

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

Marc Luisoni - luisonim@edufr.ch

Isabelle Monnard - monnardi@edufr.ch

Haute École pédagogique, Fribourg, Suisse

Pour citer cet article : Luisoni, M., & Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 67-86.

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

1. 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 École 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.

2. 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 École 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 des 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 • Évaluation 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"> • Évaluer les apprentissages des élèves au moyen de situations complexes • Évaluer 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.

3. 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.

Étant en exercice 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 permettant 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 est 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 Morrisette (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).

4. 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 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.

4.1. 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'enseignement¹	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 questionnement (Guillemette & Luckerhoff, 2009). Les analyses effectuées sur la base 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 questionnement. 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.

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

¹ 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).

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.

5. 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.

5.1. 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

5.1.1. 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).

5.1.2. 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).

5.1.3. 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).

5.1.4. 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).

5.1.5. 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 humain 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 et 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.

5.1.6. 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 certains, 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.

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

5.1.7. *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.

À 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 conduits 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.

5.2. **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 secondes 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.

5.2.1. 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 la 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.

Ces champs s'organisent autour de trois perspectives que nous avons cherché à définir *a 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.

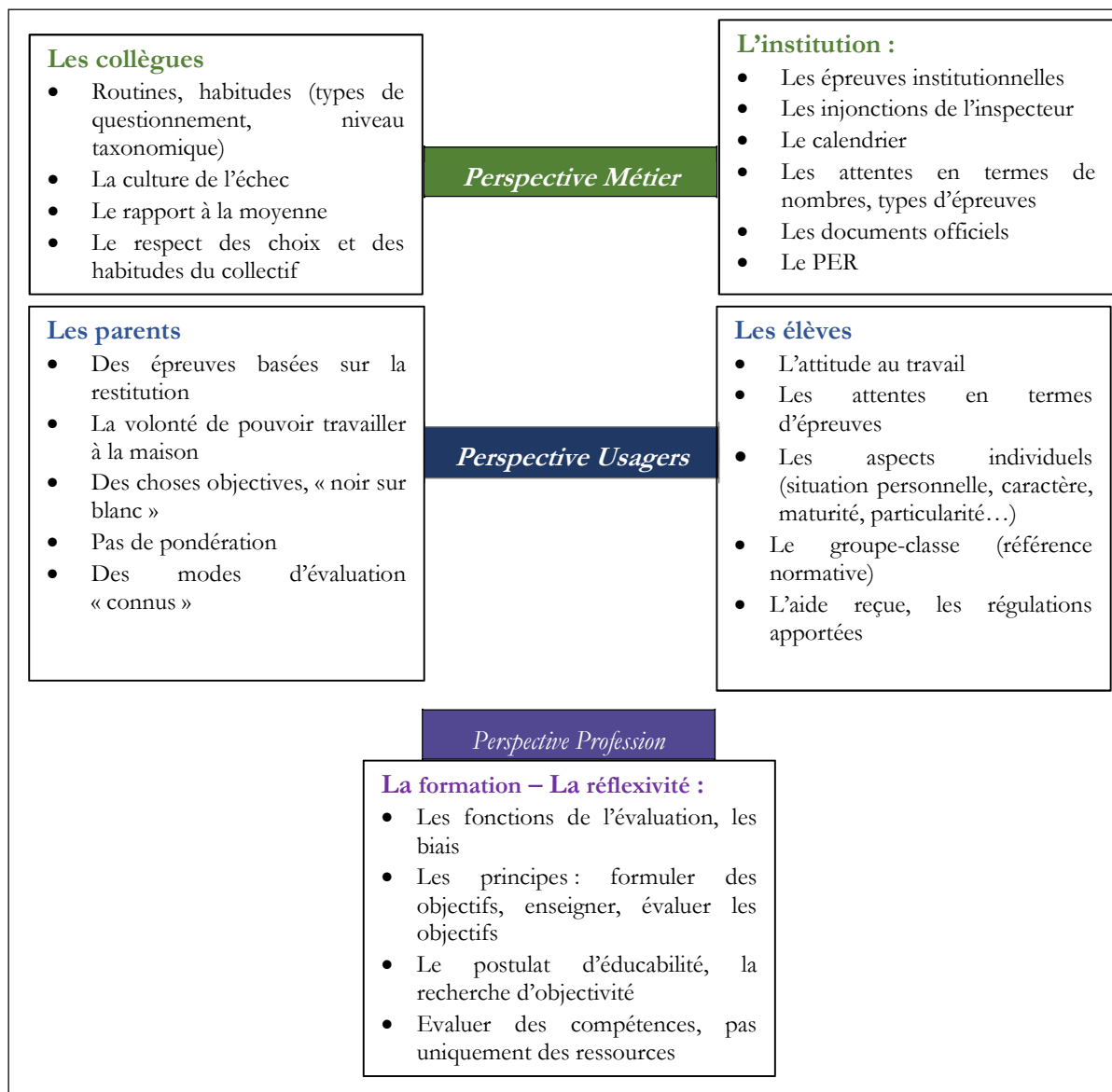


Figure 1. Schématisation des prescriptions identifiées et organisées en cinq champs sur la base des perspectives « Métier », « Usagers » et « Profession »

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).

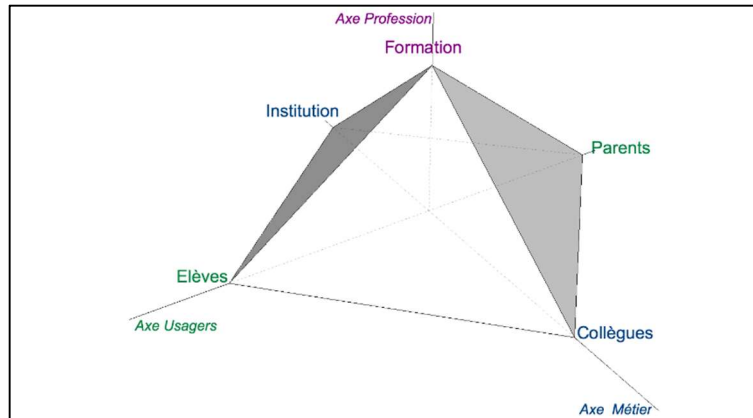


Figure 2. Pyramide des champs de prescription

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.

5.2.2. 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).

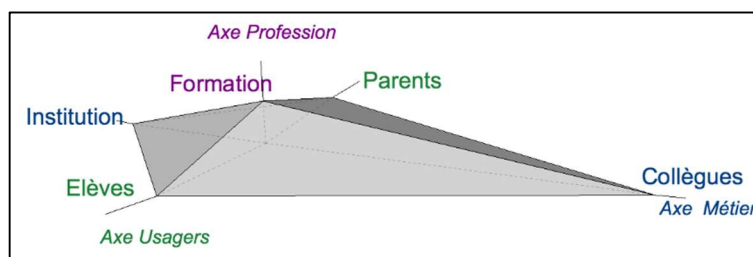


Figure 3. Pyramide de Clémentine

Pour cette enseignante novice, les champs de l'axe « Usagers » 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.

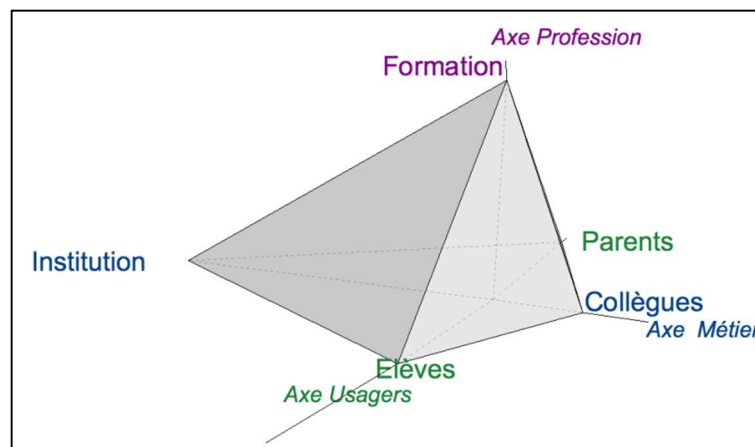


Figure 4. Pyramide de Charlotte

Les champs de l'axe « Usagers » 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'études 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.

6. 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.

7. Conclusion

Cette étude exploratoire s'intéresse aux pratiques d'évaluation sommative d'enseignants primaires novices, ayant 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, c'est 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.

8. 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* (pp. 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 37^e congrès de la société d'ergonomie de langue française* (pp. 195-201). Toulouse: Octares.
- Baillauguès, 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 ?* (pp. 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 Éditions de la Chenelière.
- 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. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 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 37^e congrès de la société d'ergonomie de langue française* (pp. 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: Éditions 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. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 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 École 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*. (pp. 273-292). Liège: Les Éditions 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 (Éds.), *Enseigner: un métier sous contrôle? : entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* (pp. 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. (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* (2^e 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). Écllosion 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?* (pp. 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 Éd. Logiques.
- Schwartz, Y. (2002). Schéma de la présentation donnée au XXXVII^e congrès de la SELF. In Y. Schwartz & R. Christian (Éds.), *Les évolutions de la prescription - Actes du 37^e 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.