conceptions selon la filière d'accès à la HEP-PH FR

	Filière de formation		<i>F(1)</i> <i>sign</i>
	Maturité gymnasiale	Autre formation	
Evaluation critériée	5.24	5.05	4,70 *
Fonction formative	5.57	5.30	7,20 **
Evaluation des objectifs	5.18	4.95	4,17 *
Réussite des objectifs	4.97	4.90	0,37
Evaluation écologique	4.50	4.73	4,17 *
Différenciation	4.50	4.69	1,37
Prise en compte du contexte	4.51	4.77	4,43 *
Evaluation normative	3.13	3.37	4.43 *
Référence normative	3.19	3.23	0,10
Rôle social de l'évaluation	3.24	3.61	3,61
Conception de l'intelligence	2.96	3.25	3,61

** p<.01, * p<.05

Regroupement en cluster

Afin d'identifier des profils des répondants par rapport à leurs représentations de l'évaluation, une analyse de regroupement sur la base des huit dimensions de niveau 1 a été conduite. Les données compilées se répartissent dans une structure non forcée de quatre classes considérée comme acceptable et dont le ratio entre les effectifs les plus contrastés est de 3. Bien que cette dernière valeur soit à la limite de l'admissible, nous avons fait le choix de maintenir quatre classes en raison des contrastes conceptuels intéressants qui apparaissaient entre les divers regroupements. Dans une logique illustrative, nous avons choisi de nommer ces quatre classes au moyen de qualificatifs censés correspondre aux caractéristiques du mode de réponse des étudiants.

Le graphique (figure 2) présente les quatre classes identifiées à partir des moyennes obtenues sur les huit dimensions de l'échelle. Chacune de ces classes, délimitant un certain « profil » d'étudiant en fonction de ses conceptions de l'évaluation, est présentée plus bas.

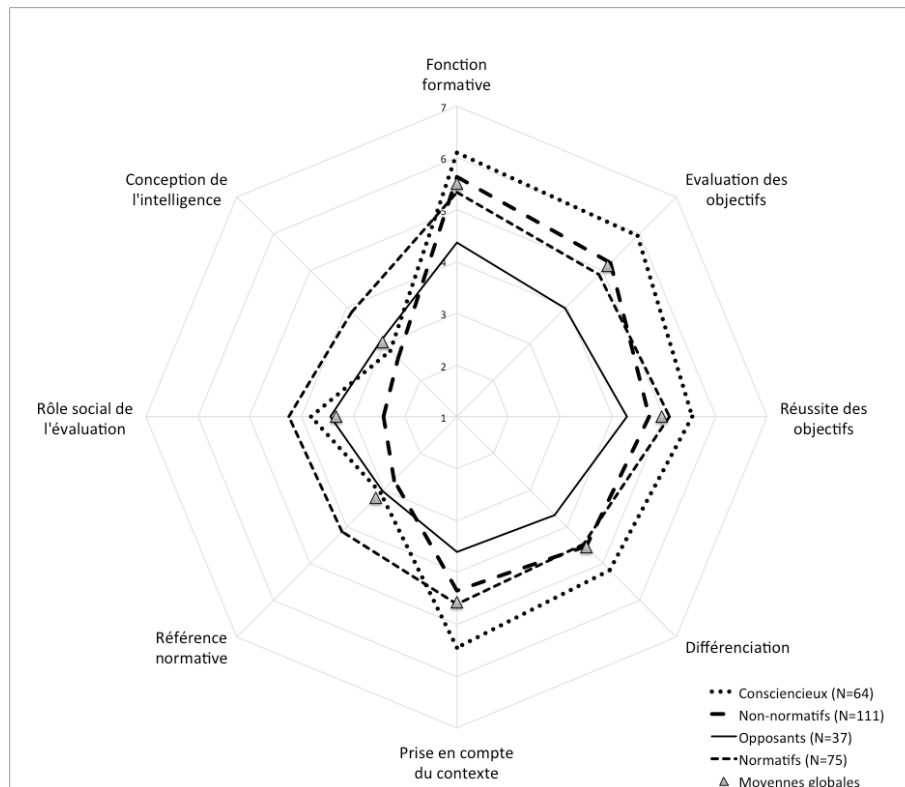


Figure 2 : *Regroupement des étudiants en quatre profils*

Les consciencieux

Cette classe (N=64) regroupant 22% de l'effectif est caractérisée par des hautes valeurs sur les trois dimensions du domaine « évaluation critériée » ainsi que par des valeurs plus hautes que les moyennes globales sur les deux dimensions du domaine « évaluation écologique ». Les valeurs des trois dimensions rattachées au domaine « évaluation normative » ont des valeurs un peu plus basses que la moyenne, mis à part la dimension « rôle social de l'évaluation ». Cette classe regroupe des étudiants qui peuvent être définis comme de *bons élèves* ou des *conscientieux* tant ils reprennent à leur compte des conceptions de l'évaluation valorisées dans le cadre de l'institution de formation. Les valeurs de la dimension « rôle pour la société » montrent également une représentation bien ancrée d'une

évaluation scolaire au service d'un projet beaucoup plus global dépassant les seules considérations pédagogiques.

Les non-normatifs

Etant constitué de l'effectif le plus important (N=111, 39%) les individus appartenant à cette classe ont des résultats proches des moyennes globales de l'ensemble des répondants (écart de .02 à .23) sur les trois dimensions appartenant au domaine « évaluation critériée » ainsi que sur les deux dimensions du domaine « évaluation écologique ». A contrario, les trois dimensions constitutives du domaine « évaluation normative » sont fortement rejetées par ce groupe avec des différences à la moyenne globale allant de .44 pour la dimension « conception de l'intelligence » à .92 pour le « rôle social de l'évaluation ». Les étudiants de ce groupe se distinguent en tant que *non-normatifs* quant à leurs représentations de l'évaluation scolaire. Il est intéressant de noter que cette posture clairement affichée s'accommode d'un rapport consensuel aux autres dimensions de l'échelle.

Les opposants

Cette classe est la plus petite de la structure analysée puisqu'elle ne regroupe que 37 individus représentant 13% de l'effectif global. Les étudiants de ce groupe se distinguent par les scores les plus bas de l'ensemble des répondants sur les dimensions des deux domaines « évaluation critériée » et « évaluation écologique ». Les différences à la moyenne sur ces cinq dimensions vont de -.66 pour la dimension « réussite des objectifs » à -1.16 pour la dimension « évaluation des objectifs ». Il est intéressant de noter que les étudiants de ce groupe sont les seuls à obtenir des scores moyens se situant en-dessous de la moyenne arithmétique de l'échelle dans les dimensions « différenciation » (3.67) et « prise en compte du contexte » (3.60). Seuls les résultats des dimensions appartenant au domaine « évaluation normative » ne se distinguent pas des moyennes de l'ensemble de l'effectif. Les individus qui constituent cette classe semblent bien avoir un profil *d'opposants* lorsqu'ils se positionnent sur les items du questionnaire. Mises à part les dimensions « fonction formative » et « réussite des objectifs » qui se situent légèrement au-dessus de la moyenne arithmétique de l'échelle, mais en-dessous des moyennes de l'effectif global, les six autres dimensions obtiennent des scores se situant sous la moyenne arithmétique de l'échelle. Les membres de ce groupe ont donc un profil particulier, définissant l'évaluation scolaire par ce qu'elle n'est pas pour eux, mais ne se déterminant pas sur ce qu'elle doit ou devrait être.

Les normatifs

Les 75 individus qui composent ce groupe représentent 26% de l'effectif global. Ils obtiennent des scores proches des moyennes globales (écart de .16 à .24) sur les trois dimensions du domaine « évaluation critériée » ainsi que sur les deux dimensions du domaine « évaluation écologique » (écart de .04 à .07). Ce groupe se distingue des autres en obtenant des scores plus importants que les scores moyens sur les dimensions du domaine « évaluation normative ». Ces écarts aux moyennes de l'effectif global sont de .83 en ce qui concerne « conception de l'intelligence », .90 pour le « rôle social de l'évaluation » et .92 pour la dimension « référence normative ». Il est également important de noter que ces deux dernières dimensions obtiennent des valeurs supérieures à la moyenne arithmétique de l'échelle alors que l'ensemble de l'effectif rejette ces dimensions. Ce groupe peut donc être considéré comme *normatif* tant les individus qui le composent inscrivent leurs conceptions dans ce paradigme. La valorisation de ces dimensions ne se fait pas de manière fortement marquée si l'on regarde uniquement les valeurs chiffrées, par contre, les conceptions des sujets se définissent de manière relativement claire dans le cadre d'un positionnement en-dessus de la valeur 4 face aux items de ces dimensions.

De la formation à l'entrée dans le métier

L'échelle de mesure des représentations de l'évaluation ayant également été utilisée auprès des enseignants en activité, une analyse en fonction de l'expérience a pu être conduite. Au niveau des résultats globaux, l'analyse multivariée mettant en correspondance l'ensemble des étudiants et l'ensemble des 752 enseignants montre un effet global significatif sur les trois domaines de niveau 2 ($F(9,2769)=3,759$ $p<.01$) ainsi que sur les huit dimensions de niveau 1 ($F(8,1030)=29,096$ $p<.01$). De plus, un effet significatif de l'expérience a pu être observé sur chacune des huit dimensions de niveau 1.

Dans une volonté d'observer avec une granularité plus fine l'effet de l'expérience chez les étudiants en fin de formation et les jeunes enseignants, une nouvelle analyse a été conduite. Les résultats des huit dimensions de niveau 1 des étudiants en fin de 3^e année de formation ($N=62$) ont été comparés aux résultats des enseignants travaillant depuis moins de deux ans ($N=60$) et ceux ayant entre trois et cinq ans d'expérience professionnelle ($N=48$). Un effet global significatif a pu être relevé sur l'ensemble des huit dimensions ($F(16,322)=3,890$ $p<.01$).

Le graphique (figure 3) présente, dans une perspective transversale, les résultats de cinq dimensions sur lesquelles un effet significatif de l'expérience a été observé (fonction formative : $F(2)= 6,169$ $p<.01$, évaluation des objectifs : $F(2)= 3,722$ $p<.05$, réussite des objectifs : $F(2)= 4,375$ $p<.05$, différenciation : $F(2)= 4,626$ $p<.05$, référence normative : $F(2)= 5,649$ $p<.01$).

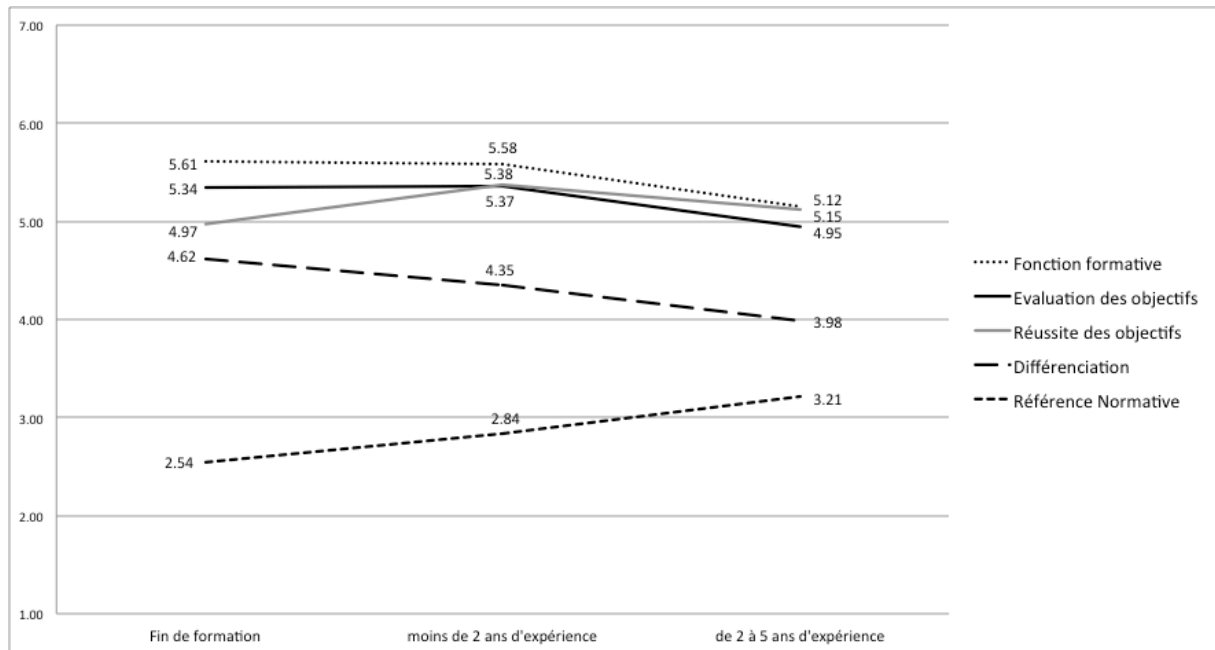


Figure 3 : Evolution des conceptions de l'évaluation entre la fin de la formation et les 5 premières années d'enseignement

En faisant référence aux domaines de niveau 2, nous pouvons observer que les scores des trois dimensions appartenant au domaine « évaluation critériée » baissent de façon prononcée entre la troisième et la cinquième année d'expérience. Les dimensions « fonction formative » et « évaluation des objectifs » restent stables entre la fin de la formation et l'entrée dans le métier, quant à la « réussite des objectifs » les scores augmentent entre l'obtention du diplôme et les deux premières années de travail.

La dimension « différenciation » est la seule du domaine « évaluation écologique » à avoir une évolution significative. On observe une diminution constante des scores (-.64) au long des cinq premières années pour finir sous la moyenne arithmétique de l'échelle.

A contrario, la « référence normative » voit une augmentation importante de ses scores (+.67) entre la fin de la formation et la cinquième année d'expérience.

Discussion et conclusion

Cette recherche vise à identifier les conceptions de futurs enseignants en formation à la Haute école pédagogique de Fribourg. En plus de cette première intention, nous avons cherché à déterminer si certaines caractéristiques des étudiants pouvaient influencer ces conceptions et si, dans une perspective transversale, la formation avait également un effet.

L'analyse des données montre que, d'une façon générale, les étudiants valorisent fortement une évaluation centrée sur une définition claire et la réussite d'objectifs pédagogiques ainsi que sur une évaluation au service de l'apprentissage de l'élève. Il est intéressant de noter que, dès leur entrée à la HEP-PH FR, les étudiants se positionnent très positivement sur ces dimensions également valorisées par la haute école. Cette observation corrobore les résultats obtenus auprès des enseignants dans les travaux de Soussi et al. (2006). La formation en tant que telle a un impact relativement faible sur cette question puisque les valeurs sont déjà très élevées au début de la formation. On note néanmoins une évolution positive significative sur deux des trois dimensions de ce domaine. Il semble bien que cette conception se développe surtout durant ce que Nault (1999) identifie comme étant la phase de socialisation informelle intervenant avant l'inscription dans l'institut de formation. Il s'agit bien là d'une phase où le moi professionnel est un moi rêvé et idéalisé « souvent inconscient des limites de la personne ou des réalités de la profession » (p.143).

Le domaine regroupant les conceptions sur une évaluation prenant en compte le contexte de l'apprentissage ainsi que la différenciation est nettement moins valorisé. En se situant proche de la moyenne arithmétique de l'échelle, les scores de ces deux dimensions nous montrent que, globalement, les étudiants sont le moins déterminés sur cette question. Il est vrai que lorsque l'évaluation scolaire est évoquée, ce ne sont pas les aspects que Roegiers (2004) définit en tant qu'évaluation informelle qui apparaissent prioritairement. Sur cette dimension, pourtant valorisée dans les cours sur l'évaluation et dans le cadre de la formation en général, les conceptions des étudiants n'évoluent pas de façon significative. Comme le rappelle Nault (1999), il serait illusoire de croire que, durant cette phase de socialisation formelle, le moi professionnel des étudiants est en totale adéquation avec les dogmes pédagogiques valorisés en formation. Ces derniers ont appris à se « conformer aux normes sans pour autant y adhérer, ayant déjà dichotomisé, par leurs propres expériences ou par les stages, l'utopie de certains savoirs théoriques ou d'expérience » (p.144).

Nos résultats montrent que, de façon globale, les étudiants rejettent clairement les conceptions présentes dans le domaine de l'évaluation normative. En analysant plus finement les données on constate que c'est sur ce domaine que l'effet de la formation est le plus important. L'évolution va dans le sens d'un accroissement du rejet de l'évaluation normative. On peut émettre l'hypothèse que les cours abordant cette thématique appuyé de plusieurs auteurs (Crahay, 2007; Grisay, 1984, 1988; Leclercq et al., 2004) renforcent leur conviction première en leur permettant la construction d'un argumentaire conceptuellement étayé sur la question.

L'analyse de regroupement réalisée permet de dépasser une vision trop générale du positionnement des étudiants par rapport aux domaines investigués. Ce sont évidemment les groupes définis comme *opposants* et *normatifs* qui interpellent le plus dans une perspective de formation à l'évaluation. En observant leur constitution, on peut voir que le groupe qui valorise de façon marquée l'évaluation normative est formé pour près de la moitié d'étudiants en tout début de formation. Dans ce contexte, on peut supposer ou espérer que les effets de la formation identifiés sur le domaine de l'évaluation normative se produiront également chez ces étudiants. Par contre, le groupe des *opposants* nous oblige à d'autres réflexions. En observant sa constitution, on peut voir que le tiers des individus qui le composent se trouve en troisième année de formation. Les étudiants en toute fin de formation sont donc les plus représentés dans ce groupe. Ils semblent rejeter toutes les dimensions de notre échelle de mesure, manifestant peut-être par là une méconnaissance des fonctions de l'évaluation dans l'école. Si la petite taille de l'effectif peut nous rassurer, cela n'empêche pas le fait que, dans les quelques mois suivants notre récolte de données, les douze étudiants constituant ce groupe ont pu se trouver face à une classe, dans une posture d'évaluateur.

D'un point de vue de formateur, cette prise en compte de données probantes sur les conceptions des futurs enseignants en formation encourage à travailler avec les étudiants leurs représentations en les confrontant à la fois à des éléments issus de la recherche et à l'analyse de situations provenant du terrain afin de les obliger à mobiliser les concepts théoriques dans leurs pratiques évaluatives. Ces allers-retours entre théorie et pratique pourraient permettre d'éviter une trop confortable dichotomie entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience (Nault, 1999).

La mise en relation des résultats des étudiants avec les données récoltées auprès des enseignants en activité nous donne l'occasion de faire écho, dans une certaine mesure, aux

questionnements relayés par les travaux de Graham (2005), de Boraita et Crahay (2013) et de (Crahay et al., 2010) Crahay et al. (2010) à propos de l'évolution des représentations des enseignants dans le cadre de l'exercice de leur profession. Nous avons pu montrer que, dans une perspective transversale, des évolutions significatives dans cinq dimensions de l'échelle ont eu lieu entre la fin de la formation et la cinquième année d'enseignement. Les scores des trois dimensions du domaine « évaluation critériée » sont stables durant les deux premières années puis baissent de façon prononcée entre la troisième et la cinquième année. La dimension « différenciation » diminue en continu dès l'entrée dans le métier. La référence normative, dimension sur laquelle la formation a l'effet le plus marqué, montre une augmentation continue de ses scores durant les cinq premières années de pratique. Ces constats, peu encourageants du point de vue de la formation, nous invitent à questionner les mécanismes à l'œuvre dans l'entrée dans le métier. En référence aux cinq premières années sur lesquelles nous avons basé nos observations, Huberman (1989) identifie, durant les deux à trois premières années, une phase de tâtonnement cherchant une articulation et un ajustement entre outils, compétences développées et réalité du métier qui va ensuite laisser la place, les deux années suivantes, à une phase de stabilisation. Pour Baillauquès (1999), le jeune enseignant est « celui qui tant de choses ignore et pourtant fait le fier de ses savoirs tout neufs, fringant de théories, clopinant de pratique » (p.25). Dans les travaux de Nault (1999), une fois le diplôme obtenu, la troisième phase du processus de socialisation professionnelle débute. Cette phase se subdivise en trois étapes – l'anticipation, le choc de la réalité, la consolidation des acquis – par lesquelles passe le jeune professionnel. Il semble que ce soit dans le cadre de cette deuxième étape de confrontation à la réalité que le jeune enseignant va devoir mettre en œuvre des mécanismes d'adaptation et des transactions puisqu'il est « déchiré entre la conformité du milieu et la vision idéale de la réalité » (Boutin, 1999, p. 47). En observant nos résultats, il semblerait bien que les jeunes enseignants ont plus une attitude conformiste de soumission interne par rapport à la question de la référence normative, qu'une attitude adaptatrice d'obéissance stratégique, voire même émancipatrice (Garant et al., 1999).

Cette étude qui cherche à identifier les conceptions des étudiants à propos de l'évaluation scolaire nous amène à identifier à la fois la pertinence et les effets de la formation sur la pérennisation des acquis. Dans une perspective de développement de la formation initiale des enseignants, nous pouvons affirmer que le travail de ces conceptions de l'évaluation ne peut être uniquement cloisonné aux dispositifs de formation consacrés à cette question. Une mise

en perspective au niveau de la formation en général s'impose et nous suivons sur ce point les apports de Boraita et Crahay (2013) qui mettent en évidence la nécessité, pour les futurs enseignants, de vivre d'un point de vue d'apprenant, d'autres formes d'évaluation afin de faire évoluer leurs représentations.

Enfin, comme le démontre Graham (2005), dans une formation en alternance comme la nôtre, il serait illusoire d'envisager de modifier durablement les conceptions des futurs enseignants en faisant l'économie d'un travail en profondeur sur ces questions avec les maîtres de stage. Il semble nécessaire de donner l'occasion aux étudiants d'observer *in vivo* d'autres pratiques évaluatives plus en adéquation avec les finalités pédagogiques de la formation et de l'institution scolaire en général.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : Éléments d'une problématique de professionnalisation. In *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21-41). De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2001). *L'Évaluation en formation*. Presses universitaires de France.
- Bélair, L. M. (1996). *Profil D'évaluation : Une analyse pour personnaliser votre pratique*. Les Editions de la Cheneliere.
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. ESF.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck Université.
- Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : Est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183. <https://doi.org/10.4000/rfp.4186>
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes*

enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ? (p. 43-56). De Boeck.

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, 81-93. <https://doi.org/10.4000/rfp.851>

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*, n° 12(3), 55-74. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0055>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand. Présentation générale* (Version 2.0.). CIIP.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

De Ketele, J.-M. (2012). A la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? In L. Mottier Lopez & G. Figari (Éds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 195-210). De Boeck.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : Invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 85-111). De Boeck.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

Graham, P. (2005). Classroom-based assessment : Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607-621.

Grisay, A. (1984). Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone. *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, 15(5), 29-42.

- Grisay, A. (1988). La recherche APER fait chuter les taux de retard scolaire. *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, 22(8), 3-20.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* De Boeck.
- Haute école pédagogique, Fribourg. (2011). *Référentiel de compétences de la HEP FR*. http://www.hepfr.ch/sites/default/files/referentiel_standards_hep_ph_fr_fr-dt_18-03-11_0.pdf
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Delachaux et Niestlé.
- Issaieva, E., Pini, G., & Crahay, M. (2011). Positionnement des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : Une convergence existe-t-elle? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26.
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Éd.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. (p. 273-292). Les Editions de l'Université de Liège.
- Louis, R., & Trahan, L. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 61-87.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2015, janvier). *Pratiques d'évaluation sommative d'enseignants primaires débutants du canton de Fribourg* [Communication]. 27e colloque de l'ADMEE-Europe, Liège.
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). De Boeck.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>

- Perez-Droux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : Entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en institut universitaire de formation des maîtres. *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, 4(40), 107-134.
- Perez-Droux, T. (2008). Evolution des représentations dans la formation initiale des enseignants. *Education & Formation*, e-287, 7-19.
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.
- Pfeuti, S. (1996). *Représentations sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques* (Vol. 42). Sciences de l'éducation.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., & Guignard, N. (2006). *EVALEPCOPO : pratiques d'évaluation : Ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)* [Rapport de recherche]. Service de la recherche en éducation. <http://edudoc.ch/record/3603/>
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., & Jonnaert, P. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3 et 4), 41-79.
- Vezeau, C., Bouffard, T., & Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 9-25.

2.1.2 2^e publication : « Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions? » (Luisoni & Monnard, 2018)

Ceci est le manuscrit de l'article publié dans la revue suivante :

Evaluer : journal international de recherche en éducation et formation (e-JIREF), 2018, vol. 4, no. 1, p. 67-86

Il est disponible en ligne : <http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/146>

Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ?

Marc Luisoni

Haute Ecole pédagogique, Fribourg, Suisse

luisonim@edufr.ch

Isabelle Monnard

Haute Ecole pédagogique, Fribourg, Suisse

monnardi@edufr.ch

Résumé :

L'évaluation des apprentissages des élèves fait partie des compétences essentielles que l'enseignant doit mettre en œuvre dans sa pratique. Cet acte d'une grande complexité est souvent difficile et il se trouve au cœur d'enjeux importants pour le praticien. Cet état de fait est d'autant plus saillant lorsque l'enseignant est au début de sa carrière et qu'il se trouve en pleine construction de son identité professionnelle. Cette recherche exploratoire, basée sur des données qualitatives, s'intéresse aux pratiques d'évaluation sommative d'enseignants en début de carrière dans le canton de Fribourg, en Suisse. Elle met en évidence les tensions qui s'exercent dans le cadre de ce geste professionnel et tente de modéliser, par le biais du concept de prescription, les différences observées chez ces jeunes professionnels de l'évaluation

Mots-clés : évaluation sommative, enseignants novices, prescription, formation initiale

Abstract :

The assessment of students learning is part of the essential skills that the teacher has to implement in practice. This act of great complexity is often difficult and is at the heart of important issues for the practitioner. This situation is all the more important when the teacher early in his career and he is in full construction of their professional identity. This exploratory research based on qualitative data is interested in summative assessment practices of early career teachers. It highlights the tensions that act through this professional gesture and tries to model, through the concept of limitation , the differences observed in these young professionals assessment

Keywords: summative assessment, novice teachers , prescription, initial formation

Introduction

La formation initiale des enseignants vise l'acquisition de compétences professionnelles de haut niveau et l'évaluation des apprentissages des élèves en fait partie. A la Haute Ecole pédagogique de Fribourg en Suisse (HEP-PH FR), plusieurs dispositifs sont mis en œuvre pour permettre le développement de cette compétence. Si l'institution a le souci d'articuler les aspects théoriques abordés lors des cours à leur mise en pratique en stage, elle ne s'intéresse pas forcément à la mise en œuvre de cette compétence dans la pratique professionnelle quotidienne des enseignants une fois qu'ils sont sur le terrain.

Afin de mieux comprendre comment s'effectue concrètement l'actualisation de la compétence évaluative, cette étude exploratoire s'intéresse à la pratique d'enseignants diplômés en début de carrière. Elle cherche à mettre en évidence la façon dont les jeunes praticiens développent leurs outils d'évaluation alors qu'ils sont confrontés à la complexité du terrain.

La première section de l'article présente le contexte de la formation à l'évaluation suivie par les futurs enseignants. Le questionnement et les objectifs de cette recherche sont évoqués dans la partie consacrée à la problématique. La présentation de la méthode constitue la troisième partie. C'est dans cette section que sont expliqués le choix et l'apparition, dans une logique inductive, des aspects conceptuels en lien avec les résultats obtenus. Afin de mieux comprendre la démarche des auteurs, la présentation des résultats se fait en suivant les mêmes étapes que celles développées lors de la recherche. La discussion des résultats revient sur ceux-ci et cherche à prolonger les questionnements. Pour terminer, une conclusion évoque les apports de ce travail et les perspectives qu'il suscite.

Contextualisation

La HEP-PH FR assure, dans le cadre d'un cursus de niveau bachelor, la formation initiale d'enseignants primaires. Les trois années d'une formation en alternance entre l'institution de formation et le terrain permettent aux étudiants de développer les compétences définies par le référentiel de l'institution (Haute Ecole pédagogique, Fribourg, 2011).

La formation à l'évaluation scolaire s'articule, dans ce cadre, autour de trois dispositifs différents (cours académiques, journées atelier, stages et séances d'intégration) visant une maîtrise des concepts de l'évaluation et leur mise en pratique adéquate.

Tableau 1 : Dispositifs de la HEP-PH FR pour le développement de la compétence à évaluer.

Année de formation	Dispositif	Intervenants	Objectifs et contenus
2 ^e	Cours académique	Professeurs HEP	Découverte et maîtrise de concepts de base
2 ^e	Journées atelier	Professeurs HEP Formateurs praticiens	Articulation entre théorie et pratique sur les thématiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Représentations de l'évaluation • Evaluation formative et différenciation • Des concepts à leur mise en œuvre
2 ^e	Stage	Formateur de terrain	Premières expériences en évaluation
2 ^e	Séance d'intégration	Professeurs HEP	Partage et analyse de situations d'évaluation conduites en stage.
3 ^e	Cours académique	Professeurs HEP	Analyse et construction d'outils d'évaluation sommative en lien avec les apports théoriques et les pratiques développées en stage.
3 ^e	Journées atelier	Professeurs HEP Formateurs praticiens Collaborateurs SENOF/ Directeur CO	Articulation entre théorie et pratique sur les thématiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Evaluer les apprentissages des élèves au moyen de situations complexes • Evaluer tout au long de l'année • Passage de cycle
3 ^e	Stage	Formateur de terrain	Enseigner et évaluer dans la continuité des apprentissages.

Cette formation à l'évaluation de la HEP-PH FR a été pensée et développée dans une idée d'alternance entre terrain et institut de formation impliquant un travail continu de l'articulation entre théorie et pratique. Elle s'appuie, entre autres, sur les concepts fondateurs tels que les types et fonctions de l'évaluation, l'évaluation formative et le concept de régulation (Allal, 2007; Allal & Mottier Lopez, 2007), une revue des différents modèles de l'évaluation (Bonniol & Vial, 1997), le développement de l'évaluation instituée (Barbier, 2001) ou encore sur la compréhension et l'utilisation de tableaux de spécification (Scallon,

1996). Comme on peut le constater (tableau 1), ces éléments conceptuels vont être continuellement convoqués, par exemple lors de l'élaboration et de l'analyse d'outils d'évaluation utilisés par les étudiants dans le cadre de leurs stages.

Ce cursus a été réfléchi dans une perspective constructiviste de la formation ce qui implique une prise en compte particulière des conceptions des étudiants ainsi qu'une recherche de déstabilisation féconde leur permettant des apprentissages. C'est dans cette optique que le travail de réflexion et de construction d'évaluations sommatives se fait, en confrontant les étudiants aux profils d'évaluation (Bélair, 1996), aux biais de l'évaluation mis en évidence par la docimologie critique (Leclercq, Nicaise, & Demeuse, 2004) ou à la problématique de l'échec scolaire (Crahay, 2007).

Enfin, la formation de la HEP-PH FR étant basée sur un référentiel de compétences, les étudiants sont évalués, tout au long de leur formation, au moyen de tâches complexes. Des travaux antérieurs (Monnard & Luisoni, 2013) ont montré que cette modalité alternative de pratiquer l'évaluation sommative est porteuse de sens pour les étudiants et qu'elle n'est pas sans influence sur l'évolution de leurs conceptions.

Problématique

Nos travaux s'intéressent aux modalités d'évaluation pratiquées par des enseignants formés à la HEP-PH FR et travaillant depuis quelques années. Nous cherchons à savoir comment les jeunes enseignants élaborent leurs outils d'évaluation sommative lorsque, « fringants de théories » (Baillauquès, 1999, p. 25) ils se voient confrontés à la réalité de la pratique professionnelle.

En exerçant depuis deux à trois ans, les enseignants qui nous intéressent se situent bien dans ce qu'Huberman (1989) définit comme une phase de tâtonnement qui cherche à articuler outils, compétences développées et réalité du métier avant de laisser la place à une phase de stabilisation.

Dans les travaux de Nault (1999), le processus de socialisation professionnelle débute dès l'entrée en formation, mais l'obtention du diplôme marque le passage dans une nouvelle phase qui se subdivise en trois étapes : l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis. C'est dans la deuxième étape de confrontation à la réalité que le jeune enseignant va devoir mettre en œuvre des mécanismes d'adaptation et des transactions puisqu'il est « déchiré entre la conformité du milieu et la vision idéale de la réalité » (Boutin, 1999, p. 47). D'ailleurs, les modèles mettant en évidence les étapes dans le développement professionnel

des enseignants recensés par Bourque et al. (2007, 2009) s'accordent sur l'identification d'une entrée dans le métier durant laquelle le jeune enseignant va être essentiellement centré sur sa propre survie puisque quotidiennement confronté au maintien de la discipline, à la lourdeur de la charge de travail, aux relations avec les parents ainsi qu'aux interactions avec les collègues.

Sur la question des rapports des enseignants novices aux collègues de l'établissement, les travaux de Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne (1999) relèvent trois différentes stratégies sociales utilisées : une attitude conformiste correspondant à la soumission du novice à l'analyse de la situation proposée par une figure d'autorité telle que peut être l'enseignant expérimenté, impliquant à la fois une conformité comportementale ainsi qu'un engagement au niveau de valeurs ; une attitude adaptatrice impliquant une obéissance stratégique aux contraintes du contexte, tout en maintenant des réserves personnelles sur la conduite mise en œuvre ainsi qu'une prise de distance par l'enseignant novice avec les valeurs inhérentes à la situation ; enfin, une attitude émancipatrice permet à l'individu de faire évoluer la situation, sans détenir de réel pouvoir institutionnel.

L'évaluation, et notamment l'évaluation sommative, constitue l'un des enjeux majeurs de cette étape d'entrée dans le métier puisqu'elle constitue l'acte le plus visible et public de l'enseignement. Dans cette étude, nous cherchons à comprendre ce qui en jeu dans l'acte d'évaluer sommativement ses élèves lorsqu'on est un enseignant en début de carrière : quelle est la place de la formation lors du passage à la réalité complexe de la classe ? Comment les novices gèrent-ils les référentiels multiples auxquels ils sont confrontés quand il s'agit d'évaluer leurs élèves (Mottier Lopez & Allal, 2008) ?

En choisissant d'interroger des enseignants à partir de leur pratique, nous défendons l'approche soutenue par Morrissette (2010) qui met en évidence que les recherches sur la question de l'évaluation disent surtout « “ce qui devrait se passer” [...], mais peu “ce qui se passe” sur le terrain de la pratique enseignante » (p. 8).

Méthode

Cette recherche, conduite dans une perspective exploratoire, s'intéresse à mieux comprendre la production d'évaluations sommatives par des enseignants en début de carrière et à ce qui influence ce geste professionnel. Dans ce cadre, nous nous sommes inscrits dans la méthodologie générale de la théorisation enracinée (MTE) qui correspond à la traduction de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) proposée par Luckerhoff et Guillemette

(2012). Ce sont pour des raisons sémantiques auxquelles nous souscrivons que ces auteurs préfèrent l'idée d'*enracinement* à celle d'*ancrage* soutenue, par exemple, par Lejeune (2014). « La symbolique de l'enracinement est une façon de nommer le processus que constitue cette méthodologie, un processus qui consiste à constamment lier construction théorique aux données de terrain, un processus qui n'est jamais complètement terminé » (Luckerhoff & Guillemette, 2012, p. 7). La spécificité de la MTE se trouve plus sur le plan épistémologique que méthodologique puisque le passage d'une logique hypothético-déductive à une logique inductive renverse le rapport qu'entretient le chercheur avec ses données (Guillemette & Luckerhoff, 2009). Notre volonté d'approcher la complexité propre aux processus qui conduisent à l'acte professionnel nous incite à mettre en lien les données récoltées et leur analyse dans une circularité propre à cette approche méthodologique.

Le développement d'une posture de chercheur allant à la rencontre de la subjectivité des participants de sa recherche dans une perspective de coconstruction de sens est également une caractéristique importante de cette méthodologie générale (Lapointe, 2017). Ce rapport explicite à une subjectivité assumée nous donne l'occasion de jouer notre rôle de chercheur ayant « comme tâche d'analyser et de relier de façon systématique et méthodique les éléments séparés qui se présentent à lui » (p. 147) tout en pouvant nous appuyer fortement sur la connaissance du contexte de la formation à l'évaluation dans laquelle nous intervenons.

Participants et modalités d'entretien

Comme notre questionnement initial se centre sur les pratiques de jeunes enseignants dans l'élaboration d'évaluations sommatives, le terrain choisi est celui de professionnels formés à la HEP-PH FR et se situant dans leur deuxième ou troisième année de travail. Un courriel leur expliquant le cadre général de notre projet de recherche et leur demandant de signifier leur accord pour participer à un entretien sur cette problématique a été adressé à tous les enseignants remplissant ces conditions (n=87). Une dizaine de retours positifs ont été recensés et des précisions quant à nos attentes pour l'entretien ont été apportées. C'est à partir de cette base de participants potentiels que nous avons débuté notre échantillonnage théorique, étape essentielle de la méthode. Au final, sept entretiens ont été conduits auprès d'enseignants en début de carrière professionnelle (voir Tableau 2).

Tableau 2. Caractéristiques des participants

Prénom fictif	Nombre d'années de pratique	Genre	Degré d'enseignement ⁴	Lieu d'enseignement	Passation de l'entretien
Jeanne	3 années	F	7 ^H	Urbain / Péri-urbain	Juillet 2013
Bastien	3 années	M	6 ^H	Rural	Septembre 2013
Emmanuelle	3 années	F	5 ^H -6 ^H	Rural	Septembre 2013
Suzie	3 années	F	4 ^H -5 ^H	Rural	Juin 2014
Clémentine	2 années	F	3 ^H	Rural	Juin 2014
Charlotte	2 années	F	8 ^H	Urbain / Péri-urbain	Juin 2014
Gauthier	2 années	M	7 ^H	Urbain / Péri-urbain	Juillet 2014

Dans le cadre de cette recherche nous avons privilégié une récolte de données par le biais d'entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2011) qui donnent l'occasion aux enseignants de s'exprimer sur la base d'outils d'évaluation qu'ils ont créés. Nous avons conduit chaque entretien à deux chercheurs. Chacune de nos entrevues débute de la même façon en clarifiant, dans un premier temps, les objectifs et le cadre éthique de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous proposons à chaque participant de choisir une évaluation sommative qu'il a réalisée et utilisée dans sa classe. Au fur et à mesure des entretiens et dans la perspective de l'échantillonnage théorique, la présentation de l'outil d'évaluation par les enseignants nous donne l'occasion de faire évoluer notre questionnaire (Guillemette & Luckerhoff, 2009). Les analyses effectuées sur la bases des trois premiers entretiens nous ont incités à aborder dans les suivants de façon plus spécifique quatre grandes thématiques : la construction de l'évaluation présentée et des évaluations sommatives en général, les problématiques de la correction et de la qualité de l'outil (validité, fidélité), le positionnement de la pratique évaluative par rapport au contexte d'enseignement (collègues, parents, élèves, institution, ...) et enfin les arrangements entre la pratique désirée et celle mise en œuvre. Les 7 entretiens nous permettent d'atteindre une saturation satisfaisante des données au regard de notre questionnaire. Chaque entretien, d'une durée allant de 60 à 75 minutes est intégralement retranscrit. Afin de faciliter le travail et la navigation au sein des données récoltées, les entretiens ont été codés au moyen du logiciel Hyperresearch dans sa version 3.7.2.

⁴ Les degrés 1^H-8^H constituent la scolarité primaire. L'enseignement y est assumé par des enseignants généralistes. 1^H (élèves de 4-5ans), 2^H (5-6ans) 3^H (7-8 ans), 4^H (8-9 ans), 5^H (9-10 ans), 6^H (10-11 ans), 7^H (11-12 ans), 8^H (12-13 ans).

Le mouvement de thématisation, à savoir la transposition d'un corpus de données en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et en lien avec les objectifs de la recherche constitue une élaboration centrale de la méthode que nous avons utilisée (Paillé & Mucchielli, 2003). C'est donc dans un aller-retour continu entre les données récoltées et notre problématique en construction que nous avons fait émerger plusieurs thématiques sur lesquelles nous avons basé notre analyse.

Une première étape de notre analyse permet de mettre en lumière une catégorie que nous avons intitulée « tensions dans la pratique de l'évaluation sommative » définie par plusieurs propriétés.

Dans une deuxième étape, les tensions identifiées initialement sont plus profondément analysées du point de vue de leurs constituants. A la suite de ce deuxième temps, une modélisation est construite.

Présentation des résultats

Nous présenterons nos résultats en respectant les différents temps de l'analyse. Après avoir mis en évidence les sources de tensions qui entrent en jeu dans la réalisation d'évaluations, nous proposons une modélisation que nous avons développée sous l'angle de la prescription.

Des sources de tension dans la construction d'outils d'évaluation

Quand les enseignants novices (EN) évoquent la manière d'élaborer des évaluations sommatives, leur discours met en lumière des éléments appartenant à des référentiels multiples. De la classe aux collègues, de leurs conceptions aux directives institutionnelles, de nombreuses contraintes interviennent dans leurs décisions quant aux modalités mises en œuvre dans l'évaluation de leurs élèves. L'analyse des propos tenus autour de ces contraintes a montré la difficulté pour les enseignants novices de les articuler de façon sereine. Ils se trouvent alors face à des injonctions inconciliables de leur point de vue. Au fil des entretiens, la mise en évidence des tensions auxquelles les enseignants novices sont confrontés lors de la construction des évaluations nous est apparue comme ce qui permet de catégoriser cette pratique. Sept propriétés constitutives des tensions ont émergé lors de cette première analyse thématique (voir Tableau 3).

Tableau 3. Propriétés des tensions dans la pratique de l'évaluation sommative

Catégorie	Propriétés
Les tensions dans la pratique de l'évaluation sommative	<ul style="list-style-type: none"> • La formation • Les collègues • Les élèves • Les parents • Le contenu • La manière d'évaluer • Le cadre institutionnel

La formation

Dans le domaine de l'évaluation, le choc avec la réalité dans les premières années d'enseignement est une source de tension importante pour la plupart des novices. Ils peinent à concilier leur pratique réelle avec une pratique telle qu'ils l'ont idéalisée durant leur formation.

Moi je suis entièrement là-dedans, qu'il y a la pratique réelle et la pratique idéale et puis que j'aimerais bien me rapprocher de ma pratique idéale (Suzie).

Les concepts théoriques abordés lors des cours se heurtent à un contexte qui, par sa complexité, ne permet pas toujours de faire comme on le voudrait. Les EN découvrent aussi que, s'ils ont appris ce qu'il ne faut pas faire en matière d'évaluation, ils sont assez peu outillés pour savoir ce qu'il faudrait faire.

A la HEP, on a eu des cours sur l'évaluation, on nous disait ce qu'il fallait pas faire, mais on nous a jamais dit : « il faut faire comme ça ». On nous a dit : « la vraie méthode n'existe pas ». [...] . Au final on se débrouille un petit peu avec ce qu'on a. On essaie de prendre tout ce qu'on a eu en théorie, on essaie de le mettre en pratique parce que la théorie ça correspond pas forcément toujours à ce qu'on peut faire et ce qui est réalisable en pratique (Emmanuelle).

Les collègues

Se positionner par rapport à ses collègues constitue un défi pour la plupart des EN rencontrés. Reproduire les pratiques de collègues plus expérimentés pourrait sembler une évidence, l'expérience leur conférant d'office un statut d'autorité dans le domaine. Pour la plupart des novices rencontrés, ce statut ne va pas de soi et prendre des distances par rapport aux collègues constitue un obstacle qu'il s'agit de gérer. Certains EN contestent l'autorité de leurs aînés quand l'écart entre leurs propres conceptions et les pratiques en place est trop grand :

[...] après y a peut-être pas tout qui est juste, mais j'ai une autre vision justement de l'évaluation que beaucoup de mes collègues. Je trouve que la mienne elle est juste (Bastien).

D'autres aimeraient se distancer des pratiques des collègues pas toujours en adéquation avec ce qu'ils considèrent comme de bonnes évaluations, mais la tâche est difficile face à des enseignants en place depuis parfois plus de 20 ans.

Quand on arrive, pis qu'on est nouveau, ouais c'est pas évident de défendre sa façon d'évaluer je dirais peut-être de sortir un peu du pur connaissances papier crayon. Je pense que j'évalue assez correctement les compétences de mes élèves par contre j'ose pas le dire à mes collègues (Suzie).

Les élèves

Aux yeux des enseignants novices interrogés, l'évaluation sommative est un révélateur puissant des différences individuelles. Ils se retrouvent ainsi confrontés à des situations qui imposent des prises de décisions non dénuées de conséquence. La question de la différenciation de l'évaluation surgit dans les propos : peut-on aider les élèves ? Leur accorder plus de temps ? Peut-on tenir compte des différences individuelles sans le faire au détriment du groupe classe ? Doit-on tenir compte de ce qu'on sait des élèves ? Une évaluation plus globale ne risque-t-elle pas de pénaliser les élèves les plus faibles qui vont alors devoir en payer le prix ? Autant de questions qui influencent fortement le rapport à l'évaluation oscillant entre le souci de faire réussir tous les élèves et celui de garantir une évaluation fidèle.

Je me dit : ah c'est Damien lui il a de la peine avec la compréhension en lecture alors je lis le problème à haute voix, je vais aussi adapter par rapport à ce que je sais sur eux, et là parfois j'ai l'impression justement de faire faux, de pas avoir le droit de faire ça (Suzie).

Les parents

Les parents constituent un autre facteur avec lequel les novices doivent composer. Pour les EN, les expériences vécues par les parents jouent un rôle important dans leurs attentes ; ils sont à leurs yeux assez peu favorables à la mise en œuvre de formes d'évaluation autres que celles qu'ils ont eux-mêmes connues. Pratiquer des formes d'évaluation innovantes impliquerait donc de plus expliquer avec le risque que les jugements produits soient discutés voire remis en cause. Il est plus facile de justifier une note représentant une moyenne d'épreuves qu'une appréciation pondérée en fonction d'autres éléments moins objectivables. Cela est encore plus flagrant pour certaines branches comme le français ou les maths plus déterminantes dans l'orientation scolaire future des élèves. Plusieurs EN interrogés ressentent ces pressions qui induisent chez eux une forme de crainte à l'égard des parents.

Et ben oui mais ça c'est vis à vis des parents, je trouve en tout cas dans ce cercle qu'on est très observé, très critiqué aussi (Bastien).

Le contenu

Par rapport au type de contenu à évaluer, les EN mentionnent leur malaise face au manque de cohérence entre ce qu'ils enseignent et comment ils l'enseignent et ce qu'ils évaluent et la manière dont ils l'évaluent. Ils ont le sentiment qu'ils évaluent souvent des connaissances alors qu'ils travaillent en classe sur des démarches plus orientées vers la découverte et la construction des savoirs.

Là ils doivent dire les os du corps humains alors qu'on fait 1000 activités tout autour du squelette où ils manipulent des petits squelettes et là c'est que de la connaissance il y a pas d'analyse (Bastien).

Presque tous évoquent leur volonté de proposer aux élèves des tâches qui évaluent plus que des savoirs, mais craignent qu'elles ne soient alors trop difficiles pour certains élèves ou qu'elles prennent trop de temps pour être réalisées.

Un autre élément problématique qui revient souvent dans les propos des enseignants concerne les disciplines d'enseignement elles-mêmes. Il leur semble compliqué d'évaluer autrement des branches plus traditionnelles comme le français ou l'histoire.

Charlotte résume bien ces différentes tensions, associées ici au souci du regard que les parents pourraient porter sur ses évaluations.

Si je reprends mes sciences ou mes maths, là j'évalue comme j'aimerais [...]. Par contre pour en revenir au français en histoire, je sais pas pourquoi ces branches là j'arrive pas à évaluer comme j'aimerais sortir un peu de la connaissance pure, là ça me plaît moins. Je prends le droit de faire comme je veux pour les branches peut-être scientifiques. Pourquoi ? Peut-être parce que je me dis que les parents – pas uniquement – vont comprendre que ça a du sens d'évaluer comme ça une branche scientifique. Par contre une branche littéraire c'est plus difficile de sortir de la dictée du mardi, il y a plus d'habitude, il y a plus de poids sur ces branches-là.

Manière d'évaluer

Les EN se posent également de nombreuses questions sur la fiabilité de leurs évaluations. Ils ont le sentiment qu'ils sont plus objectifs quand ils utilisent des épreuves « classiques » de type papier crayon centrées sur les connaissances. A l'inverse, ils redoutent la subjectivité qui risque d'entacher leur jugement face à des épreuves plus larges. Dans leur manière de noter, ils peinent à assumer pleinement le recours à une référence critériée, même s'ils déclarent la préférer clairement à la référence normative. Leurs propos montrent en effet qu'ils ont tendance à ajuster les résultats des élèves a posteriori pour correspondre à ce qu'ils pensent être socialement acceptable, au regard des parents et des collègues. La fixation des seuils minimaux d'acquisition manifeste le même rapport ambigu à l'objectivité. Pour

certain, placer ces seuils aux deux-tiers des points garantit une bonne fidélité alors que pour d'autres, c'est la nature des activités qui est déterminante dans la fixation des seuils et assure ainsi la validité de l'épreuve.

Après peut-être c'est aussi, au niveau du barème, de sortir de ce fameux deux tiers. Franchement pour l'instant moi j'arrive pas. Pourquoi ? De nouveau, j'ai peur qu'on vienne me dire « vous demandez 20 points, mais vous êtes fous, alors que ça devrait être 14 ou 15 ! Pourquoi ? Comment ? »... Je ne saurais pas trop comment le justifier parce qu'on est tellement habitué à faire cette formule et tout le monde l'a fait depuis tout le temps de calculer ces moyennes... où trouver la justification du fait qu'on peut, qu'on a le droit de faire autrement pis que c'est écrit nulle part qu'on devait faire comme ça... Je ne sais pas.

Etre juste et équitable envers les élèves constitue dans tous les cas une préoccupation majeure pour tous les enseignants novices interrogés.

Le cadre institutionnel

Quand ils évoquent leur manière de construire des évaluations, les EN mentionnent fréquemment le cadre institutionnel dans lequel ils fonctionnent. Il est primordial pour eux que tous les enseignants agissent de façon similaire en faisant ce qui est légalement permis, ce qui est écrit. Pour certains, il est même plus aisé de se référer à un cadre donné qu'à ses propres conceptions. Les épreuves institutionnelles constituent également un point de référence pour plusieurs EN qui jaugent la qualité de leurs épreuves à leur ressemblance avec ce qui est proposé à l'ensemble des enseignants et à la similitude des résultats entre leur épreuve et une épreuve de référence.

Finalement, des contingences pratiques empêchent les enseignants d'évaluer comme ils le souhaiteraient. Entre planification idéale et planification réelle, entre préparation chronophage de la classe au quotidien et celle non moins chronophage des évaluations, entre côté rassurant et « simple » de l'évaluation traditionnelle et complexité d'une évaluation porteuse de sens, les enseignants qui débutent peinent à concilier leur pratique sur le terrain et une forme de distanciation réflexive.

A la suite de cette première analyse qui met en évidence les diverses sources de tensions lors de la création d'évaluations, nous avons été surpris de voir le nombre très important d'éléments mentionnés par les enseignants qui exercent une influence sur leur action. Si la méthode de théorisation enracinée (MTE) demande une attitude de « suspension » temporaire aux références théoriques (Guillemette & Luckerhoff, 2009), elle permet également au chercheur d'enrichir ses analyses initiales par le biais d'écrits scientifiques. La mise en lumière des éléments qui exercent une influence sur l'action professionnelle des enseignants

interrogés et des tensions qu'elles engendrent nous a conduit à nous intéresser aux écrits consacrés à l'analyse du travail et au concept de prescription afin de développer un peu plus notre élaboration théorique.

Prescription

Daniellou (2002) propose plusieurs approches du concept de prescription, dont celle communément admise de réponse à une injonction émise par une autorité. Schwartz (2002) fait le lien entre la prescription et la question plus large des normes. Il propose de distinguer les normes – qualifiées d'antécédentes, qui cristallisent « sous une forme codifiée, “autorisée”, des acquis de l'intelligence, de l'expérience collective et des pouvoirs établis » (Alvarez & Telles, 2002, p. 195) – des prescriptions qui visent essentiellement l'anticipation et l'encadrement de l'activité professionnelle.

La définition dans un sens strict qui renvoie la prescription à un idéal taylorien de prédiction et de contrôle de l'activité régie par une hiérarchie s'avère très étroite et trop restrictive dans le cadre de l'observation du travail de l'enseignant. Les travaux de Six (1999) portant sur de très nombreux milieux de travail élargissent de manière pertinente la manière d'appréhender ce concept en opérant une distinction entre les prescriptions « descendantes » et les prescriptions « remontantes ». Les premières sont celles qui proviennent, comme il est entendu traditionnellement, de la hiérarchie, les deuxièmes sont générées par des éléments provenant du contexte des situations de travail comme des collectifs, des sujets dans les métiers de l'humain voire même du vivant ou de la matière dans certains milieux professionnels comme l'agriculture et la construction.

La définition du concept de prescription, à laquelle nous nous référons, passe de l'injonction émise par une autorité (Daniellou, 2002), souvent identifiable sous une forme de procédure décrivant l'essentiel de la tâche (Montmollin, 1997), à une définition prenant en compte une approche multiple où la prescription est entendue comme l'ensemble des pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un pouvant conduire à une modification de son orientation.

Cette approche plus large de la notion de prescription la fait quitter le seul giron de l'ergonomie pour lui permettre de s'approcher des cadres de référence de la sociologie du travail qui voit l'action collective incarnée par les multiples stratégies développées par les acteurs, dont la production de règles fait partie intégrante, à des fins de régulation du système

(Caroly, 2010). Dubet (1994) précise également le fait que ces règles, élaborées en collectif et intégrées par l'acteur, participent intégralement à la construction du sens de sa propre action.

Des prescriptions multiples

Sur la base d'une définition de la prescription dans une acception large, notre analyse nous conduit à identifier cinq champs (Figure 1) regroupant les diverses pressions qui, selon les enseignants interrogés, influencent leur action lors de création d'outils d'évaluation.

Tous les champs regroupent, par unité de sens, des données issues des entretiens avec les enseignants et qui apparaissent déjà dans les tensions présentées dans la première section consacrée aux résultats.

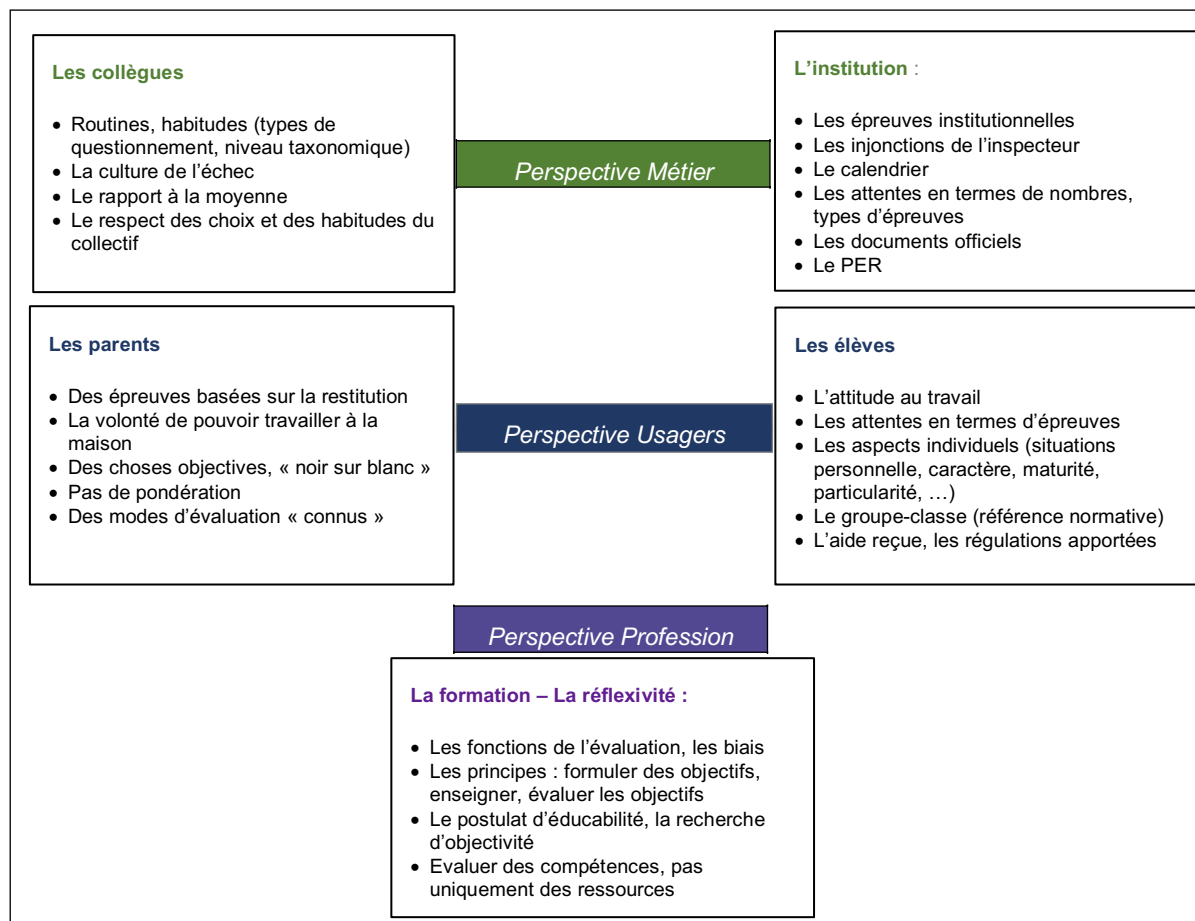


Figure 1. *Schématisation des prescriptions identifiées et organisées en cinq champs sur la base des perspectives « Métier », « Usagers » et « Profession ».*

Ces champs s'organisent autour de trois perspectives que nous avons cherché à définir à posteriori. Nous avons intitulé « métier » la première en référence aux travaux de Bourdoncle (1991) sur la distinction entre les notions de *profession* et de *métier*. Ce dernier y est défini

comme essentiellement basé sur des savoirs souvent pratiques et acquis par l'expérience. L'activité de l'enseignant en tant que métier est alors vue « comme un artisanat, un art ou une occupation technique. Dans les deux premiers cas, on apprend par imitation, dans le troisième, par application des règles dans des circonstances stables » (p.86). La deuxième perspective a été définie en lien avec l'analyse réalisée par Meirieu (2000) qui voit les parents et les élèves en tant qu'*usagers* et acteurs potentiels dans une visée de développement de la qualité de l'école. Enfin, la perspective *profession* prend en compte une activité qui fait appel à des savoirs savants et dont l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction. Pour cet auteur, il s'agit d'une activité qui se « professe », c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action.

Afin de modéliser la prise de distance de la perspective *profession* avec les aspects très concrets et en lien avec le terrain des prescriptions des autres champs, il nous a semblé pertinent de proposer une schématisation en trois dimensions (Figure 2).

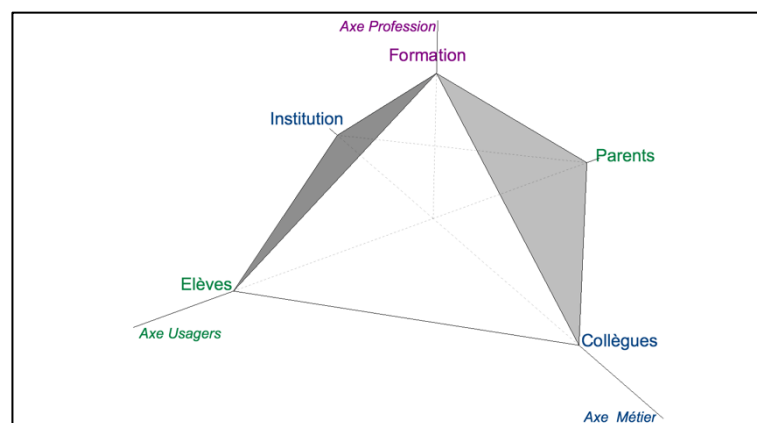


Figure 2. : *Pyramide des champs de prescription*

Dans ce modèle, chacun des cinq champs de prescription constitue un des sommets de la pyramide organisée autour d'un système de trois axes qui correspondent aux différentes perspectives. Plus le sommet est loin de l'origine, plus le champ de prescriptions exerce de l'influence sur la pratique de l'enseignant. Dans la configuration telle que présentée ici – qui ne correspond à aucun cas concret – tous les champs de prescription exercent une influence identique et assez importante.

Des profils différenciés

L'utilisation de ce modèle en pyramide permet une illustration des différences interindividuelles au niveau de l'influence des divers champs de prescription. Dans cette section, deux profils d'enseignants novices sont présentés.

Clémentine : le primat des collègues

L'analyse de l'entretien de Clémentine sur l'élaboration de ses évaluations permet de mettre en évidence des différences entre l'influence des cinq champs de prescription du modèle en pyramide (Figure 3).

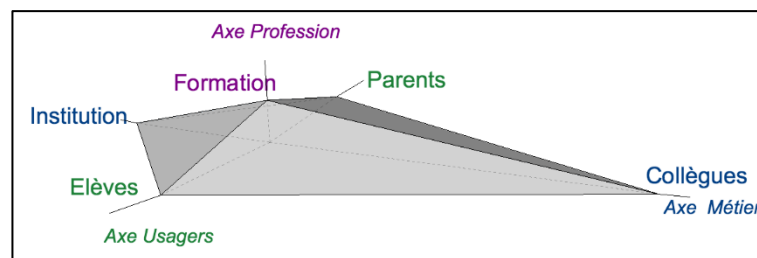


Figure 3. : *Pyramide de Clémentine*

Pour cette enseignante novice, les champs de l'axe usager exercent une influence, mais c'est surtout au niveau de l'axe métier que l'analyse met en évidence des éléments particulièrement intéressants. En effet, la pratique d'évaluation sommative semble essentiellement obéir aux modes de faire et aux modèles proposés par des collègues dans le cadre d'un groupe de travail.

On est 30 dans le groupe de travail, enfin peut-être pas 30 plutôt 20 ou 25 et puis justement on se sépare en petits groupes et puis chacun prépare certaines branches, mais pas forcément des évaluations, aussi des planifications, ce genre de choses.

Je fais les évaluations avec les collègues. On fait ensemble chaque leçon de gym, chaque semaine c'est une autre qui fait la leçon et on fait les mêmes évaluations.

Le fait de travailler de cette façon permet un gain de temps important puisque l'on peut bénéficier du travail des autres membres du groupe, mais cela donne surtout la possibilité de légitimer sa pratique et d'être rassurée.

Non mais le fait de faire partie d'un groupe de travail je me dis je suis pas à côté de la plaque toute seule à faire mes petites choses. Donc ça, ça me rassure pas mal...

Toujours sur cet axe métier, l'institution n'exerce que peu d'influence sur les modalités d'évaluation. Des différences de fond et de forme sont identifiées par rapport aux évaluations

institutionnelles, mais elles n'amènent pas de questionnement à cette étudiante novice. La pratique du groupe de travail n'est pas remise en cause, elle en est même confortée.

Après au niveau des objectifs c'est quand même pas pareil enfin les objectifs oui mais la manière de les évaluer, chez nous [dans notre groupe de travail] il y a beaucoup de structuration et tandis que dans les évaluations de français 2p, c'est beaucoup en lien avec l'écrit. Donc ils écrivent beaucoup, et après on évalue en fonction de ce qu'ils ont écrit. La grammaire etc. Ça correspond plus à ce qu'on nous demande de faire, mais c'est vrai que pour finir moi je ne suis pas sûre que ce soit vraiment juste parce que certains élèves ils vont écrire de toutes petites phrases avec 0 erreur ils auront plus de points que celui qui écrit des phrases plus riches mais truffées d'erreurs.

Au niveau de l'axe profession qui constitue la troisième dimension de notre modèle, le champ des prescriptions relatives à la formation et aux éléments théoriques ne semble avoir que très peu d'influence dans le développement d'outils d'évaluation sommative. Les références à la formation sont plutôt négatives et mettent en évidence les manques en termes de savoir-faire pouvant être directement mis en pratique.

Je crois qu'une fois à la HEP on nous avait montré un papier mais on ne nous a pas dit : « faut faire comme ça ». Je trouve que la HEP ça se résume vraiment à ça, on nous montre des choses pis en gros « faites comme vous voulez ». Mais je ne crois pas que ce soit le but de la HEP. En tout cas par rapport à l'évaluation je ne me sentais pas prête au début, j'étais bien contente d'être avec des collègues.

Charlotte : le primat des concepts

L'analyse de l'entretien de Charlotte permet de construire une pyramide (Figure 4) qui illustre un profil très différent de celui de Clémentine bien que les deux enseignantes appartiennent à la même promotion.

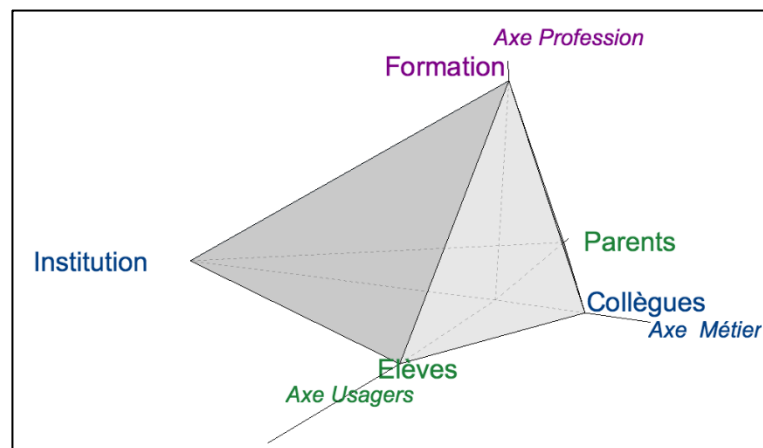


Figure 4. : *Pyramide de Charlotte*

Les champs de l'axe usager exercent une influence dans les pratiques évaluatives de Charlotte. Sans être obnubilée par eux, Charlotte évoque les parents dans son discours, précisant que des « précautions » sont prises pour éviter les problèmes et que c'est la communication avec eux qui est privilégiée.

Dans ce dialogue avec les parents qui sont de plus en plus renseignés, je leur ai montré une telle ou telle épreuve, comment c'était construit, pourquoi et comment je faisais. Pis alors il me semble qu'eux aussi en retiraient quelque chose, « ah ouais, vous évaluez comme ça, ok, je comprends mieux pourquoi ».

Au niveau des champs de l'axe métier, ce sont essentiellement les éléments en lien avec la prescription institutionnelle qui exercent une influence sur les pratiques évaluatives de Charlotte. Si le plan d'étude et les moyens officiels sont fréquemment évoqués, l'épreuve institutionnelle servant à l'orientation des élèves exerce également une forte influence.

Mais ça c'était difficile de se détacher de la PPO [épreuve d'orientation] de ne pas faire que ça pendant huit mois et demi ce que j'ai essayé, mais franchement c'est pas facile venant des élèves qui s'inquiètent, des collègues qui s'inquiètent, des parents qui s'inquiètent... Ouais ça c'est une pression qui n'est pas évidente.

Cette enseignante novice a construit ses outils d'évaluation toute seule et l'influence exercée par les collègues semble être très faible.

Le regard des collègues pourrait être intéressant... s'ils regardaient, mais comme y'a pas trop de regard sur ce qui se fait ailleurs...

En ce qui concerne sa collègue qui enseigne dans le même degré, il s'agit même d'un choix de ne pas en tenir compte en raison de représentations de l'évaluation trop éloignées.

On est deux avec le même degré, mais on ne collabore pas tellement en fait. C'est vrai que dans la collaboration avec ma collègue qui enseigne depuis un moment, comment on va dire... on était parti de l'idée de faire du programme ensemble et puis de faire chacune une éval, mais je trouvais pas forcément mon beurre dans ce qu'elle faisait, sans dire que c'est pas bien, mais c'était vraiment plutôt une évaluation de connaissances sans aller plus loin. Alors je piquais un ou deux exercices, je scannais, je remettais en page et ça revenait à refaire tout le boulot en fait...

Une caractéristique de la pyramide de Charlotte, c'est l'importance des prescriptions de l'axe profession liées à la formation et aux concepts de l'évaluation en général. Sa construction d'outils d'évaluation est constamment appuyée par une réflexion sur les notions de fidélité et de validité. Par exemple, les élèves doivent être placés dans des situations d'évaluation permettant de vérifier l'acquisition de connaissances ainsi que leur intégration dans des situations plus complexes. Les références à l'évaluation de compétences ou, du moins, aux hauts niveaux taxonomiques de Bloom sont très présentes dans son discours.

C'est difficile à construire [des évaluations] pour s'éloigner de la pure connaissance. J'essaye de m'en éloigner un petit peu. De toute façon y'en a toujours mais d'un acte d'aller un peu plus dans la recherche, du jugement. [...] là, typiquement c'est un schéma qu'on a jamais eu, on a eu quelque chose de ressemblant, mais là les élèves doivent

s'adapter à une nouvelle situation. Ici, la notion de super prédateur, producteur primaire ces notions-là devaient être acquises, mais elles sont évaluées dans une autre situation. Donc, c'est pas pour moi de la connaissance pure.

Discussion

Les enseignants novices développent, dans le cadre de leur pratique professionnelle, des outils d'évaluation sommative en cherchant à résoudre de nombreuses tensions comme le décalage entre ce qui a été appris et travaillé en formation et les attentes des divers acteurs auxquels la réalité du terrain les confronte. La pratique du jeune professionnel ne se réduit pas à la seule organisation des apprentissages et aux interactions avec la classe et les élèves ; le contact régulier et obligé avec des collègues, des parents, des communautés de pratiques de l'établissement ou des groupes de travail l'amène à fonctionner dans ce que Bronfenbrenner nomme *mésosystème* (1979, cité dans Bourque et al., 2009). L'entrée dans le métier implique également la confrontation avec ce qui est défini comme un *exosystème* soit les divers secteurs de l'institution scolaire qui définissent les programmes, les moyens, les calendriers, les épreuves cantonales et tout ce qui constitue la prescription institutionnelle.

On constate que les tensions apparaissent pour le professionnel en début de carrière surtout lors des interactions avec le *mésosystème* et l'*exosystème*. On se situe bien là dans ce que Nault (1999) qualifie de choc de la réalité, lorsque l'enseignant novice se doit de développer une professionnalité à peine naissante dans un milieu hiérarchisé en diverses strates dont la complexité est difficilement identifiable. Dans ce contexte, la vision idéale du métier est rapidement balayée au profit de fonctionnements et d'arrangements permettant la survie d'un point de vue personnel et professionnel. Dans l'idéal, les enseignants novices souhaiteraient réussir à évaluer des compétences de haut niveau de manière critériée en fixant les seuils de manière libre et cohérente avec leur enseignement et les attentes curriculaires. Toujours idéalement, leurs évaluations seraient plus formatives et tiendraient compte des caractéristiques des élèves. Dans la pratique, et parce qu'ils sont au cœur de tensions nombreuses, ils effectuent des arrangements, déclarant ne pas hésiter à modifier les barèmes et déplacer les seuils ou équilibrer les types de contenu évalués pour simplifier la correction et la justification auprès des parents. Ils vont même jusqu'à « faire comme les collègues » même si les pratiques de ceux-ci ne correspondent pas à leurs conceptions, leurs envies ou leur éthique.

L'entrée dans la pratique et la confrontation avec des collègues impliquent de trouver sa place, d'être pris au sérieux et reconnu en tant qu'un professionnel à part entière. Dans ce

cadre, diverses stratégies sociales identifiées par Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne (1999) offrent un éclairage intéressant. L'analyse effectuée sur la base des champs de prescription montre les attitudes très différentes adoptées par les deux enseignantes prises comme illustration de notre modèle. Clémentine, en calquant sa pratique évaluative sur celle des membres de son groupe de travail, s'inscrit parfaitement dans une attitude conformiste tant au niveau des outils utilisés que des valeurs défendues. Pour Charlotte, au contraire, nous pouvons identifier une attitude émancipatrice dans la prise de distance avec ses collègues directes qui ne partagent pas les mêmes représentations ; elle utilise ainsi tout le pouvoir d'acteur que lui laisse son autonomie professionnelle.

Notre analyse secondaire basée sur le concept de prescription met en évidence des profils très différenciés entre les divers participants de notre étude. La définition de la prescription à laquelle nous nous référons permet de considérer cette notion dans un sens large qui donne l'occasion d'y englober toutes les pressions exercées sur l'activité professionnelle de l'individu. Il apparaît, de fait, que de nombreux éléments peuvent être considérés comme des prescriptions. D'ailleurs, certains percevront dans le « tout prescription » un manque de définition conceptuelle. La critique peut être entendue, mais l'analyse issue de nos données montre cette pluralité de référents et l'absence de hiérarchie entre eux. Dans les exemples présentés, la prescription institutionnelle a finalement beaucoup moins d'impact sur la pratique de Clémentine que les normes évaluatives de son groupe de travail.

La constitution de notre modèle, sous forme de pyramide, a été effectuée dans une perspective compréhensive, mais son application aux différents sujets de notre étude pose la question de la norme. Existe-t-il, *in abstracto*, un modèle de pyramide qui soit meilleur que les autres ? Et si oui, quelle devrait être la pyramide idéale ? On perçoit bien que la réponse à cette question implique évidemment la prise en considération du point de vue à partir duquel on se place. La pyramide idéale de l'institution ne sera certainement pas identique à celle des parents ou celle des collègues. Notre posture de chercheur nous empêche évidemment de nous prononcer, mais il paraît évident qu'un axe professionnel bien développé participe à la mise à distance des contingences du terrain, ce qui est essentiel pour pouvoir mettre en œuvre des mécanismes de réflexion sur l'action (Schön, 1994). De plus, pour insister sur l'importance d'un axe professionnel développé, Uwamariya et Mukamurera (2005) montrent bien l'importance du savoir enseignant dans une perspective du développement professionnel axé sur la professionnalisation. Ce *savoir agir stratégique* est issu d'un enrichissement mutuel entre des savoirs pratiques constitués dans l'expérience et des savoirs théoriques

formels et codifiés. Dans notre modèle, un axe professionnel bien développé en termes de savoirs théoriques va pouvoir servir de levier au développement professionnel et permettre de trouver des résolutions à bon nombre de tensions analysées.

Le fait que les pyramides de nos sujets soient si différentes amène également à des réflexions sur ce qui pourrait l'expliquer. Au-delà des contextes particuliers auxquels les EN sont confrontés durant leur parcours scolaire et durant leurs premières années de pratique, on voit qu'une formation initiale identique conduit à des profils très différents au niveau des influences exercées par les divers champs de prescription. Nous pouvons émettre l'hypothèse intuitive que l'entrée en profession et le choc de la réalité exercent une forte influence sur le développement de l'identité d'évaluateur des enseignants novices. Le fait que l'un ou l'autre champ soit valorisé, comme dans les cas de Clémentine et Charlotte, pourrait être fortement lié au processus de construction identitaire entre *attribution* et *incorporation* de l'identité (identité pour soi, identité pour autrui) et aux tensions qui existent entre une identité virtuelle et une identité réelle (Dubar, 2010). Ce point n'en est qu'au stade de piste de questionnement et devrait, naturellement, faire l'objet d'une recherche à part entière.

Conclusion

Cette étude exploratoire s'intéresse aux pratiques d'évaluation sommative d'enseignants primaires novices au bénéfice de deux à trois années d'expérience. Le cadre général de la MTE a donné lieu à une analyse en deux temps. Une première analyse a mis en évidence les sources de tensions auxquelles étaient soumis les enseignants en début de carrière lorsqu'ils devaient développer des outils d'évaluation sommative. La formation, les parents, les élèves, les collègues, les questions de contenu ou le cadre institutionnel de l'évaluation sont autant d'éléments qui poussent les enseignants novices à des transactions conduisant souvent à faire le deuil d'un idéal qu'ils visaient à leur sortie de formation initiale. Une seconde analyse a mis en évidence les divers champs de prescription qui exercent une influence sur leur activité évaluative. Dans ce cadre, ce sont les profils très différents d'évaluateurs qui ressortent. Pour certains ce sont l'un ou l'autre champ de prescription lié au terrain qui exercent le plus d'influence dans la manière de développer des outils d'évaluation sommative. Pour d'autres, ce sont les prescriptions en lien avec ce que nous avons défini comme axe professionnel qui guident la pratique évaluative. Ces grandes différences interindividuelles observées nécessitent le développement d'une réflexion à plusieurs niveaux. La formation initiale et sa centration sur la construction de savoirs théoriques articulés à la pratique montre une

efficacité très variable d'un enseignant à l'autre. La puissance de la socialisation en établissement pourrait être en mesure de faire rapidement oublier les apprentissages et la posture construits en formation. La construction identitaire d'évaluateur de l'enseignant novice semble alors se construire par, ou contre l'institution de formation initiale. A cette réflexion s'adjoint celle du développement professionnel et de la formation continue. Les enseignants novices, lorsqu'ils font preuve de stratégies de socialisation adaptatrices ou émancipatrices, vont se retrouver souvent esseulés dans leurs questionnements à propos de leurs évaluations. Leurs outils conceptuels vont leur permettre d'avancer, mais ils vont également être en recherche d'aide à la réflexion et de validation de leur pratique. Dans ce contexte, le développement d'un accompagnement ciblé sur les pratiques évaluatives répondrait à un besoin souvent évoqué par les sujets de cette étude.

Cette recherche a tenté de lever un peu le voile sur la pratique évaluative d'enseignants novices. En essayant de se placer dans une approche inductive, c'est la complexité d'un acte professionnel pourtant habituel qui a été mise en évidence. Une dernière réflexion nous conduit à penser que ce sont peut-être les tensions auxquelles sont soumis les enseignants qui devraient être présentées et travaillées dans le cadre de leur formation continue. Un accompagnement permettrait alors au concept du « praticien réflexif » de dépasser le seul stade de l'injonction (Lessard, 2014) et donnerait l'occasion au « bricolage », tel qu'il est entendu par Lévi-Strauss (1962), de se voir valorisé.

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Alvarez, D., & Telles, A. L. (2002). Le dialogue entre l'ergonomie et l'ergologie : Normes antécédentes, une notion qui peut élargir la prescription. In *Actes du 37e congrès de la société d'ergonomie de langue française* (p. 195-201). Toulouse: Octares.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21-41). Bruxelles: De Boeck.

- Barbier, J.-M. (2001). *L'Évaluation en formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bélair, L. M. (1996). *Profil D'évaluation: une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal: Les Editions de la Cheneliere.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines]. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, (6), 11-33.
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., Boéchat-Heer, S., & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 355-376.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). Bruxelles: De Boeck.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. (Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches). Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/50/89/PDF/HDR_Caroly.pdf
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Actes du 37e congrès de la société d'ergonomie de langue française* (p. 9-16). Toulouse: Octares.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Editions du Seuil.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 85-111). Bruxelles: De Boeck.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches Qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Haute Ecole pédagogique, Fribourg. (2011). Référentiel de compétences de la HEP FR. Consulté à l'adresse http://www.hepfr.ch/sites/default/files/referentiel_standards_hep_ph_fr_fr-dt_18-03-11_0.pdf
- Huberman, M. (1989). *La Vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lapointe, S. (2017). La posture du chercheur : liens émergents entre la MTE et la psychanalyse lacanienne. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 4(1), 144-173. <https://doi.org/10.7202/1039513ar>
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Éd.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. (p. 273-292). Liège: Les Editions de l'Université de Liège.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. (2014). Le contrôle et le pouvoir : entre surveillance et confiance accordée. In O. Maulini & M. Gather Thurler (Éd.), *Enseigner: un métier sous contrôle? : entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (p. 61-73). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon. Consulté à l'adresse <http://archive.org/details/lapenseesauvage00levi>
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée: Fondements, procédures et usages*. Québec: PUQ.
- Meirieu, P. (Éd.). (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris: Plon.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2013). Sens attribué à l'évaluation des compétences professionnelles par tâches complexes chez de futurs enseignants en formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 1-27.
- Montmollin, M. de. (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie* (2e éd. rev. et aug.). Toulouse: Octares.

- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). Bruxelles: De Boeck.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Scallon, G. (1996). Le tableau de spécifications en évaluation certificative. Université de Laval. Consulté à l'adresse www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/fascicules/tabspecific.pdf
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Ed. Logiques.
- Schwartz, Y. (2002). Schéma de la présentation donnée au XXXVIIe congrès de la SELF. In Y. Schwartz & R. Christian (Éd.), *Les évolutions de la prescription - Actes du 37e congrès de la société d'ergonomie de langue française*. Toulouse: Octares.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*. (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches). Université Charles de Gaulle, Lille 3, Lille.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

2.1.3 3^e publication : « Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école. » (Luisoni & Monnard, 2020)

Ceci est le manuscrit de l'article publié dans la revue suivante :

Revue Suisse Des Sciences De l'éducation, 42(2), 439-460.
<https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.8>

Il est disponible en ligne : <https://sjer.ch/article/view/5581>

Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école

Introduction

L'évaluation des élèves est au cœur de l'activité professionnelle de l'enseignant·e pour lui permettre, suivant les fonctions qu'il mobilise, de réguler les apprentissages des élèves dans le cadre d'une évaluation formative (Allal, 2007) ou de faire un bilan au moyen d'une évaluation sommative. L'évaluation, en tant qu'acte situé (Mottier Lopez, 2009) convoque des référentiels multiples tour à tour formels ou informels.

Cette étude s'intéresse, sur la base de deux échelles et dans une perspective quantitative, aux prescriptions qui influencent l'élaboration d'évaluations sommatives ainsi qu'aux conceptions de la justice de l'école. L'existence de liens entre les dimensions de ces deux échelles est questionnée.

Des enseignant·e·s de l'ensemble de la scolarité obligatoire du canton de Fribourg en Suisse constituent les sujets de cette étude. De nombreux éléments sont analysés en lien avec les cultures particulières de l'évaluation qui existent dans les différents degrés de l'école primaire et les degrés du secondaire obligatoire.

En premier lieu, nous présentons le contexte de la scolarité obligatoire dans le canton de Fribourg ainsi que quelques éléments de la formation à l'enseignement. Nous évoquons ensuite les éléments conceptuels sur lesquels se base cette étude. La description de la méthode précède la présentation et la discussion des résultats obtenus.

Contextualisation

La scolarité obligatoire du canton de Fribourg s'organise, conformément au concordat Harnos (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2007), en onze années de scolarité réparties sur trois cycles. Les deux premiers cycles de quatre ans (degrés 1H-4H et degrés 5H-8H), historiquement divisés en demi-cycles de deux ans (1H-2H, 3H-4H, 5H-6H, 7H-8H), correspondent à la scolarité primaire où les

enseignant·e·s œuvrent en tant que généralistes. Ces professionnel·le·s ont été formé·e·s à l'École Normale (jusqu'en 2003) puis en Haute École pédagogique (HEP). Les trois dernières années de la scolarité obligatoire (degrés 9H-11H) constituent le cycle d'orientation (CO) qui s'organise autour de trois types de classes basés sur le niveau scolaire des élèves. Dans ces écoles, les enseignant·e·s sont des spécialistes disciplinaires formé·e·s à l'université qui enseignent généralement une à trois disciplines.

Les apprentissages des élèves des trois cycles de la formation obligatoire sont articulés autour d'un curriculum commun établi par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Le Plan d'études romand (PER)(CIIP, 2010) définit, dans une perspective de compétences, l'ensemble des objectifs de la scolarité obligatoire. Ce cadre des apprentissages n'a pas été conçu dans une perspective évaluative et il laisse, de manière générale, une grande latitude d'action aux institutions cantonales et aux professionnels quant à l'évaluation des apprentissages.

La formation des enseignant·e·s à l'évaluation des apprentissages dépend fortement du cycle dans lequel ils enseignent et de la période à laquelle elle s'est déroulée. En effet, la formation initiale est dispensée au sein de plusieurs institutions non coordonnées entre elles qui ont vu leurs curriculums de formation fortement évoluer durant les vingt dernières années. Ainsi, actuellement, les futur·e·s enseignant·e·s du primaire ont une formation à l'évaluation comptant pour 3 crédits ECTS (Haute école pédagogique-Fribourg, 2019) alors que les enseignant·e·s du CO ont 1 crédit ECTS consacré à cette thématique (Université de Fribourg, 2018).

Éléments conceptuels

Notre étude s'appuie sur des outils construits dans le cadre de travaux antérieurs (Luisoni & Monnard, 2015, 2018). Nous reprenons, de façon très synthétique et en renvoyant le lecteur aux références citées, quelques éléments conceptuels sur la notion de prescription et de justice.

Prescription

Les pratiques d'évaluation sommative n'obéissent pas à un cadre prescrit unique, mais elles demandent une prise en compte de nombreux éléments qui les influencent. En suivant les travaux de Daniellou (2002), l'ensemble de ces éléments peut être réuni sous le concept

de prescription qui dépasse ainsi un sens strict renvoyant la prescription à un idéal taylorien de prédiction et de contrôle de l'activité régis par une hiérarchie.

La définition du concept de prescription, à laquelle nous nous référerons, dépasse la seule injonction émise par une autorité (Daniellou, 2002) qui est souvent assimilée à une forme de procédure décrivant l'essentiel de la tâche (Montmollin, 1997) pour s'inscrire dans une perspective plus large. Les travaux de Six (1999) font également référence à des prescriptions «remontantes» qui émanent de l'activité réelle des opérateurs. Ces prescriptions viennent du vivant (diversité et variabilité humaine), de la matière (résistance des matériaux, imprévus, aléas), du psychique (subjectivité) et du social (coordination et coopération, règles implicites de métier, débat de normes) (Caroly, 2010). De fait, elles ont un effet sur l'activité de l'opérateur, sans pour autant être formelles ou générées par la hiérarchie.

Compte tenu de ces éléments, notre définition prend en compte une approche multiple où la prescription est entendue comme l'ensemble des pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un pouvant conduire à une modification de son orientation.

L'élargissement de ce concept de prescription permet également d'y intégrer des éléments appartenant aux cadres de référence de la sociologie du travail. La production de règles communes est vue, par Caroly (2010), comme une des multiples stratégies des acteurs pour réguler le système dans une perspective collective. Il est également intéressant de noter que les règles, élaborées en collectif et intégrées par l'acteur, participent intégralement à la construction du sens de sa propre action (Dubet, 1994).

Conception de la justice de l'école

Des travaux antérieurs qui interrogeaient de futur·e·s enseignant·e·s et des enseignant·e·s en exercice sur leurs conceptions de l'évaluation (Luisoni & Monnard, 2015) nous ont conduits à questionner la notion de justice de l'école. Les liens entre la conception de la justice de l'école et la prescription dans la définition que nous avons retenue nous paraissent une piste de questionnement intéressante.

Comme l'évaluation doit participer à l'orientation et à la sélection des élèves, elle est naturellement liée à la notion de justice de l'école. Les conceptions de ce qu'est une école juste influencent la manière de concevoir l'évaluation en général et ses différentes fonctions en particulier. La question de la justice de l'école et la notion d'égalité sont en lien avec les diverses politiques éducatives. Comme le rappelle Dupriez et Dumay (2008) la première égalité a été l'égalité d'accès à l'école débattue au XIXe siècle. Au XXe siècle, c'est le

principe du traitement identique pour tous qui va conduire à l'élaboration de tronc communs d'enseignement. A la suite des travaux de la sociologie de la reproduction et l'apparition d'une conception compensatoire de la justice de l'école, les années quatre-vingt-dix vont voir apparaître la notion d'égalité de résultats dans les textes donnant l'orientation de l'école publique.

Il est intéressant d'observer que ces trois façons de concevoir l'égalité de l'école apparues dans des contextes historiques différents se sont sédimentées dans les conceptions actuelles de la justice de l'école. Duru-Bellat et Van Zanten (2002) proposent de considérer qu'une école est juste lorsqu'elle permet à chacun d'entrer dans une société, quelle que soit son origine culturelle ou sociale. Tous les élèves devraient se voir proposer un parcours scolaire qui leur offre les mêmes conditions. Cette vision de la justice peut se décliner en trois perspectives selon la manière dont les enseignant·e·s envisagent l'égalité à l'école. L'école est-elle juste lorsqu'elle offre aux élèves des chances de réussite selon leur mérite, lorsqu'elle traite tous les élèves de la même manière ou lorsqu'elle différencie pour permettre à chacun d'atteindre les objectifs?

Dans la première perspective, l'école doit garantir l'égalité des chances: les élèves réussissent en fonction du travail fourni et de leurs compétences. Le rôle de l'école est d'identifier et de valoriser les élèves en fonction de leur engagement et de leurs capacités. La conception d'une évaluation comme outil de sélection et d'orientation est renforcée par cette idée d'une justice de l'école méritocratique (Boraita & Issaieva, 2013).

Pour les enseignant·e·s qui considèrent que l'égalité de traitement est le principe essentiel de justice, le rôle de l'école est de donner à tous les élèves les mêmes conditions, le même temps et la même attention, quelles que soient leurs caractéristiques. Selon ce principe, le rôle de l'enseignant·e consiste à offrir à tous le même enseignement, ce qui implique une école sans différenciation.

Enfin, dans la troisième dimension, les enseignant·e·s estiment qu'ils doivent avant tout chercher la réussite de tous les élèves en donnant à chacun ce dont il a besoin. Leurs actions visent l'égalité des acquis des élèves et la différenciation de leur enseignement permet de compenser les désavantages de certains élèves. C'est dans cette optique, où l'école n'hésite pas à offrir plus à certains élèves (Crahay et al., 2013), que l'on retrouve traditionnellement l'évaluation formative associée à différents types de régulations.

Problématique

L'évaluation des apprentissages des élèves fait partie intégrante de la pratique professionnelle des enseignant·e·s et elle leur demande de jouer des rôles parfois contradictoires (Van Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994). En effet, les enseignant·e·s doivent à la fois «assurer la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale» (CIIP, 2010) tout en permettant à l'école d'assurer son rôle implicite de sélection sociale. En plus d'être confronté aux paradoxes inhérents à la double mission de l'école, l'enseignement peut être défini en tant que semi-profession (Bourdoncle, 1991) caractérisée, entre autres, par la présence conjointe d'une grande autonomie professionnelle et de normes institutionnelles importantes. En tenant compte de ces éléments, nous nous intéressons aux conceptions des enseignant·e·s arguant qu'elles ont un effet sur les pratiques en matière d'évaluation sommative puisque les conceptions guident les pratiques et permettent également de les justifier (Valence, 2010) en étant «an individual's representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior» (Harvey, 1986, cité dans Pajares, 1992, p. 313).

L'évaluation scolaire repose sur des mécanismes complexes et lie de nombreuses dimensions faisant appel à des référentiels multiples (Mottier Lopez & Allal, 2008; Mottier Lopez & Crahay, 2009). Au cœur de ces nombreuses tensions et afin d'exercer le jugement professionnel attendu par l'institution, l'enseignant·e se doit de conjuguer de nombreuses prescriptions émanant parfois de la hiérarchie, remontant du terrain ou issues de la formation.

En cherchant à comprendre les mécanismes en jeu dans l'acte d'évaluer sommativement les élèves, nous avons choisi, comme le propose Goigoux (2007), de nous intéresser aux prescriptions, c'est-à-dire à ce qui est identifié et interprété par les enseignant·e·s comme des éléments influençant leur activité professionnelle en matière d'évaluation.

Une recherche précédente (Luisoni & Monnard, 2018) conduite dans une perspective exploratoire a permis de mettre en évidence et de thématiser les diverses prescriptions qui exercent une influence sur l'activité d'enseignant·e·s en début de carrière. Dans ce contexte la notion de prescription y est définie de façon large, de la même manière que dans cette présente recherche. Un modèle en cinq dimensions a pu être construit sur la base de trois perspectives que nous avons intitulées:

- «métier» en référence aux travaux de Bourdoncle (1991), comprenant les collègues et l'institution,
- «usagers» qui voit les parents et les élèves en tant qu'usagers et acteurs potentiels (Meirieu, 2000),
- «profession» qui prend en compte une activité faisant appel à des savoirs savants et dont l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction (Bourdoncle, 1991).

Cette modélisation permet de constituer, pour chaque enseignant·e interrogé·e, une pyramide illustrant les cinq champs de prescriptions qui l'influencent (Collègues, Institution, Parents, Élèves, Profession). Ce modèle ne cherche pas à hiérarchiser les diverses prescriptions entre elles, mais il permet de mettre en évidence comment les enseignant·e·s qui ont participé à cette étude sont diversement influencé·e·s par les cinq champs de prescription lors de l'élaboration d'évaluations sommatives. En effet, l'analyse comparée de ces pyramides montre des profils très différenciés et conduit à des réflexions sur ce qui pourrait les expliquer.

Dans le prolongement de cette recherche, nous avons élaboré un outil utilisable dans une perspective quantitative. Cet outil de mesure ne permet pas d'isoler les contenus de la prescription qui ont été identifiés dans des travaux antécédents (Luisoni & Monnard, 2018), mais donne l'occasion de questionner l'influence des cinq champs de prescriptions sur les pratiques d'évaluation des enseignant·e·s.

Des travaux antérieurs sur les conceptions des enseignant·e·s en matière d'évaluation (Luisoni & Monnard, 2015; Monnard & Luisoni, 2013) ont conduit, sur la base des travaux de Crahay et al. (2013), à l'élaboration d'une échelle de mesure des conceptions de la justice de l'école (Luisoni & Monnard, 2014; Monnard & Luisoni, 2020).

L'articulation entre l'influence des prescriptions sur la pratique évaluative et les conceptions de la justice de l'école n'a pas encore été thématisée dans la littérature. Cette recherche vise à identifier si de tels liens peuvent être mis en évidence. Par rapport aux conceptions, nous nous inscrivons dans la perspective théorique du «sensemaking» de Coburn (cité dans Dupriez & Dumay, 2008) qui considère que les individus construisent leurs représentations à partir des stimulations de leur environnement.

Ce travail local de construction de significations n'est pas un exercice purement formel ou abstrait : il s'enracine dans un environnement de travail spécifique, fait des

contraintes et des ressources que les individus côtoient quotidiennement. Un tel schéma théorique ne va donc pas traiter les représentations des individus ni comme un pur construit rationnel susceptible d'être façonné de l'extérieur à partir d'un discours cohérent, ni comme une pure rationalisation a posteriori, visant à rendre légitimes les pratiques des individus. (p. 81)

Dans ce sens, cette recherche peut mettre en évidence l'articulation entre les prescriptions, les conceptions et les diverses variables.

Notre problématique conduit à poser les questions de recherche suivantes:

- Quels profils d'évaluateurs, chez les enseignant·e·s de la scolarité obligatoire dans le canton de Fribourg, peuvent être constitués sur la base de l'influence des prescriptions de l'évaluation?
- Dans quelle mesure les variables personnelles et contextuelles influencent-elles les profils d'évaluateurs?
- Existe-il des liens entre les conceptions de la justice de l'école et les profils d'évaluateurs construits sur la base de l'influence des prescriptions de l'évaluation?

Méthode

Les données ont été captées par le biais d'un questionnaire en ligne composé de trois parties. Les deux premières parties sont constituées d'instruments validés lors de précédentes recherches (Luisoni & Monnard, 2014; Monnard & Luisoni, 2017, 2020). Le questionnaire sur le rôle des prescriptions dans la pratique de l'évaluation sommative est constitué de 23 items qui investiguent cinq dimensions à partir d'une échelle de likert à 7 échelons allant de «jamais» à «toujours». L'autre questionnaire interroge la notion de justice de l'école au moyen d'une échelle de Likert à 7 échelons constituée de 10 items allant de «pas du tout d'accord» à «tout à fait d'accord» permettant d'interroger trois dimensions de la justice de l'école (voir tableau 1). Une opinion ou une conception en-dessous de la valeur centrale 4 représente donc un rejet de la dimension tandis que les valeurs supérieures à 4 correspondent à un avis favorable. La troisième partie du questionnaire est consacrée aux caractéristiques personnelles (niveau d'enseignement, ancienneté, âge, genre, formation, et branches enseignées au cycle 3).

Tableau 1: Dimensions et items caractéristiques des échelles de prescriptions de l'évaluation et des conceptions de la justice de l'école

Échelles		Dimensions	Exemples d'item
Justice de l'école		Égalité de traitement	Tous les élèves ont droit au même enseignement.
		Égalité des chances	L'école récompense les meilleurs ou les plus travailleurs
		Égalité des acquis	L'école doit compenser les inégalités individuelles en différenciant pour permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs.
Prescriptions de l'évaluation	Métier	Collègues	Je prépare mes évaluations avec des collègues.
		Institution	Les évaluations cantonales influencent ma manière de construire mes évaluations.
	Usagers	Parents	Il est important pour moi que les parents ne puissent pas critiquer mes évaluations sommatives.
		Élèves	Je tiens compte de ce que je sais des élèves pour attribuer les points lors de la correction.
	Profession	Profession	Je fais en sorte d'évaluer autre chose que des connaissances.

La proposition de participer à un questionnaire anonyme sur le thème de l'évaluation scolaire a été envoyée au moyen du logiciel en ligne «limesurvey» à 1079 enseignant·e·s ce qui correspond environ à un tiers de l'ensemble des enseignant·e·s des trois cycles de la scolarité obligatoire. Après un unique rappel, 498 questionnaires ont été complétés. Le taux de participation des enseignant·e·s du primaire est de 45% (n=329) et celle des enseignant·e·s du cycle d'orientation de 48% (n=169). Les caractéristiques des enseignant·e·s sont présentées dans le Tableau 2. Les données récoltées ont été traitées au moyen du logiciel IBM SPSS Statistics v.24.

Tableau 2: Caractéristiques de la population interrogée

		Cycle d'enseignement				Total
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Plus. cycles	
Degrés	1H-2H	50				50
	3H-4H	98				98
	5H-6H		92			92
	7H-8H		76			76
	9H-10H-11H			169		169
	Autre				13	13
Genre	Féminin	147	140	107	13	407
	Masculin	1	28	62	0	91
Âge	Moins de 30 ans	23	32	19	5	79
	Entre 30 et 40 ans	55	72	60	2	189
	Entre 40 et 50 ans	36	33	46	3	118
	Plus de 50 ans	34	31	44	3	112
Ancienneté	de 0 à 5	15	20	24	3	62
	> 5 à 10	28	44	26	3	101
	> 10 à 15	17	33	35	1	86
	> 15 à 25	43	41	47	3	134
	> 25	45	30	37	3	115
Formation	École Normale 2	31	0	11	1	43
	École Normale 1	63	80	3	6	152
	Haute Ecole pédagogique	52	82	7	6	147
	Université:					
	DAESI/DEEM*	1	2	142	0	145
	Autre	1	4	6	0	11

* DAESI: Diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire I; DEEM: Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité.

Présentation des résultats

Les résultats sont présentés en trois étapes. La première est consacrée à l'échelle des champs de prescription influençant l'élaboration des évaluations sommatives. La deuxième présente les résultats globaux de l'échelle de justice de l'école ainsi que l'analyse en clusters qui définit des classes en fonction des résultats aux deux échelles soumises.

Échelle des champs de prescriptions dans l'élaboration des évaluations sommatives

Les résultats de l'échelle pour l'ensemble de la population sont présentés et modélisés sous forme de pyramide dans la figure 1. Le champ de prescriptions qui exerce le plus d'influence correspond à la dimension «profession» avec un score moyen de 5.6. Les dimensions liées à l'axe «métier» influencent de manière plus forte les enseignant·e·s que les dimensions de l'axe «usagers» qui obtiennent des résultats en-dessous de la moyenne

arithmétique de l'échelle. Le champ de prescriptions «élèves» est celui qui exerce le moins d'influence avec un score moyen de 3.1 pour l'ensemble de la population.

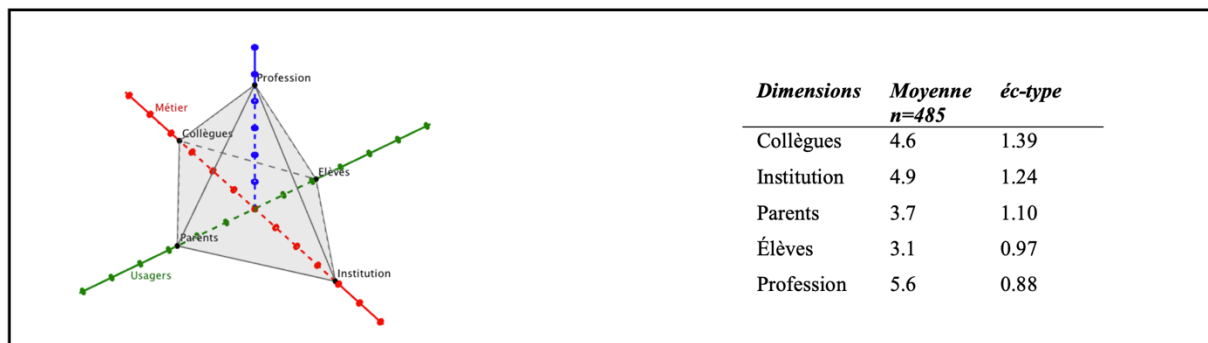


Figure 1: Pyramide et scores moyens de l'échelle des prescriptions de l'ensemble de la population

Une analyse de variance multivariée des dimensions de l'échelle des champs de prescription a été conduite en fonction de l'âge, du genre, de l'ancienneté et du cycle. Seule la variable «cycle d'enseignement» distingue les individus ($F_{(10, 942)} = 8.319$, $p < .01$). Les cycles 1 (4 à 8 ans) et 2 (8 à 12 ans) correspondent aux huit années de la scolarité primaire et le cycle 3 aux trois années de la scolarité secondaire (12 à 15 ans). Les résultats sont présentés dans le tableau 3. Nous pouvons noter que les différences entre les cycles sont significatives pour chaque dimension de l'échelle. Le cycle 1 est celui qui obtient les valeurs les plus basses sur tous les champs de prescriptions mis à part pour la dimension «élèves» qui est la plus haute des trois cycles.

En comparaison avec les autres cycles, le cycle 2 voit la plus grande influence de la dimension «parents» tandis que les enseignants du cycle 3 obtiennent les scores les plus bas quant à l'influence de la dimension «élèves» et le score le plus haut sur la dimension «profession».

L'analyse des post-hoc montre dans quelle mesure les différences entre les cycles pour chaque dimension sont significatives. Nous constatons que les enseignants du cycle 3 obtiennent les scores les plus bas quant à l'influence de la dimension «élèves» et le score le plus haut sur la dimension «profession».

Les dimensions «élèves» et «profession» sont significativement différentes entre chacun des trois cycles. Les dimensions «collègues» et «parents» sont significativement différentes entre le cycle 2 et les autres. Dans ces deux dimensions, le cycle 2 obtient des valeurs significativement plus hautes que les cycles 1 et 3. Enfin, l'influence de la dimension «institution» croît du cycle 1 au cycle 3 et la différence est significative entre les cycles 1 et 3.

Tableau 3: Moyennes à l'échelle de prescription par cycle

Dimensions	Moyenne et éc.		Moyenne et éc.		Moyenne et éc.		Sign. différences intercycles	Post-hoc LSD significatifs		
	type cycle1		type cycle 2		type cycle 3			C1 vs C2	C1 vs C3	C2 vs C3
	(N=148)		(N=168)		(N=169)					
	m	<i>sd</i>	m	<i>sd</i>	m	<i>sd</i>				
Collègues	4.5	1.53	4.9	1.31	4.5	1.30	*	*		**
Institution	4.6	1.45	4.9	1.10	5	1.15	*		*	
Parents	3.5	1.18	4.0	1.03	3.5	1.02	**	**		**
Élèves	3.4	1.10	3.1	.87	2.8	.97	**	*	**	**
Profession	5.4	.87	5.6	.87	5.9	.85	**	*	**	**

*p<.05 ou**p< .01

Les cycles se distinguent donc quant à l'influence des différentes prescriptions: le cycle 1 est plus influencé par les «élèves» tandis que le cycle 2 se soucie plus des usagers «parents» et des collègues. Le cycle 3 quant à lui voit son score moyen dépasser celui des autres cycles au niveau de l'axe «profession».

Le contexte de l'étude présente des différences importantes de cultures scolaires entre les demi-cycles d'enseignement constitués de deux degrés consécutifs (1H-2H, 3H-4H, 5H-6H et 7H-8H) qui ont constitué, durant de nombreuses années, la base organisatrice et curriculaire de l'école obligatoire. Nous avons conduit des analyses utilisant la variable «degrés d'enseignement» afin d'observer d'éventuelles différences au niveau des résultats de l'échelle de prescription de l'évaluation sommative. L'analyse de variance multivariée montre des différences globales significatives entre les demi-cycles ($F_{(20,1916)} = 10.688$, $p<.01$). Nous avons fait le choix de ne présenter que les différences entre le début et la fin de la scolarité primaire (voir figure 2).

Les différences entre les moyennes des degrés du début (1H-2H) et les degrés de la fin de la scolarité primaire (7H-8H) sont significatives sur chacune des dimensions de l'échelle. On peut observer que globalement l'influence des prescriptions est plus importante dans les degrés 7H-8H, mise à part l'influence de la dimension «élèves» qui elle exerce une plus forte influence en 1H-2H. Les différences entre ces deux doubles degrés sont particulièrement importantes sur les dimensions de l'axe «métier» - «collègues» et «institution»- ainsi que sur la dimension «parents». En 1H-2H, cette dernière affiche un score moyen très bas (2.7), bien inférieur à la moyenne de l'ensemble de la population (3.1)

La représentation graphique des résultats pour les enseignants de 1H-2H et 7H-8H sous forme de pyramide (voir figure 2) met clairement en évidence les différences sur les cinq dimensions de l'échelle. L'influence inversée, entre 1H-2H et 7H-8H, des pôles «parents» et

«élèves» qui constituent l'axe «usagers» est particulièrement notable, de même que l'influence moindre de toutes les autres dimensions en 1H-2H

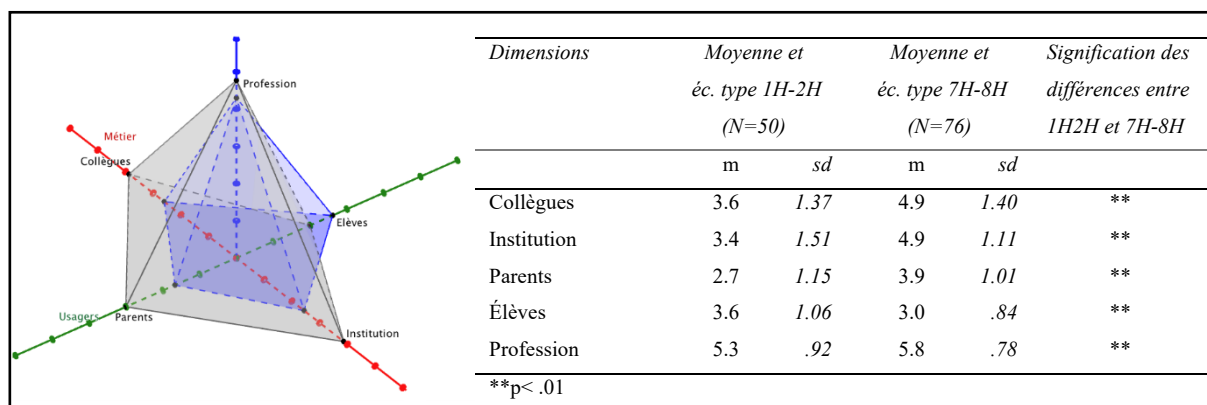


Figure 2: pyramide des enseignant-e-s 1H-2H et 7H-8H

Échelle des dimensions de la justice de l'école

Les résultats de l'échelle des dimensions de la justice de l'école pour l'ensemble de la population sont présentés dans le tableau 4.

La conception avec laquelle les enseignant-e-s sont le plus en accord est «l'égalité de traitement»: l'école doit donner la même chose à tous les élèves. La dimension «égalité des acquis» est moins valorisée, mais de manière assez homogène (4.5). Seule la dimension «égalité des chances» affiche des différences significatives. Ces différences s'observent dans la progression des valeurs entre le début (cycle 1) et la fin de la scolarité obligatoire (cycle 3). Au niveau des valeurs de l'échelle constituée de sept échelons, le cycle 1 rejette ce principe d'égalité (3.8) alors que le cycle 3 le valorise (4.4). Le cycle 2 avec son score moyen quasi égal à la moyenne de l'échelle (4.1) affiche une attitude neutre à propos de la méritocratie.

Tableau 4: Conceptions de la justice de l'école chez les enseignant·e·s des différents cycles

Dimensions	Moyenne et éc.		Moyenne et éc.		Moyenne et éc.		Sign. différences intercycles
	type cycle1		type cycle 2		type cycle 3		
	(N=148)		(N=168)		(N=169)		
	m	<i>sd</i>	m	<i>sd</i>	m	<i>sd</i>	
Égalité des chances	3.8	.99	4.1	1.11	4.4	1.12	**
Égalité de traitement	5.3	1.17	5.2	1.24	5.4	1.29	
Égalité des acquis	4.5	1.19	4.5	1.39	4.5	1.21	

**p< .01

Analyses en Clusters sur la base des deux échelles soumises

Dans le but d'identifier des «profils» d'évaluateur sur la base de leur rapport à la prescription ainsi que sur leur conception de la justice de l'école, une analyse de classification hiérarchique en cluster (TwoStep) a été conduite sur l'ensemble de la population. Les cinq dimensions de l'échelle des champs de prescription et les trois dimensions de l'échelle de justice ont été convoquées dans l'analyse. Quatre clusters ont été identifiés avec une mesure de cohésion et de séparation considérée comme correcte (silhouette moyenne = 0.2) et un rapport de taille de 2.06 (<3 limite d'acceptabilité). La figure 3 présente les scores moyens pour chacun des clusters sur les dimensions des deux échelles tandis que le rôle dans ces clusters de variables spécifiées comme champs d'évaluation dans l'analyse apparait dans le tableau 5.

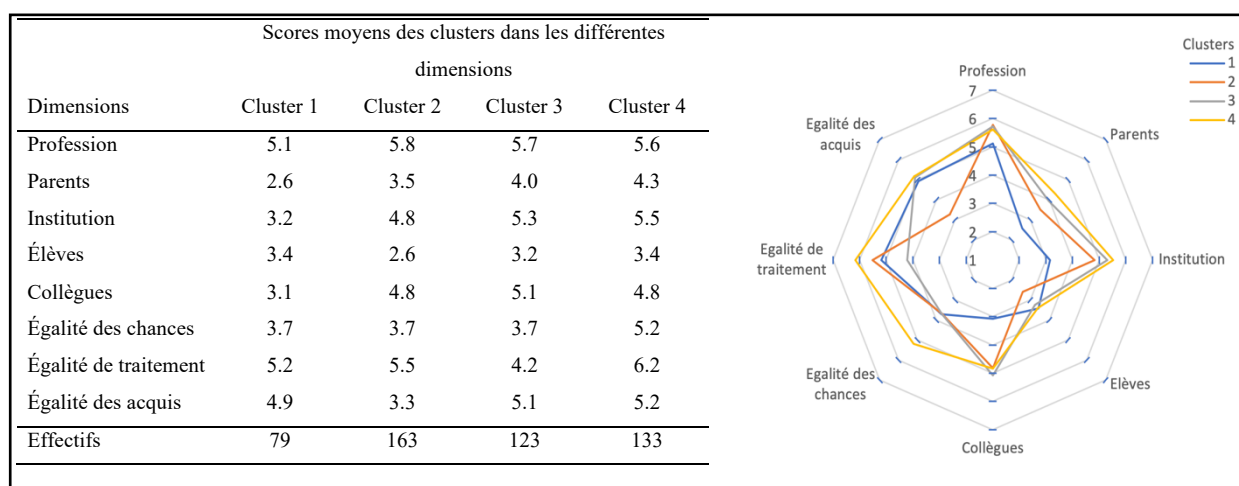


Figure 3: Répartition des enseignant·e·s en quatre clusters à partir des échelles de prescriptions et de la conception de la justice

Tableau 5: Caractéristiques des individus composant les quatre clusters à partir des échelles de prescriptions et de conceptions de la justice

		Effectif (% dans les clusters)				
Variables		1	2	3	4	Total
Demi-cycle	1H-2H	30 (60%)	10 (20%)	7 (14%)	3 (6%)	50 (100%)
	3H-4H	10 (10%)	31 (32%)	29 (30%)	28 (29%)	98 (100%)
	5H-6H	8 (9%)	28 (30%)	24 (26%)	32 (35%)	92 (100%)
	7H-8H	7 (9%)	24 (32%)	27 (36%)	18 (24%)	76 (100%)
	9H-10H-11H	23 (14%)	65 (39%)	31 (18%)	50 (30%)	169 (100%)
Age	Moins de 30 ans	8 (10%)	40 (51%)	23 (29%)	8 (10%)	79 (100%)
	Entre 30 et 40 ans	21 (11%)	73 (39%)	53 (28%)	42 (22%)	189 (100%)
	Entre 40 et 50 ans	22 (19%)	31 (26%)	26 (22%)	39 (33%)	118 (100%)
	Plus de 50 ans	28 (25%)	19 (17%)	21 (19%)	44 (39%)	112 (100%)
Ancienneté	de 0 à 5	8 (13%)	31 (50%)	15 (24%)	8 (13%)	62 (100%)
	> 5 à 10	10 (10%)	47 (47%)	30 (30%)	14 (14%)	101 (100%)
	> 10 à 15	10 (12%)	33 (38%)	23 (23%)	20 (23%)	86 (100%)
	> 15 à 25	18 (13%)	31 (23%)	37 (28%)	48 (36%)	134 (100%)
	> 25	33 (29%)	21 (18%)	18 (16%)	43 (37%)	115 (100%)
Effectif par cluster (% de l'effectif total)		79 (15.9%)	163 (32.7%)	123 (24.7%)	133 (26.7%)	498 (100%)

Description des clusters

Le cluster 1 est caractérisé par une présence importante des enseignant·e·s de 1H-2H puisque 60% de l'ensemble des enseignant·e·s de ce cycle se trouvent dans ce groupe. Au niveau des valeurs sur l'échelle prescription, on constate que ces enseignant·e·s ont les valeurs les plus basses sur les dimensions «profession», «parents», «institution» et «collègues». Par contre, ils ont les valeurs les plus hautes sur la dimension «élèves». Au niveau des dimensions de l'échelle de justice, les valeurs montrent un rejet de «l'égalité des chances» et une valorisation de «l'égalité de traitement» et de «l'égalité des acquis»

Le cluster 2 est caractérisé par une présence forte des enseignant·e·s du cycle 3 puisque 39% des enseignant·e·s de ce cycle se trouvent dans ce groupe. Ce cluster est également celui des enseignant·e·s peu expérimentés, un·e enseignant·e sur 2 qui a moins de cinq ans d'expérience lui appartenant. Au niveau des valeurs sur l'échelle de prescriptions, on constate des valeurs basses sur les dimensions de l'axe «usagers»; il s'agit du groupe le moins influencé par les élèves et faiblement influencé par les parents. Sur le plan de l'échelle de justice, on observe que ce groupe valorise essentiellement la dimension «égalité de traitement».

Le cluster 3 est celui des enseignant·e·s du cycle 2 et particulièrement des enseignant·e·s de 7H-8H qui ont la charge d'orienter les élèves dans les trois filières du cycle d'orientation. Plus d'un tiers des enseignant·e·s de 7H-8H sont dans ce groupe. Au niveau des prescriptions, ce groupe est le plus influencé par les collègues et possède des valeurs parmi les plus élevées sur les dimensions «profession» et «institution». Sur l'échelle de justice, on observe un rejet clair de la vision méritocratique, les valeurs les plus basses sur «égalité de traitement» et des valeurs dans les plus hautes sur le plan de «l'égalité des acquis».

Le cluster 4 est essentiellement caractérisé par l'âge des enseignant·e·s. En effet, 36% de la classe d'âge «15 à 25 ans d'expérience» et 37% de la classe d'âge «plus de 25 ans d'expérience» s'y trouvent. Au niveau des cycles, un tiers des enseignant·e·s de 5H-6H se trouve dans ce cluster. En observant l'échelle de prescriptions, on remarque que les valeurs sont à chaque fois parmi les plus élevées, voire sur certaines dimensions. Ce groupe est le plus fortement influencé par les diverses prescriptions. Les valeurs de l'échelle de justice montrent nettement la plus forte acceptation de la dimension «égalité des chances» ainsi que de la dimension «égalité de traitement».

Discussion

Des profils et des variables

Notre première question de recherche interroge la possibilité de faire émerger des profils d'évaluateurs sur la base de l'influence des prescriptions dans la création d'outils d'évaluation sommative. Nous cherchons également, dans le cadre de notre deuxième question à savoir s'il est possible d'identifier des variables personnelles ou contextuelles susceptibles d'expliquer ces différents profils.

Nos résultats montrent que l'ensemble des enseignant·e·s est globalement plus influencé par les prescriptions qui constituent l'axe «profession» ainsi que par celles de l'axe «métier». Il est intéressant de noter que ces résultats correspondent à la distinction proposée par Bourdoncle (1991) ainsi qu'aux considérations de Etzioni (cité dans Bourdoncle, 1991) qui voient l'enseignement en tant que «semi-profession» tiraillée entre une émancipation professionnelle et un respect des nombreuses et importantes prescriptions institutionnelles. On peut également noter l'influence assez comparable des deux pôles de l'axe «métier». Le fait que les prescriptions institutionnelles influencent la construction des évaluations chez les enseignant·e·s est plutôt naturel puisqu'en tant qu'injonction émise par l'autorité (Daniellou,

2002), il s'agit bien là du premier sens de la prescription. Par contre, l'importance de l'influence des collègues sur les pratiques évaluatives est intéressante et montre l'intérêt qu'il y a à considérer le concept de prescription dans une acception plus large prenant en compte l'ensemble des pressions exercées sur l'activité de quelqu'un.

En considérant l'axe «usagers» il est intéressant d'observer l'influence qu'exercent les parents et les élèves dans la construction des évaluations. Ces deux usagers de l'école (Meirieu, 2000), si l'on regarde les moyennes globales des enseignant·e·s interrogés, ont une influence nettement moins importante que les autres dimensions de notre échelle. L'évaluation scolaire, considérée comme une pratique sociale (Mottier Lopez & Allal, 2008) voit une influence beaucoup plus forte des prescriptions remontant des collègues que de celles en lien avec les élèves ou les parents. D'ailleurs, la dimension «élèves» est celle qui obtient le score le plus bas sur les moyennes globales. Notre échelle s'intéressant aux pratiques d'évaluation sommatives, on pourrait y reconnaître le rôle passif habituellement attribué à l'élève ou à l'évalué dans le cadre d'une évaluation classique plus centrée sur le produit que sur le processus.

En cherchant à identifier si des caractéristiques des individus pouvaient avoir une influence sur les profils d'évaluateurs en lien avec les prescriptions de l'évaluation scolaire, nous avons pu observer que le cycle d'enseignement est la seule variable parmi celles testées qui exerce une influence sur les différentes dimensions de l'échelle. Les différences sont significatives sur toutes les dimensions et particulièrement importantes sur les dimensions «parents», «élèves» et «profession». Il est intéressant d'observer le fort pouvoir du cycle d'enseignement qui dépasse largement la formation des professionnel·le·s ou leur ancienneté. Par exemple, les personnes qui enseignent au niveau du premier cycle sont celles qui ont les scores les plus faibles sur l'ensemble des dimensions de notre échelle. Ce sont celles qui voient leur action évaluative le moins influencée par diverses pressions. Les enseignant·e·s du cycle 2 sont le plus influencé·e·s par les parents des élèves alors que les enseignant·e·s du cycle 3 sont le moins influencé·e·s par les élèves. Ces résultats font écho aux travaux de Van Zanten (2004) qui ont mis en évidence l'importante socialisation professionnelle dans le cadre de l'établissement scolaire. Nos observations nous amènent à penser qu'en matière d'évaluation, cette socialisation s'effectue au contact des collègues exerçant dans le même cycle. Cette construction de sens contextualisée au sens de Coburn (cité dans Dupriez & Dumay, 2008) semble avoir un effet direct sur les résultats de la dimension «collègues», mais également sur l'ensemble des dimensions de l'échelle. Nous

pouvons postuler, par exemple, que le rapport de l'enseignant·e du cycle 1 aux dimensions «institution» ou «parents» se voit également construit dans le cadre de cette socialisation professionnelle.

Durant de nombreuses années, l'école fribourgeoise a été structurée avec une année d'école enfantine non obligatoire, trois cycles de deux années à l'école primaire et un cycle d'orientation de trois ans. Si cette structure a été modifiée en 2008 lors de la mise en œuvre du concordat intercantonal d'harmonisation scolaire (Harmos) (CDIP, 2007) et de l'implémentation du Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010), il nous semble judicieux de questionner l'influence persistante de cette ancienne structure de l'institution scolaire sur les profils d'évaluateur. Les analyses montrent des différences significatives entre les demi-cycles de deux ans de l'école primaire correspondant à son ancienne organisation. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux différences qui existent entre le début (1H-2H) et la fin de la scolarité primaire (7H-8H). Les profils d'évaluateur·rice·s construits sur la base de l'échelle de prescriptions sont très différents entre les personnes enseignant en 1H-2H et celles en 7H-8H puisque les différences sont significatives sur toutes les dimensions. Globalement, les enseignant·e·s de la fin de la scolarité primaire sont plus influencé·e·s par les prescriptions, leurs scores étant plus élevés sur quatre des cinq dimensions de l'échelle. Cette observation peut trouver une explication dans le fait que c'est durant la 8H que les élèves sont orientés dans les trois filières du cycle d'orientation. Ce sont les enseignant·e·s de ce degré qui doivent le plus fortement jouer le rôle de sélection et il est alors cohérent d'observer les valeurs les plus élevées sur les dimensions de l'axe métier «institution» et «collègues» ainsi que sur la dimension «parents». A contrario, chez les enseignant·e·s de 1H-2H, les prescriptions exercent une influence nettement moins forte sur l'ensemble des dimensions, mise à part celle des «élèves». Dans ces degrés qui marquent l'entrée dans le monde de l'école, le rôle de l'enseignant·e se situe essentiellement au niveau de l'accompagnement des apprenants dans l'acquisition des connaissances et la construction des compétences. On constate que si, d'un point de vue général, les enseignant·e·s doivent jouer des rôles contradictoires d'accompagnement et de sélection (Van Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994), il existe des moments de la scolarité où les enseignant·e·s peuvent ou doivent jouer un rôle plutôt qu'un autre. L'évaluation en tant que pratique sociale (Mottier Lopez & Allal, 2008) se voit renforcée lorsque surgissent les enjeux de la sélection.

Conception de la justice de l'école et profils d'évaluateurs

Notre troisième question de recherche s'intéresse aux liens entre les conceptions des enseignant·e·s à propos de la justice de l'école et les profils d'évaluateurs construits sur la base de l'échelle des prescriptions.

Les résultats présentés ont montré une grande cohérence de conceptions entre les enseignant·e·s des trois cycles de la scolarité obligatoire sur deux des trois dimensions de l'échelle de justice. La dimension la plus valorisée est celle de l'égalité de traitement. Les enseignant·e·s des trois cycles privilégient surtout l'idée d'une école qui traite tous les élèves de la même manière. L'égalité des acquis avec la logique compensatoire comme principe de justice ne voit pas de différence significative entre les enseignant·e·s des trois cycles de la scolarité obligatoire. On observe par contre des différences importantes en ce qui concerne l'égalité des chances. Cette logique méritocratique est la moins valorisée par les enseignant·e·s. Néanmoins, plus l'élève progresse dans sa scolarité, plus il va être confronté à des enseignant·e·s qui sont en phase avec les principes d'une justice méritocratique. En prenant en compte notre échelle à sept échelons, on constate que l'on passe d'un rejet de ce principe de justice pour les enseignant·e·s du premier cycle à une valorisation pour ceux et celles du troisième cycle. Les travaux de Gasparini (2011) dans les collèges français, correspondant au troisième cycle de cette étude, mettent également en évidence l'attachement des enseignant·e·s à la logique méritocratique de l'école. D'ailleurs, pour Dubet (2015), les enseignant·e·s sont souvent convaincu·e·s d'être de purs produits de la méritocratie puisque c'est, d'après eux, essentiellement grâce à leurs propres efforts qu'ils ont réussi.

Notre analyse en cluster permet de mettre en lien l'échelle des principes de justice et l'échelle des prescriptions. Dans ce type d'analyse, les groupes sont structurés en fonction des conceptions des individus captées par le biais de l'échelle des prescriptions et l'échelle des principes de justice. Les caractéristiques des individus qui composent ces quatre groupes sont également intéressantes à observer. Les résultats montrent l'influence du degré d'enseignement sur les conceptions des enseignant·e·s. Dans le cadre de l'analyse en cluster, on peut noter que la variable «ancienneté» caractérise également certains groupes. En effet, les jeunes enseignant·e·s se retrouvent essentiellement dans un même cluster et les plus expérimentés dans un autre. Lorsqu'on observe les scores moyens de ces deux groupes dans les dimensions des deux échelles, on remarque des différences importantes. Dans le groupe caractérisé par les jeunes enseignant·e·s, les prescriptions qui ont le plus d'influence sont

celles liées aux dimensions de l'axe métier «institution» et «collègues» ainsi que la dimension «professions». L'écart avec les dimensions de l'axe «usagers» est très important et ce groupe est d'ailleurs celui qui obtient le score le plus bas sur la dimension liée aux élèves. Au niveau de l'échelle de justice, ce groupe valorise «l'égalité de traitement» et rejette clairement les principes méritocratiques et la logique compensatoire. Pour ces enseignant·e·s en début de carrière guidé·e·s par la volonté d'être juste en faisant «pour tous la même chose», ce sont donc les prescriptions institutionnelles et les collègues plus expérimentés qui vont exercer leur influence lors de la construction d'évaluations sommatives. A contrario, le groupe caractérisé par les enseignant·e·s les plus expérimenté·e·s obtient les scores les plus élevés dans quasiment chaque dimension de l'échelle des prescriptions ainsi que sur les différents principes de justice.

En nous référant à la modélisation de Huberman (1989) les enseignant·e·s novices qui caractérisent un de nos clusters se situent dans la phase de «tâtonnement» (1-3 années) ou au début de celle de «stabilisation» (4-6 années). Il est alors assez compréhensible que ces enseignant·e·s, en matière d'évaluation, se centrent essentiellement sur les attentes de l'institution et celles de leurs collègues privilégiant une attitude «conformiste» mise en évidence dans les travaux de Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne (1999). Les enseignant·e·s expérimenté·e·s se trouvent naturellement dans une autre étape de leur vie professionnelle qu'Huberman (1989) qualifie de «diversification vs remise en question» (7-25 années) puis de «sérénité vs conservatisme» (25-35 années). On pourrait alors interpréter le fait d'obtenir les valeurs les plus hautes sur l'ensemble des dimensions observées tant au niveau de l'échelle des prescriptions que celle de justice comme une prise de distance affective avec les enjeux de la profession et la capacité de jouer une partition différente en fonction des contextes. En faisant référence aux éléments développés dans le cadre de la problématique, nos résultats semblent montrer que, si l'évaluation fait appel à des référentiels multiples (Mottier Lopez & Allal, 2008; Mottier Lopez & Crahay, 2009), ces derniers ne sont pas immuables et se modifient probablement en fonction du contexte et des évolutions de la prescription institutionnelle ainsi que, certainement, en fonction des étapes de vie professionnelle des enseignant·e·s.

Conclusion

Cette recherche s'intéresse à mettre en évidence l'influence, sur la pratique de construction d'évaluations sommatives, de diverses sources de prescriptions ainsi que des liens avec les différents principes de justice de l'école. S'il ne s'agit pas d'une étude de l'activité évaluative réelle, l'utilisation de deux échelles de mesure permet néanmoins d'identifier une forme de profil d'évaluateur·rice en lien avec les prescriptions et les principes de justice. L'approche quantitative choisie permet de montrer la forte influence du degré d'enseignement. L'évaluation, en tant qu'action située et pratique sociale (Mottier Lopez & Allal, 2008) se voit essentiellement influencée par ce que nous avons défini comme étant lié au «métier», à savoir la prescription de l'institution ainsi que celle émanant des collègues et à la «profession» caractérisée par les conceptions et la formation. L'analyse des données montre également que la pratique évaluative ainsi que les conceptions de la justice de l'école semblent se construire de manière située, conformément à la théorie du «sensemaking» (Coburn, 2001, cité dans Dupriez & Dumay, 2008) dans le cadre des différents cycles d'enseignement, voire dans des demi-cycles de deux ans. Cette mise en évidence ainsi que les profils des quatre clusters qui montrent une possible évolution des référentiels de l'évaluation en fonction de l'expérience professionnelle donnent des éléments de réflexion intéressants dans la perspective de la formation initiale et continue à l'évaluation. Au moment où celle-ci constitue un chantier prioritaire pour l'institution scolaire fribourgeoise, la prise en compte des variables dont l'influence a été mise en évidence dans cette étude apparaît comme une nécessité. De plus, dans une perspective de formation centrée sur l'individu, il pourrait être intéressant d'utiliser les deux échelles proposées comme moyen d'établir, pour chaque enseignant·e intéressé·e, son profil d'évaluateur·rice afin de conscientiser ses pratiques et de les mettre en relation avec des aspects conceptuels. D'autre part, en complément à cette centration sur l'évaluation sommative, le rapport des professionnel·le·s à l'évaluation formative pourrait également être interrogé tant au niveau des conceptions que du lien avec les principes de justice. Il semble en effet pertinent, pour tout·e enseignant·e de mettre en évidence ses conceptions et son rapport à l'évaluation afin de permettre un questionnement et une évolution de son référentiel de l'évaluation qui demeurera, malgré tout, multiple et complexe.

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck.
- Boraita, F., & Issaieva, E. (2013). Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : Une étude dans le canton de Genève. *Actes du 25e colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013*.
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : Analyses sociologiques anglaises et américaines]. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : Des enjeux pour la santé au travail*. [Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2]. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/50/89/PDF/HDR_Caroly.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand. Présentation générale* (Version 2.0.). CIIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- Crahay, M., Issaieva, É., & Marbaise, C. (2013). Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Actes du 25e colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013*.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Actes du 37e congrès de la société d'ergonomie de langue française*, 9-16.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2015). *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/793>

- Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école : Qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ? *Revue française de pédagogie*, 163, 77-89.
<https://doi.org/10.4000/rfp.993>
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école* (2e éd. rev. et actualisée.). Armand Colin.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., & Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : Invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 85-111). De Boeck.
- Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Deviance et Societe, Vol. 35*(4), 531-553.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Haute école pédagogique-Fribourg. (2019). *Plan d'études HEP*.
https://www.phfr.ch/sites/default/files/plan_detude_2019-2020_par_domaine_2019-09-13.pdf?_ga=2.250103747.412038576.1578306499-1460370537.1536740643
- Huberman, M. (1989). *La Vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2014, janvier). *Les conceptions de l'évaluation chez les enseignants du canton de Fribourg* [Communication]. 26e Colloque de l'ADMEE-Europe, Marrakech.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. Belair, *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (p. 175-196). De Boeck.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : Quelles tensions, quelles prescriptions ? *e-JIREF, Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 67-86.
- Meirieu, P. (Éd.). (2000). *L'école et les parents : La grande explication*. Plon.

- Monnard, I., & Luisoni, M. (2013, janvier). *Les conceptions de l'évaluation chez les enseignants en formation initiale à la HEP FR* [Communication]. 25e Colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2017, janvier 25). *Les prescriptions dans les pratiques d'évaluation sommative : Construction et validation d'une échelle de mesure*. [Communication]. 25e colloque de l'ADMEE Europe, Dijon.
<http://www.agrosupdijon.fr/recherche/colloque-admee/>
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2020). Mesure des conceptions et des prescriptions autour de l'évaluation : Validation de trois échelles. *Manuscrit en préparation*.
- Montmollin, M. de. (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie* (2e éd. rev. et aug.). Octares.
- Mottier Lopez, L. (2009). La reconnaissance d'une professionnalité : Un processus situé d'évaluation interprétative. In A. Jorro (Éd.), *La reconnaissance professionnelle : Évaluer, valoriser, légitimer* (p. 123-145). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : Un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Mottier Lopez, L., & Crahay, M. (Éds.). (2009). *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*.
<https://www.cairn.info/evaluations-en-tension--9782804101893.htm>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.2307/1170741>
- Pfeuti, S. (1996). *Représentations sociales : Quelques aspects théoriques et méthodologiques* (Vol. 42). Sciences de l'éducation.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*. [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches]. Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- Université de Fribourg. (2018). *Plan d'études DAES I*.
https://www3.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/pdf/formation/Plan_DAESI_2019.pdf
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. De Boeck.

Van Nieuwenhoven, C., & Jonnaert, P. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3 et 4), 41-79.

Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : Le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 207-223). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-profession-d-enseignant-aujourd-hui--9782804146160-page-207.htm>

Partie 3

Conclusion

Dans ses travaux, Boutinet (1999, 2009) identifie quatre préoccupations paradoxales auxquelles va être confronté tout auteur de projet. Deux de ces préoccupations sont directement en lien avec la phase d'évaluation inhérente à tout projet :

ménager dans la démarche de projet sa part de réussite et sa part d'échec, et chercher à les relativiser l'une par rapport à l'autre ;

croiser dans le projet le prévisible et délibéré avec l'imprévisible et l'impondérable, afin de situer, dans l'évaluation terminale, les effets attendus et voulus du projet au regard de ses effets inattendus et non voulus. (Boutinet, 2009, p. 182)

Cette conclusion essaie de poser un regard réflexif sur ce projet de recherche et en particulier sur les trois articles présentés dans le cadre de ce travail. Je chercherai, dans un premier temps à identifier les apports de ce processus de recherche en reprenant quelques éléments globaux issus des résultats. Dans un deuxième temps, je relèverai une série de limites et d'insatisfactions identifiées et ressenties dans le cadre de ce projet. Enfin, je terminerai en présentant les perspectives dans lesquelles devraient se poursuivre la recherche à propos de cette thématique ainsi que les liens avec la formation.

Les apports

Le travail de recherche conduit sur les conceptions de l'évaluation scolaire permet de montrer des éléments intéressants. Le fait que les conceptions évoluent durant la formation permet de penser que l'attention particulière mise sur la confrontation des étudiant·e·s avec les concepts et des éléments issus de la docimologie critique présentés dans le premier chapitre de cette thèse produit les effets désirés. Du point de vue de la formation, il est également intéressant d'observer, dans le cadre des analyses en cluster, les différents profils d'étudiant·e·s. Les groupes définis comme « consciencieux » et « non-normatifs » correspondent à un certain idéal que nous poursuivons dans la formation et on peut considérer ces profils comme attendus. Le groupe des « normatifs » étant constitué principalement d'étudiant·e·s en tout début de formation, on peut donc espérer une évolution dans la poursuite de leur parcours. Par contre, dans le groupe des « opposants » qui peinent à s'inscrire dans une conception claire de l'évaluation, nous avons retrouvé

plusieurs étudiant·e·s en fin de formation. Le fait de se dire que, quelques mois plus tard, ce seront des enseignant·e·s devant évaluer leurs élèves nous pose question et nous montre que la formation mise en œuvre ne permet pas, du moins pour une minorité, d'atteindre les compétences visées. Le deuxième aspect qu'il me semble important de relever à propos de ce travail sur les conceptions est que ces dernières évoluent passablement au début de la carrière professionnelle. La valorisation de la référence normative retrouve le même niveau après cinq années de pratique qu'avant l'entrée à la HEP. Cette observation nous a conduits à questionner la pérennité des effets de la formation ce que Goffin et Fagnant (2017), en référence à notre recherche, souhaitent nuancer arguant qu'un tel constat « découragerait toute entreprise innovante durant la formation » (p.56). Ce serait effectivement complètement décourageant de se dire que tout ce qui a été entrepris ne sert à rien. Le constat que nous avons fait sur l'évolution des conceptions durant ce choc de la réalité vécu en début de carrière nous a conduits à entreprendre le travail qui a abouti au modèle des pyramides.

Le projet de recherche sur la construction d'évaluations sommatives chez des enseignant·e·s novices devait nous permettre d'approcher la pratique évaluative de façon plus fine, contextualisée et complexe. Les questionnements au sujet de la pérennité des effets de la formation nous ont donné l'occasion d'approcher cette pratique et de la mettre en relation avec ce qui est travaillé en HEP. L'approche méthodologique de la MTE aboutit, dans une démarche inductive, à l'élaboration du modèle de la pyramide des champs de prescription. L'intérêt de ce modèle est qu'il donne à voir tout ce qui exerce de l'influence sur la pratique évaluative. Les éléments travaillés dans le cadre de la formation se trouvent dans les prescriptions de la perspective « profession » et devraient permettre à chaque professionnel·le la mise en œuvre de raisonnements sur leur action (Schön, 1994). On peut observer, une fois encore, que des profils très différents peuvent être identifiés sur la base des influences de la prescription et notre analyse met en évidence la grande importance du contexte et en particulier des collègues de l'établissement. Cette recherche nous a permis de comprendre un peu plus finement la pratique évaluative des enseignant·e·s en début de carrière, les tensions auxquelles il·elle·s sont soumis·e·s et le « bricolage » au sens de Lévi-Strauss (1962; Mélice, 2009) qui en découle.

Notre troisième projet de recherche s'inscrit dans la continuité des deux autres et donne l'occasion de construire et valider deux outils complémentaires qui permettent d'établir des profils d'évaluateur·rice·s auprès d'un grand nombre de professionnel·le·s. Le questionnaire à propos de l'influence de certaines variables sur ces profils a permis de

mettre évidence le cycle d'enseignement ainsi que les degrés⁶. Ces derniers structuraient de manière forte l'institution scolaire fribourgeoise avant 2008 et la mise en œuvre du concordat intercantonal d'harmonisation scolaire (Harmos) (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2007). La socialisation professionnelle (Van Zanten, 2004) et la construction du sens contextualisé de l'action (Coburn, 2001, 2005; Dupriez & Dumay, 2008) semblent donc s'opérer dans les cycles et les degrés, au contact des pairs qui exercent au sein des contextes les plus proches. Les résultats vont dans le sens d'une certaine mise en lumière de normes professionnelles (Marlot & Toullec-Thery, 2014) constitutives du genre de métier (Clot & Faïta, 2000) qui seraient propres aux cycles et aux degrés d'enseignement.

Au-delà des apports de ces projets de recherche présentés sous forme de résultats et de discussions dans les trois articles, je peux encore identifier d'autres utilités. En premier lieu celui de chercher à contribuer humblement, dans la perspective nomothétique (Van der Maren, 2003) à la construction de connaissances dans le champ de l'évaluation et de la formation à l'évaluation. Les travaux de Fagnant et Goffin (2017; Goffin & Fagnant, 2017) reprennent, questionnent et critiquent notre premier article ainsi que d'autres recherches à la lumière de leurs propres travaux. À la suite de nos publications, d'autres chercheurs nous ont également approchés afin d'obtenir les échelles que nous avons développées. Le projet de recherche que nous avons conduit ainsi que les publications qui ont participé à sa communication contribuent au partage d'idées et au débat qui caractérisent la production scientifique. En ce sens, tout ce travail réalisé dans ce projet de recherche a une modeste utilité.

En second lieu, l'utilité de ce projet se situe dans l'intégration des résultats obtenus dans le cadre de la formation. Les recherches conduites sur les conceptions de l'évaluation et de la justice de l'école sont utilisées dans nos cours afin de tendre une forme de miroir aux étudiant·e·s et ainsi les confronter aux dimensions éthiques de l'évaluation. Le fait que les sujets de ces études soient des étudiant·e·s qui étaient à leur place les années précédentes semble avoir un effet important sur l'impact provoqué par les résultats. De la même manière, lorsqu'ils arrivent en fin de formation et que la pratique professionnelle leur ouvre ses portes, les futur·e·s enseignant·e·s sont un peu rassurés de voir que les tensions auxquelles ils seront soumis trouvent une réponse dans un savoir agir stratégique (Uwamariya &

⁶ Dans le canton de Fribourg, la scolarité obligatoire est organisée depuis 2008 en 11 années (degrés) répartis en trois cycles. Cycle 1 : 1H-4H, Cycle 2 : 5H-8H, Cycle 3 9H-11H. Auparavant l'école enfantine et primaire (Cycle 1 et 2) se structurait autour de 4 degrés conjoints : 1ère et 2ème enfantine, 1^{ère} Primaire -2^{ème} Primaire, 3P-4P et 5P-6P. Comme les enseignant·e·s travaillent souvent avec la même classe durant deux années, on retrouve encore, et de manière marquée, cette organisation en degrés conjoints dans les pratiques actuelles des établissements.

Mukamurera, 2005) qui reconfigure, en fonction du contexte, les principes théorique acquis en formation.

Les limites

Nous avons cherché à conduire ces différents projets de recherche de la manière la plus consciencieuse, éthique et professionnelle possible, mais il est néanmoins évident que de limites peuvent être identifiées.

La première est en lien avec le contexte de la recherche et les outils utilisés. D'un point de vue méthodologique, le fait d'utiliser des questionnaires fermés pour récolter des données sur les conceptions rencontre certaines limites. Butori et Parguel (2010) mettent en évidence les biais de questionnement de la désirabilité sociale et des artefacts de questionnement. La désirabilité sociale « résulte de la volonté du répondant de se montrer sous un jour favorable » (p.3) et le second correspond au comportement de réponse spécifique adopté par le répondant en situation de questionnement s'il pense avoir identifié le but du questionnaire.

Nous avons clairement expliqué que ces projets de recherche ont trouvé leur inspiration dans notre pratique de la formation à l'évaluation et c'est auprès d'étudiant·e·s de l'institution de formation que nous avons récolté une partie de nos données de recherche. En ce qui concerne les enseignant·e·s en activité, il·elle·s étaient clairement averti·e·s du cadre de la recherche et de notre affiliation institutionnelle. Dès lors, il est cohérent de penser que ces biais de désirabilité sociale et des artefacts de questionnement peuvent exercer leur influence lorsqu'il s'agit, pour l'étudiant·e ou l'enseignant·e, d'exprimer son accord sur des énoncés qui présentent des croyances sur l'évaluation ou une pratique en la matière. En fonction de l'objectif reconstruit par le répondant et le besoin de se montrer sous son meilleur jour, les réponses risquent d'être influencées. Dans leurs travaux sur les conceptions de l'évaluation formative auprès d'enseignant·e·s secondaires en formation, Fagnant et Goffin (2017) montrent que, si l'évaluation formative est plébiscitée dans les questionnaires fermés – ce qui est le cas dans nos résultats – cette fonction apparaît nettement moins lorsque les sujets s'expriment de façon spontanée sur la question. On peut donc raisonnablement penser qu'une part des propositions faites dans nos outils de récolte de données induisent une forme de ralliement à la norme de « juste-pensée » telle qu'elle est comprise par les sujets alors que la pratique, elle, obéit à d'autres prescriptions et normes professionnelles (Marlot & Toullec-Thery, 2014). Cette observation me semble d'ailleurs corroborée par plusieurs commentaires qui ont été rédigés par des participants au questionnaire sur les conceptions de l'évaluation :

Il est très difficile d'y répondre, car il faudrait pouvoir nuancer ce que l'école pense, ce que l'enseignant pense et ce que la population/ les parents pensent. Et parfois, nous ne savons pas si nous devons répondre ce que nous aimerions faire, ce que l'État demande ou ce que nous faisons. (id No. 28. Remarque/Quest.2013)

Ces enseignant·e·s relèvent la tension dans laquelle ils se trouvent, tiraillé·e·s entre les rôles contradictoires de l'enseignement-apprentissage et de la sélection sociale (Van Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994). L'échelle utilisée ne permet pas de mettre en évidence ces tensions et c'est un des points aveugles que le projet de recherche sur les prescriptions a permis d'identifier.

Une autre limite que je pense importante à relever se situe dans la validité théorique de deux dimensions de l'échelle sur les prescriptions. Lors du projet de recherche conduit dans la perspective inductive de la MTE, nous avons identifié cinq champs de prescriptions qui exercent leur influence sur l'élaboration d'évaluations sommatives. Au moment d'élaborer une échelle de mesure utilisable avec un grand nombre de sujets, nous avons cherché à traduire la complexité des différentes dimensions sous forme d'items. À des fins de validation, nous avons procédé aux diverses étapes que nécessite une analyse factorielle confirmatoire. Dans le cadre de ce processus, nous avons dû abandonner un certain nombre d'items qui cherchaient à mettre en évidence des aspects de la conduite réflexive et des régulations en cours d'action au niveau de la perspective « profession ». Dans l'échelle finale, cette dernière est essentiellement centrée sur la nature des éléments évalués alors que d'autres éléments constituent ce domaine dans le modèle initial. De la même manière, une série d'items cherchant à mettre en évidence l'influence des élèves n'ont pas passé le processus de validation. Ainsi, les éléments concernant la prise en compte des aspects individuels des élèves et de leur attitude au travail durant la passation de l'évaluation n'ont pu être « traduits » en items utilisables dans une échelle de mesure.

Si l'on considère l'échelle finale, le processus de validation mis en œuvre permet d'en garantir la validité globale et cet outil mesure ce qu'il est censé mesurer. Par contre, en référence à notre démarche qualitative, on peut relever que les dimensions propres aux « élèves » et à l'axe « profession » perdent une partie de leur complexité.

Une ouverture pour conclure

À l'origine de ce projet de recherche se trouve la volonté de mieux connaître les représentations des étudiant·e·s afin d'améliorer la formation à l'évaluation. Cette articulation entre la recherche et la formation est un des moteurs de l'ensemble du parcours présenté dans ce travail. Les apports en matière de formation ont été identifiés et, en ce

sens, l'objectif initial peut être considéré comme atteint. D'un autre point de vue, les travaux de recherche conduits de manière inductive ont montré une grande complexité dans la confrontation-coordination des divers référentiels de la pratique évaluative ainsi que l'influence du degré ou cycle d'enseignement et des collègues. Le constat des limites d'une approche quantitative et en particulier par le biais de questionnaires fermés incite à envisager une autre approche en matière de recherche. Morrisette (2010) propose de s'intéresser à « ce qui se passe » plutôt qu'à ce qui « devrait se passer » en matière d'évaluation. En souscrivant à cette proposition et en fonction des résultats que nous avons présentés, on pourrait ajouter la nécessité de s'y intéresser « là où cela se passe », c'est-à-dire au cœur du contexte de l'établissement scolaire, de ses différents cycles ou degrés afin d'être réellement en mesure de situer les pratiques évaluatives là où leur sens se construit (Coburn, 2001, 2005).

La recherche collaborative telle que l'a conceptualisée Desgagné (1997) vise à allier, dans une logique de co-construction, une activité de production de connaissance et de développement professionnel. Cette approche qui place le praticien et son point de vue au premier plan de la démarche d'investigation me semble convenir parfaitement afin de lier recherche et formation. La première dimension identifiée par l'auteur dans son travail de conceptualisation est la co-construction d'un objet de connaissance entre chercheurs et praticiens.

La recherche collaborative signifie plus que faire appel à un milieu de pratique pour mener une recherche et plus que solliciter la participation de ses praticiens. Elle suppose que ces praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte du phénomène exploré. L'objet de la recherche collaborative s'appuie [...] sur une conception de l'enseignant comme d'un «acteur social compétent», c'est-à-dire un acteur qui exerce un «contrôle réflexif» sur son contexte de pratique. (pp.383-384)

La construction partagée de cet objet de connaissance n'est pas aisée puisqu'elle met en relation des acteurs qui ont des intérêts différents, voire contradictoires (Marlot et coll., 2017). Ces auteurs proposent la construction d'un « objet biface » permettant de rendre compte des préoccupations des enseignant·e·s et des chercheurs sans qu'aucun des partenaires ait l'ascendant sur l'autre tout en garantissant à chacun de donner du sens à son action. « La situation de travail peut alors donner naissance à un processus de collaboration, au sens où l'objectif commun ne peut être atteint sans la participation volontaire et conjointe des deux partenaires institutionnels dont l'activité produit alors du développement » (p.31). La construction de cet objet implique le passage d'une approche personnelle de la situation professionnelle à une vision partagée donc plus institutionnelle

et normée. Morrisette (2013) identifie également la construction de normes communes indispensables à l'élaboration de significations partagées en mettant en évidence des zones de savoir partagées, admises ou contestées :

une « zone partagée », qui met en relief des savoir-faire communs, soit des conventions d'une culture professionnelle imbriquées dans les pratiques usuelles; une « zone admise », qui permet de nommer des façons de faire innovantes par rapport aux pratiques conventionnelles; et, enfin, une « zone contestée », qui jette une lumière sur des pratiques hors des normes acceptées par les membres d'une culture professionnelle, lesquelles permettent de révéler des tensions et des enjeux permettant d'appréhender la complexité de la pratique. (p.43)

Après la construction partagée d'un objet de connaissance, la deuxième dimension de la recherche collaborative identifiée par Desgagné (1997) est qu'elle allie à la fois la production de connaissance et le développement professionnel. La participation des praticiens n'implique pas, pour eux, d'assumer des tâches de recherche proprement dites, mais de s'engager à explorer leur pratique tout en donnant accès à leur compréhension « en contexte du phénomène observé » (p.384). Pour le chercheur, il s'agit de mettre en œuvre une activité de recherche sur la base de cette exploration alors que pour le praticien, il s'agit d'une activité de formation. Dans ce cadre, il s'agit donc pour le chercheur de cumuler un rôle de chercheur avec celui de formateur.

La troisième dimension met en exergue que la recherche collaborative vise une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. Dans ce sens, elle dépasse les seules préoccupations de recherche ou de perfectionnement des uns et des autres en exigeant que les connaissances ainsi élaborées « soient le produit d'un processus de rapprochement, voire de médiation entre théorie et pratique et entre culture de recherche et culture de pratique » (p.384).

En définissant de la sorte la recherche collaborative, on peut en entrevoir le grand potentiel en termes de production de connaissances et de formation tout en n'éludant pas la complexité de la définition d'un objet commun, biface, qui constitue le cœur de cette démarche. À l'heure où l'école obligatoire fribourgeoise a fait de l'évaluation un de ses enjeux prioritaires avec l'avènement de nouvelles directives et instructions, les enjeux en termes de formation sont importants. De plus, la mise en œuvre généralisée du cadre « maintien et développement de la qualité de l'école » (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS), 2018) place en son centre le développement professionnel par la construction de référents communs et de normes partagées dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnelles (Leclerc & Labelle, 2013) . Ce contexte général semble favorable à l'émergence d'un partage et d'une co-construction entre les

différents acteurs institutionnels dans une perspective d'enrichissement mutuel. La recherche collaborative permet de décroiser ces mondes qui ne se parlent que difficilement afin que la théorie se fasse « avec » les acteurs et la pratique plutôt que « sur » voire même parfois « contre ».

Ce projet de recherche a été initié par la volonté de mieux connaître les représentations des futur·e·s enseignant·e·s. Il a permis, tout au long de ce processus, de chercher des éléments de réponses, mais surtout de trouver de nouvelles questions. En s'inscrivant, dès son origine, dans une perspective nomothétique (Van der Maren, 2003), il s'achève donc en envisageant de nouvelles perspectives qui devraient se situer dans un enjeu ontogénique où le développement de l'individu est au centre des préoccupations et dans lequel les dimensions identitaires de formateur et de chercheur sont immanquablement réunies.

Références bibliographiques

Cette section contient les références bibliographiques des parties 1 et 3. Les références présentes dans les articles sont listées à la fin de ces derniers.

Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (Éds.). (1989). *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié : Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978* (5e éd. rev. et corr.). P. Lang.

Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007a). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : Apports et implications de l'étude genevoise. In *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 223-239). Presses de l'Université du Québec.

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007b). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The Function of Selection of Assessment Leads Evaluators to Artificially Create the Social Class Achievement Gap. *Journal of Educational Psychology*, 111, 717-735. <https://doi.org/10.1037/edu0000307>

- Barbier, J.-M. (2001). *L'Évaluation en formation*. Presses universitaires de France.
- Béchar, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : Une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 537-568. <https://doi.org/10.7202/029508ar>
- Bélair, L. M. (1996). *Profil d'évaluation : Une analyse pour personnaliser votre pratique*. La Chenelière.
- Boudon, R., Cuin, C.-H., & Massot, A. (2000). *L'axiomatic de l'inégalité des chances*. L'Harmattan.
- Bouquet, B. (2009). *Du sens de l'évaluation dans le travail social*. 152(2), 32-39.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1985). *Les Héritiers : Les étudiants et la culture*. Editions de minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : Analyses sociologiques anglaises et américaines]. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet* (5e éd. mise à jour.). Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2009). Projet. In J.-P. Boutinet (Éd.), *L'ABC de la VAE* (p. 181-182). Eres. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ERES_BOUTI_2009_01_0181
- Butori, R., & Parguel, B. (2010). Les biais de réponse—Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur. *AFM*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228>
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M., & Latour, B. (Éds.). (1991). *La science telle qu'elle se fait*. La Découverte. <https://www.cairn.info/la-science-telle-qu-elle-se-fait--9782707119988.htm>
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, 81-93. <https://doi.org/10.4000/rfp.851>
- 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*, n° 12(3), 55-74. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0055>
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives, la place du terrain dans la construction de l'objet. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (1re éd, p. 187-203). De Boeck.
- Chatelanat, G., Moro, C., & Saada-Robert, M. (Éds.). (2004). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation : Sondages au coeur de la recherche*. Peter Lang.
- Chené, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J., & Charland, J.-P. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437. <https://doi.org/10.7202/032007ar>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler : Revue internationale de psychopathologie du travail et de psychodynamique du travail*, 4, 7-42.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading : How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking : School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Coen, P.-F., & Bélair, L. M. (Éds.). (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/evaluation-et-autoevaluation--9782807300507.htm>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement : Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419. <https://doi.org/10.2307/3321974>
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.
- Crahay, M., Issaieva, É., & Marbaise, C. (2013). Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013*.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et

- évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Actes du 37ème congrès de la société d'ergonomie de langue française*, 9-16.
- De Ketele, J.-M. (2012). A la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? In L. Mottier Lopez & G. Figari (Éds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 195-210). De Boeck.
- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- De Landsheere, G. (1992). *Evaluation continue et examens : Précis de docimologie*. Labor.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice*. Éditions Métailié.
<https://doi.org/10.3917/meta.derou.1992.01>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS). (2018). *Qualité : Un processus au long cours qui implique tous les partenaires de l'école*.
<https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/qualite-un-processus-au-long-cours-qui-implique-tous-les-partenaires-de-lecole>
- Dubet, F. (2008). Faits d'école. In *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/793>
- Dubet, F. (2009a). Conflits de justice à l'école et au-delà. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 43-55). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/les-sentiments-de-justice-a-et-sur-l-ecole--9782804101879.htm>
- Dubet, F. (2009b). Quelle justice scolaire : Dimensions et enjeux. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 11, n° 1, Article 11, n° 1.
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1352>
- Dubet, F. (2011). Existe-t-il une justice scolaire ? In S. Paugam (Éd.), *Repenser la solidarité* (p. 111-123). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/repenser-la-solidarite--9782130588757-page-111.htm>
- Dumay, X. (2009). Que sait-on de l'efficacité des écoles ? In V. Dupriez & X. Dumay (Éds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (p. 73-88). De Boeck

- Supérieur. <https://www.cairn.info/l-efficacite-dans-l-enseignement--9782804101862-page-73.htm>
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école : Qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, fr77-89. <https://doi.org/10.4000/rfp.993>
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2009). Les conceptions de la justice des enseignants du primaire. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 141-157). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-sentiments-de-justice-a-et-sur-l-ecole--9782804101879.htm>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duru.2002.01>
- Duru-Bellat, M. (2009). Introduction. In D. Meuret & M. Duru-Bellat (Éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 7-12). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-sentiments-de-justice-a-et-sur-l-ecole--9782804101879-page-7.htm>
- Duru-Bellat, M., & Brinbaum, Y. (2009). La méritocratie scolaire, une idéologie partagée ? In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 103-117). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-sentiments-de-justice-a-et-sur-l-ecole--9782804101879.htm>
- Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (Éds.). (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-sentiments-de-justice-a-et-sur-l-ecole--9782804101879.htm>
- E-JIREF. (s. d.). Consulté 26 octobre 2020, à l'adresse <http://journal.admee.org/index.php/ejiref>
- Fagnant, A., & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : Entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32. <https://doi.org/10.7202/1041002ar>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goffin, C., & Fagnant, A. (2017). Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale : Quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/ced.734>

- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches Qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2015). Introduction : Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(1), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1028098ar>
- Guillevic, C. (1992). *Psychologie du travail*. Nathan.
- Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils*. ESF Editeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* De Boeck.
- Hatchuel, A. (2002). Coopération et conception collective. Variété et crise des rapports de prescription. In G. de Terssac & E. Friedberg (Éds.), *Coopération et conception* (2e éd., p. 101-121). Octares.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling : Guidelines for Determining Model Fit. *Articles*, 6(1), 55-60.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis : An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6-23. <https://doi.org/10.1037/a0014694>
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Education & Formation*, e-296, 31-43.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Lannegrand-Willems, L. (2009). La croyance en un monde juste en contexte scolaire. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 171-185). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-sentiments-de-justice-a-et-sur-l-ecole--9782804101879.htm>
- Lapointe, S. (2017). La posture du chercheur : Liens émergents entre la MTE et la psychanalyse lacanienne. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 4(1), 144-173. <https://doi.org/10.7202/1039513ar>
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : Communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Éd.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences*

- de l'éducation. (p. 273-292). Les Editions de l'Université de Liège.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Éds.). (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (1re éd). De Boeck.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
<http://archive.org/details/lapenseesauvage00levi>
- Louis, R., & Trahan, L. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 61-87.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. PUQ.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2017). Introduction : Défendre la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) ou défendre les conclusions d'une démarche mobilisant la MTE? *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1039508ar>
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. Belair, *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (p. 175-196). De Boeck.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : Quelles tensions, quelles prescriptions? *e-JIREF, Evaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 67-86.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2020). Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 439-460. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.8>
- Luisoni, M., & Pillonel, M. (2013). Des prescriptions à la production de sens et à l'intégration de l'innovation dans la pratique quotidienne. *Education & Formation*, e-298-02, 13-22.
- Luisoni, M., & Pillonel, M. (2018). La qualité de l'école, le point de vue d'enseignants et de directeurs. *Actes du 30ème colloque de l'ADMEE-Europe Luxembourg 2018*, 126-130. https://admee2018.sciencesconf.org/data/pages/ADMEE_2018_Actes_du_colloque.pdf
- Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2016). Bias in grading: A meta-analysis of experimental research findings. *Australian Journal of Education*, 60(3), 245-256.

<https://doi.org/10.1177/0004944116664618>

- Marlot, C., & Toullec-Thery, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : Un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Marlot, C., Toullec-Thery, M., & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.7202/1040215ar>
- Meirieu, P. (Éd.). (2000). *L'école et les parents : La grande explication*. Plon.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches Qualitatives-Hors Série*, 15, 435-452.
- Mélice, A. (2009). Un concept lévi-straussien déconstruit : Le « bricolage ». *Les Temps Modernes*, n° 656(5), 83-98.
- Meuret, D. (2009). En guise de conclusion... La justice comme enjeu de l'école. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 229-234). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-sentiments-de-justice-a-et-sur-l-ecole--9782804101879.htm>
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 49(3), 53-69.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2013). Sens attribué à l'évaluation des compétences professionnelles par tâches complexes chez de futurs enseignants en formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 1-27.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2021). Mesure des conceptions et des prescriptions autour de l'évaluation : Validation de trois échelles. *Manuscrit en préparation*.
- Montmollin, M. de. (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie* (2ème éd. rev. et aug.). Octares.
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : Un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.

- Nault, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). De Boeck.
- Newsom, J. T. (2015). *Some Clarifications and Recommendations on Fit Indices*. USP, 655. https://nanopdf.com/download/some-clarification-and-recommendations-on-fit-indices_pdf
- Paillé, P. (2012). Repères pour un débat sur l'intervention précoce : Un survol de la diversité épistémologique en sciences humaines et sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 84-89. <https://doi.org/10.7202/1008643ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. A. Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:117989>
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Librairie Droz. <https://doi.org/10.3917/droz.perre.1995.01>
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2005). *La prise en compte du travail réel dans les stratégies d'innovation (version de travail)*. Séminaire CUSO 3ème cycle romand 2005, organisé par le Laboratoire de recherche LIFE (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève).
- Perrenoud, P. (1994). Ce que la recherche en éducation peut apporter à la conception de la formation des maîtres. *Actes du XXe colloque Inter-IREM des professeurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres*, 5-24.

- Pillonel, M., & Luisoni, M. (2015). Le travail collectif au sein d'établissements scolaires en projet : Entre don et reconnaissance. In N. Sylla, C. Couture, L. Dubois, & G. Samson (Éds.), *Recherche participative et didactique pour les enseignants. Perspectives croisées en sciences et technologie* (p. 145-176). Ovidia.
- Pillonel, M., Luisoni, M., & Rouiller, J. (2010). Le développement professionnel du répandant. *Education & Formation*, e-293, 121-136.
- Richardot, S., & Lautier, N. (2009). Théories naïves du juste pour soi et du juste pour autrui chez les collégiens. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 213-228). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-sentiments-de-justice-a-et-sur-l-ecole--9782804101879.htm>
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. [Conférence]. séminaire sur la pédagogie différenciée pour des inspecteurs des écoles primaires, des collèges et des lycées, Carthage, Tunisie.
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université.
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : Une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 189, 105-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4636>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Ed. Logiques.
- Schwartz, Y. (2002). Schéma de la présentation donnée au XXXVIIème congrès de la SELF. In Y. Schwartz & R. Christian (Éds.), *Les évolutions de la prescription—Actes du 37ème congrès de la société d'ergonomie de langue française*. Octares.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*. [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches]. Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- Spietsma, M. (2013). Discrimination in grading : Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics*, 45(1), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Academic Press Fribourg.

- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>
- Van Nieuwenhoven, C., & Jonnaert, P. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3 et 4), 41-79.
- Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : Le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 207-223). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-profession-d-enseignant-aujourd-hui--9782804146160-page-207.htm>
- Vial, M. (2012a). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : Pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Éds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (p. 131-146). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/modelisations-de-l-evaluation-en-education--9782804171414-page-131.htm>
- Vial, M. (2012b). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes - Dispositifs - Outils*. De Boeck Supérieur.
- Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'éducation*, 18, 115-129.

Annexes

Annexe 1 : Procédures d'expertise des publications

Article 1

Titre de l'article	L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale
Revue ou ouvrage	Ouvrage collectif : Coen, P. & Bélair, L. (2015). <i>Évaluation et autoévaluation: Quels espaces de formation ?</i> De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02
Type d'expertise	Evaluation par les pairs en « double aveugle »
Soumission initiale	Juillet 2014
Soumission finale	Mai 2015
Accès en ligne	https://www.cairn.info/evaluation-et-autoevaluation--9782807300507-page-175.htm

Article 2

Titre de l'article	Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ?
Revue ou ouvrage	Evaluer : journal international de recherche en éducation et formation (e-JIREF), 2018, vol. 4, no. 1, p. 67-86
Type d'expertise	Evaluation par les pairs en « double aveugle »
Soumission initiale	Juillet 2017
Soumission finale	Juin 2018
Accès en ligne	http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/146

Article 3

Titre de l'article	Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école
Revue ou ouvrage	Revue Suisse Des Sciences De l'éducation, 42(2), 439-460. https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.8
Type d'expertise	Evaluation par les pairs en « double aveugle »
Soumission initiale	Juillet 2019
Soumission finale	Avril 2020
Accès en ligne	https://sjer.ch/article/view/5581

Annexe 2 : Échelle des conceptions de l'évaluation (Luisoni & Monnard, 2015)

Cette échelle est utilisable en faisant référence à ses auteurs. Sa validation fait l'objet d'un article en préparation (Monnard & Luisoni, 2021)

Dimensions de niveau 2	Dimensions de niveau 1	Echelle de Likert sur 7 échelons allant de : Tout à fait d'accord à Pas du tout d'accord « Quand je pense à l'évaluation, je crois que ... ».
Évaluation Critériée	Évaluation en pédagogie par objectifs	...la division des programmes d'étude en objectifs facilite grandement l'évaluation.
		...la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dépend de la clarté avec laquelle les objectifs sont formulés.
		...il n'y a pas d'évaluation objective sans une précision du programme d'étude en comportements observables.
		...les objectifs ont l'avantage de définir pour les élèves ce que l'enseignant juge important.
		...les résultats des évaluations ne doivent pas être exprimés en notes mais plutôt sous forme d'objectifs réussis par l'élève.
		...il n'y a pas d'évaluation objective sans une détermination claire des objectifs à enseigner.
	Évaluation formative	...l'évaluation doit permettre à l'élève de prendre conscience de ses réussites.
		...l'évaluation doit permettre d'identifier les difficultés des élèves pour construire une séquence d'enseignement.
		...il faut accorder une place importante à l'évaluation que l'élève fait lui-même de son apprentissage.
		...l'évaluation est un moyen d'adapter son enseignement aux différences des élèves.
		...l'évaluation aide à comprendre le processus d'apprentissage de l'élève.
		...l'évaluation donne aux élèves les outils pour orienter et organiser leurs apprentissages.
		...les résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves sont utiles pour guider l'enseignement.
		...l'évaluation doit permettre à l'élève de repérer ses difficultés.
	Réussite en	...évaluer c'est avant tout vérifier si les objectifs du programme sont atteints par les élèves.
		...l'évaluation doit consister en une appréciation du degré d'atteinte des objectifs du programme par les élèves.

	...la promotion d'un élève à une classe supérieure doit se faire en fonction de la quantité d'objectifs réussis par l'élève.
	...évaluer, c'est situer l'élève par rapport aux objectifs du programme d'étude.
	...les résultats scolaires des élèves doivent être exprimés par rapport à des objectifs réussis.

Évaluation normative	Conceptions de l' intelligence	...la difficulté d'apprentissage d'un élève est avant tout reliée à son potentiel intellectuel.
		...dans une classe, il y a des élèves brillants qui réussiront et des moins brillants qui ne réussiront pas.
		...les différences dans le niveau intellectuel des élèves expliquent les inégalités de réussite scolaire.
	Référence normative	...comparer la performance de l'élève par rapport à celle des autres élèves de la classe est essentiel pour l'individu et la société.
		...situer l'élève en fonction du groupe est une bonne façon de rendre l'évaluation équitable.
		...les élèves ont besoin de se situer les uns par rapport aux autres.
		...la position de l'élève par rapport aux résultats du reste de la classe est un indicateur fiable de son niveau scolaire.
		...la façon la plus impartiale d'évaluer les élèves, c'est d'utiliser des épreuves administrées à tous les élèves en même temps.
		...la moyenne de la classe à laquelle appartient l'élève est un renseignement utile pour les parents et les élèves.
		...il faut donner à chaque élève la possibilité de se situer par rapport aux autres.
		...les notes situant l'élève par rapport au groupe jouent un rôle important pour motiver les élèves à apprendre.
	Rôle de l' évaluation	...l'évaluation sert à mettre des notes aux élèves.
		...évaluer l'apprentissage d'un élève, c'est avant tout le situer par rapport aux normes acceptées par une société donnée.

Évaluation écologique	Conditions d'apprentissage	...l'évaluation doit porter sur les conditions d'apprentissage de l'élève.
		...la meilleure façon d'évaluer un élève, c'est de l'observer en classe, en interaction avec la matière et avec les autres élèves de la classe.
		...pour évaluer l'apprentissage, il faut être capable de décrire la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage.
	Différenciation	...l'évaluation des apprentissages d'un élève doit tenir compte de son habileté, de sa motivation, et de ses résultats antérieurs.
		...l'évaluation doit comprendre la description et l'analyse de l'environnement dans lequel est placé l'élève.
		...chaque élève est unique. En conséquence, l'évaluation des apprentissages doit être personnalisée à chaque élève.
		...il faut concevoir une approche d'évaluation qui tienne compte de chaque enfant et de son interaction avec son environnement.

Annexe 3 : Échelle de perception des prescriptions autour de l'évaluation sommative (Luisoni & Monnard, 2020)

Cette échelle est utilisable en faisant référence à ses auteurs. Sa validation fait l'objet d'un article en préparation (Monnard & Luisoni, 2021)

		Une échelle de likert à 7 niveaux allant de « jamais » à « toujours » Par rapport à mes pratiques de l'évaluation sommative ...
Axe Métier	Collègues	Je prépare mes évaluations avec des collègues
		Dans l'établissement nous nous transmettons nos évaluations
		Je fais des évaluations différentes de mes collègues qui ont le même degré**
		Je prépare mes évaluations tout·e seul·e**
		Je fais comme mes collègues d'établissement pour les barèmes, les seuils...
	Institution	Je me fie au calendrier et au nombre d'évaluations attendus dans les exigences du SEnOF
		Je me base sur les documents officiels pour construire mes évaluations : 1H-8H Rappel et clarification du cadre institutionnel / 9H-11H : L'évaluation au CO
		Les évaluations cantonales influencent ma manière de construire mes évaluations
		Je suis les recommandations de mon/ma RE / ma direction dans la préparation de mes évaluations
		Je fais en sorte que mon/ma RE /ma direction soit en accord avec mes évaluations sommatives
Axe Usagers	Parents	Mes évaluations sommatives contiennent des choses que les parents ont vues dans les devoirs
		Il est important pour moi que les parents ne puissent pas critiquer mes évaluations sommatives
		Il est important que les parents soient contents de mes évaluations
		Je suis inquiet/ète du retour des parents lorsque je donne les évaluations à la maison
		Pour ne pas avoir de problème avec les parents, je fais comme mes collègues
	Élèves	Je construis mes évaluations sommatives en tenant compte du niveau de la classe
		Je modifie mon barème en fonction du résultat des élèves

		Je construis mes évaluations sommatives en me basant sur le niveau des élèves les plus faibles
		Je tiens compte de ce que je sais des élèves pour attribuer les points lors de la correction
		J'aide certains élèves à faire les évaluations sommatives

Axe Professionnel	Profession	Je varie les niveaux taxonomiques de questionnement dans mes évaluations
		J'évalue des compétences
		Je fais en sorte d'évaluer autre chose que des connaissances

Annexe 4 : Echelle de mesure du sentiment de justice de l'école (Luisoni & Monnard, 2020)

Cette échelle est utilisable en faisant référence à ses auteurs. Sa validation fait l'objet d'un article en préparation (Monnard & Luisoni, 2021)

	<p>Une échelle de likert à 7 niveaux allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »</p> <p>« Quand je pense à l'école, je crois que ... »</p>
Égalité de traitement	...les élèves devraient tous recevoir le même enseignement, quelles que soient leur origine sociale et l'école fréquentée.
	...l'enseignant·e doit consacrer la même énergie à tous les élèves, sans distinction.
	...toute enseignant·e se doit d'accorder à chacun la même attention.
Égalité des chances	...les élèves performants méritent que l'on s'intéresse plus particulièrement à eux
	...les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé.
	...l'école doit repérer les élèves doués afin de les pousser au maximum de leurs capacités.
	...pour réussir à l'école l'élève est obligé de travailler
	...les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui ont des aptitudes naturelles.
Égalité des acquis	...il est légitime que les enseignants accordent plus d'attention aux élèves en difficulté.
	...l'école doit être compensatoire, c'est-à-dire donner plus à ceux qui ont moins.

Annexe 4 : Protocole de questionnement sur les pratiques d'évaluation sommative

Ce protocole a été élaboré après quelques entretiens.

CADRAGE Préciser notre questionnement et notre positionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les différences – similitudes entre formation et pratique • Améliorer la formation • Dédramatiser
Thématiques des questionnement	Types de questions ou relances possibles en fonction du discours de l'interviewé
CONSTRUCTION DES EVALUATIONS SOMMATIVES	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi avoir choisi celle-ci ? • Est-ce que c'est une bonne évaluation ? Pourquoi ? • Présentation et description du contexte et de l'évaluation • Comment a-t-elle été construite (quand, comment, avec qui) ? • Construction du barème, de l'attribution des points • Qu'est-ce qu'elle évalue ? • Qu'y a-t-il avant, qu'y a-t-il après ? Articulation avec évaluation formative
VALIDITE – FIDELITE - CORRECTION	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'elle évalue ce que vous voulez évaluer ? • Comment ce qui est dans l'évaluation a été travaillé avec les élèves ? • Est-ce qu'en corrigeant ça correspondait à ce que vous attendiez, est-ce qu'il y a eu des surprises, des modifications ? • Est-ce que si quelqu'un d'autre corrige les résultats sont les mêmes ? • Comment les élèves ont réussi ? • Qu'est-ce qui permet de s'assurer que l'évaluation est valide par rapport aux objectifs du PER ? • Est-ce que la note en environnement dans ma classe sera la même dans une autre classe ?
POSITIONNEMENT DES PRATIQUES PAR RAPPORT AU CONTEXTE	<ul style="list-style-type: none"> • Et les autres évaluations : toujours seul ? Reprise des évaluations des collègues ? toujours en groupe ? Toujours la même forme ? La même chaque année, aux mêmes moments ? • Est-ce qu'il y a des pratiques communes dans l'établissement ? • Qu'en pensent les collègues du cycle, de l'établissement, du groupe de travail ? • Qu'en pensent les parents ? • Quelle est l'influence des épreuves de référence institutionnelles sur sa propre pratique ?
ARRANGEMENTS ET TRANSACTIONS	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les résultats du questionnaire, on a souvent comme commentaire, c'est difficile de faire comme on voudrait faire, comment vous positionnez-vous ? • Si vous pouviez proposer une formation à l'évaluation qu'est-ce que vous y mettriez ?

MARC LUISONI

Rte de la Sionge 29 1632 Riaz | +41794719376 | marc.luisoni@gmail.com

Formation Professionnelle

Université de Fribourg / Thèse de doctorat en cours

Université de Genève / 2007 / Master en sciences de l'éducation

École Normale Cantonale I / 1995 / Brevet d'enseignement primaire

Expérience Professionnelle

Inspecteur scolaire

Service de l'Enseignement Obligatoire Francophone (SEnOF) / 2021

Professeur HEP

Haute Ecole Pédagogique Fribourg / 2008-2021

Enseignement dans les domaines de l'évaluation scolaire, de la didactique générale, de l'observation professionnelle et de l'introduction aux méthodologies de la recherche.

Recherche dans le domaine de l'évaluation scolaire.

Accompagnement individuel du développement professionnel d'étudiant·e·s.

Accompagnement individuel du travail de bachelor.

Collaborateur pédagogique

Service de l'Enseignement Obligatoire Francophone (SEnOF) / 2007-2021

Membre de l'unité Analyse et Développement :

conception et suivi du concept « Maintien et développement de la qualité de l'école » dès 2014,

participation au dispositif DREVA, membre du Groupil Évaluation, rédaction des instructions « Évaluation » 1^H-11^H,

Membre de l'équipe de suivi du dispositif d'accompagnement des projets d'établissement (DAF) / 2007-2014

Concepteur et animateur de formation continue

HEP & SEnOF / 2007-2021

Animation et co-conception / Concevoir et mettre en œuvre un projet d'établissement / 2007-2013.

Animation et co-conception / Formation point-virgule / 2014-2020.

Animation et co-conception / CAS de formateur praticien HEP-PH FR / 2013-2014

Animation et co-conception / CAS de formateur praticien HEP-PH FR / 2009-2010

Animation / CAS de responsable d'établissement FORDIF / 2009-2010

Accompagnateur d'enseignants en difficulté

Inspectorat scolaire / 2007-2009

Co-construction et développement du dispositif d'accompagnement pédagogique professionnel d'enseignant-e-s expérimenté-e-s. Analyse de l'activité professionnelle et interventions régulières en classe d'une durée de 1 à 4 semestres pour chaque situation suivie.

Enseignant primaire

Le Pâquier / 1995-2008

Titulaire de classes de 3H à 7H

Contributions scientifiques

- Luisoni, M., & Monnard, I. (2020). Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école. *Revue Suisse des Sciences de l'Education (RSSE)*, 42(2), 439-460.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : Quelles tensions, quelles prescriptions ? *e-JIREF*, 4(1), 67-86.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. Bélair, *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 175-196). Bruxelles: De Boeck.
- Luisoni, M., & Pillonel, M. (2013). Des prescriptions à la production de sens et à l'intégration de l'innovation dans la pratique quotidienne. *Education & Formation*, e-298, 13-22.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2013). Sens attribué à l'évaluation des compétences professionnelles par tâches complexes chez de futurs enseignants en formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 1-27.
- Pillonel, M., & Luisoni, M. (2015). Le travail collectif au sein d'établissements scolaires en projet : Entre don et reconnaissance. In N. Sylla, C. Couture, L. Dubois, & G. Samson (Éd.), *Recherche participative et didactique pour les enseignants. Perspectives croisées en sciences et technologie* (p. 145-176). Nice: Ovidia.
- Pillonel, M., Luisoni, M., & Rouiller, J. (2010). Le développement professionnel du répondant. *Education & Formation*, e-293, 121-136.

Langues

Français / langue maternelle

Allemand / bonne compréhension

Anglais / bonne compréhension

Autres

Situation personnelle :

Marié, 1 enfant

Loisirs :

Musique, Nature, Ski, Vélo

Déclaration sur l'honneur

Je déclare sur mon honneur que ma thèse est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé, et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté.

Riaz, le 1^{er} mars 2021

Marc Luisoni

