

Note de synthèse – Comment se conjuguent « évaluation » et « développement professionnel des enseignants » dans les écrits scientifiques de l'Admee ?

*What combination between "Assessment" and
"Professional development" in the scientific writings of
the Admee association? A systematic review*

Annick Fagnant – afagnant@uliege.be

Université de Liège, Unités de Recherche EQUALE et DIDACTIFEN, Belgique

Christelle Goffin – christelle.goffin@uliege.be

Université de Liège, Unité de Recherche DIDACTIFEN, Belgique

Pour citer cet article : Fagnant, A., & Goffin, C. (2021). Note de synthèse – Comment se conjuguent « évaluation » et « développement professionnel des enseignants » dans les écrits scientifiques de l'Admee ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(3), 5-26. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-3-5>

Résumé

Les questionnements liés aux enjeux de développement professionnel des enseignants font partie des thématiques récurrentes des colloques de l'Admee-Europe. Les liens entre « évaluation » (cœur de l'association) et « développement professionnel » ont dès lors été envisagés de multiples façons dans les travaux issus de cette association. L'enjeu de la présente note de synthèse est de déterminer une typologie permettant d'organiser la façon dont sont envisagés ces liens dans les écrits francophones. Pour ce faire, l'analyse porte sur dix années d'écrits publiés dans les revues MEE et e-JIREF, ainsi que dans les différents ouvrages issus des colloques. Après avoir défini le concept de « développement professionnel » et débattu de quelques enjeux liés à celui-ci dans le cadre de la formation des enseignants, le texte propose d'organiser les travaux en deux axes : « L'évaluation comme levier du développement professionnel » et « Des espaces de formation pour œuvrer au développement professionnel en évaluation ». Il fait alors état de la diversité des travaux développés dans chacun de ces deux axes, en y situant les diverses publications retenues et en cernant leurs enjeux en termes de public concerné et d'objets (d'évaluation et de développement professionnel) investigués.

Mots-clés

Développement professionnel – Enseignants – Évaluation – Typologie – Enjeux.

Abstract

Questionings related to the professional development of teachers are recurring themes of Admee-Europe conferences. The interrelations between “evaluation” (or “assessment”, heart of the association) and “professional development” have therefore been largely considered in the work of this association. The challenge of review is to determine a typology aiming to organize the way in which these interrelationships are considered in French-speaking writings. To this end, the analysis covers ten years of writings published in the journals MEE and e-JIREF, as well as in books resulting from conferences. After setting the concept of “professional development” and some related issues in the context of teacher training, the paper organizes the review into two axes: “Assessment as a lever for professional development” and “Training spaces to work on professional development in evaluation”. The text describes the diversity of the studies developed in each of these two areas, situating the various publications selected and identifying their issues in terms of public concerned and objects (evaluation and professional development) investigated.

Keywords

Professional development – Teachers – Evaluation – Typology – Challenges.

1. Introduction

Les liens entre « évaluation » et « développement professionnel des enseignants » constituent une thématique récurrente des travaux présentés lors des colloques de l'Admee-Europe. Les questionnements liés aux enjeux de développement professionnel sont épisodiquement au cœur même de la thématique des colloques, parfois présents dans certains axes d'un colloque portant sur une thématique plus large ou trouvent encore à s'insérer via les réseaux thématiques (le réseau RCPE – Recherches Collaboratives sur les Pratiques Évaluatives – en constituant sans doute l'exemple le plus saillant).

La présente note de synthèse propose un regard rétrospectif sur les travaux publiés dans les différents organes de diffusion de l'association. Elle est guidée par la question de recherche suivante : « Comment les concepts *d'évaluation* et de *développement professionnel* des enseignants se conjuguent-ils dans les écrits scientifiques de l'Admee ? ».

2. Sélection du corpus d'écrits analysés

Pour réaliser cette note de synthèse, nous nous sommes penchées sur les écrits publiés depuis 2010 dans les revues *Mesure et évaluation en éducation* (MEE) et *Évaluer – Journal international de recherche en éducation et formation* (e-JIREF) ainsi que dans les différents ouvrages issus des colloques au cours des dix dernières années¹. En tout, cela représente un total de plus de 280 articles ou chapitres de livres.

Chaque article a été répertorié (source, auteur, titre, mots-clés existants et/ou issus des résumés) en vue de dégager une typologie permettant d'isoler tout d'abord les articles centrés sur les « enseignants² » par opposition à ceux centrés sur les « apprenants », sur les « outils » (validation de tests cognitifs ou de questionnaires motivationnels par exemple), sur les « curriculums » ou sur « d'autres professionnels » (chefs d'entreprises, éducateurs spécialisés,...). Les articles ou chapitres de livres proposant des réflexions théoriques assez générales sur l'évaluation n'ont pas été retenus. Ce premier travail de tri a permis d'isoler 94 écrits à partir desquels l'analyse a alors été approfondie. Parmi ces écrits, nous avons retenu ceux où l'enseignant est le bénéficiaire d'une formation ou « l'acteur » d'une recherche collaborative/participative. Autrement dit, dans ces écrits, l'enseignant fait partie intégrante du dispositif de formation ou de recherche ; les deux pouvant alors être considérés comme source de développement professionnel. Nous avons aussi pris en considération les écrits dans lesquels l'enseignant est « objet » de la recherche, pour autant que celle-ci s'intéresse alors à son développement professionnel. *A contrario*, les écrits portant sur une évaluation des conceptions ou des préoccupations des enseignants par rapport à l'évaluation n'ont pas été conservés, de même que ceux proposant un état des lieux de leurs pratiques évaluatives. Au final, c'est sur 56 articles ou chapitres de livres que s'appuie la présente note de synthèse³.

¹ Plus précisément, la recension porte sur les écrits publiés entre 2010 et 2019. L'année 2020 (qui constituerait une 11^e année) n'est pas prise en compte, car de toute façon encore incomplète au moment de la rédaction de cette note de synthèse.

² Par « *enseignants* », nous entendons aussi bien les enseignants ou futurs enseignants du maternel, du primaire ou du secondaire, que les maîtres de stages et les superviseurs, les formateurs d'enseignants et les professeurs d'université.

³ Nous tenons ici à remercier Mathilde Dourte, une étudiante fraîchement diplômée de notre institution, pour le travail d'analyse qu'elle a mené en vue de réaliser l'analyse permettant d'identifier les articles à retenir pour la réalisation de cette note de synthèse.

Parmi ces 56 publications, plusieurs présentent essentiellement une réflexion théorique, même si elle est illustrée par quelques éléments empiriques. Ces textes ont essentiellement servi à définir le champ et à cadrer les enjeux développés dans les points 4, 5 et 6. Ils ne sont pas retenus dans la partie du texte qui présente le classement des recherches empiriques tel que présenté aux points 8 et 9. Au final, ce sont 40 articles et chapitres qui ont alors été classés dans la typologie que nous avons construite. Ils sont identifiés par un astérisque en bibliographie.

3. Organisation de la note de synthèse

Pour cadrer la thématique associée à celle de l'évaluation dans cette note de synthèse, l'article débute assez logiquement par une définition du concept de *développement professionnel*. Puisque le choix a été fait de se centrer uniquement sur les écrits scientifiques produits par l'Admee au cours des dix dernières années, il est apparu pertinent de cadrer ce concept au départ de l'ouvrage intitulé *L'évaluation, levier du développement professionnel*, publié en 2010 par Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters. En effet, 2010 étant l'année où débute cette note de synthèse, on peut en quelque sorte considérer que cet ouvrage inaugure les travaux.

La définition du *développement professionnel* délivrée par Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven (2010) dans le texte introductif de l'ouvrage précité est enrichie par des travaux publiés par d'autres auteurs, mais toujours en s'en tenant aux écrits sélectionnés selon la procédure explicitée précédemment. Quelques enjeux liés à la problématique du *développement professionnel* des enseignants et à son évaluation (sur quoi porte-t-il, comment opère-t-il et comment le repère-t-on ?) sont également pointés ainsi que les possibles tensions, freins et leviers qui peuvent survenir lorsque l'on envisage l'évaluation au service du *développement professionnel*. Pour ces deux parties, tout comme la précédente, les enjeux exposés s'en tiennent à ceux mis en évidence dans les écrits constituant le corpus analysé.

La suite du texte est orientée de façon à répondre à la question de recherche qui guide cette note de synthèse, pour rappel « Comment les concepts *d'évaluation* et de *développement professionnel* des enseignants se conjuguent-ils dans les écrits scientifiques de l'Admee ? ». Pour apporter un premier élément de réponse à cette question, nous verrons que l'analyse des écrits répertoriés a conduit à dégager deux axes permettant de mettre en relation « développement professionnel » et « évaluation ». Après avoir présenté ces deux axes, nous proposons une typologie qui permet non seulement de répertorier, mais aussi de présenter brièvement la diversité des travaux développés dans chacun de ces deux axes : les acteurs impliqués, la façon dont le développement professionnel est envisagé, le type d'évaluations convoquées, les objets sur lesquelles elles portent et les traces de développement professionnel prises en considération. Les constats principaux en termes de publics et d'objets convoqués sont ensuite synthétisés et repris dans une partie « discussion » qui précède une brève « conclusion ».

4. Développement professionnel : de quoi parle-t-on ?

Comme explicité plus haut, la première définition que nous retenons est celle proposée par Paquay et al. (2010) en introduction de l'ouvrage *L'évaluation, levier du développement professionnel*. Elle est d'emblée qualifiée de « restreinte » par les auteurs :

Le « développement professionnel » consiste pour l'essentiel dans la construction de compétences et les transformations identitaires dans les situations de travail en cours de

carrière. Le concept de « développement professionnel » renvoie donc principalement à ce *processus individuel d'apprentissage* de connaissances, d'habiletés, d'attitudes,... et de leur mobilisation sous forme de compétence pour faire face efficacement à des situations professionnelles ; il s'agit fondamentalement du sujet qui apprend par le travail et pour son travail ! (Paquay et al., 2010, p. 10).

Dans cette définition, les notions de « processus » et de « situation de travail en cours de carrière » nécessitent quelques développements complémentaires.

La notion de « processus » est centrale dans la définition proposée : « le concept de développement professionnel est pris du point de vue des sujets. Il s'agit d'un processus évolutif de croissance, d'expansion, de progrès et d'épanouissement » (Paquay et al., 2010, p. 11). Dans la notion même de « développement professionnel », il y aurait donc nécessairement l'idée d'aller vers un mieux, comme si cette idée positive du développement allait de soi (Bourgeois, 2010).

Les auteurs précisent aussi que la définition retenue se distingue de la façon dont la notion de « développement professionnel » est généralement entendue dans le monde anglo-saxon où elle est souvent utilisée pour désigner « les activités qui visent à accroître les connaissances professionnelles des acteurs, leurs habiletés et leurs attitudes ... l'accent est mis alors sur les dispositifs et les interventions favorisant le développement des compétences plutôt que le processus lui-même de développement des compétences » (Paquay et al., 2010, p. 11).

En ce qui concerne la notion de « situation de travail en cours de carrière » (ou de situation professionnelle), le terme même doit-il conduire à conclure que la notion de « développement professionnel » ne concerne qu'une catégorie d'individus ? Dans le champ qui nous occupe, il s'agirait alors d'enseignants « en exercice » ou « en fonction », c'est-à-dire des professionnels déjà investis dans leur carrière (ne fût-ce qu'au tout début de celle-ci), mais pas les étudiants (futurs enseignants) en formation. D'emblée, la réponse apportée par les auteurs ouvre le champ en proposant un élargissement à la première définition : « Le concept de développement professionnel ouvre toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations professionnelles » (Paquay et al., 2010, p. 17).

Par extension, les auteurs proposent dès lors de considérer que différentes activités qui interviennent en formation initiale dans les ateliers, les stages, les séminaires d'analyse de pratique,... « constituent également un processus de développement professionnel ou, à tout le moins, une amorce conséquente de celui-ci » (Paquay et al., 2010, p. 17). Les exemples mentionnés ici concernent essentiellement les versants de la formation dédiés à la pratique professionnelle (stages et séminaires liés), mais nous proposerons par la suite d'étendre encore un peu la définition en y incluant différentes activités de formation (comme des modules dédiés à l'évaluation) qui œuvrent au développement de certaines facettes de la compétence professionnelle.

Dans le même ouvrage de référence, Jacqueline Beckers précise la façon dont il convient, selon elle, de concevoir les liens entre développement professionnel et formation initiale. Elle estime en effet que, si la formation initiale ne permet pas vraiment de développer les compétences professionnelles, elle se doit néanmoins de jouer un rôle dans « l'amorce d'une construction professionnelle qui favorisera ultérieurement un réel développement professionnel en milieu de travail » (pour reprendre les termes rappelés par Paquay et al., 2010, p. 27 lorsqu'ils introduisent son texte). Il conviendrait donc de concevoir, de mettre en

œuvre et de repérer des « épisodes de développement professionnel chez les futurs enseignants ou formateurs au cours de leur formation initiale » (Beckers, 2010, p. 148).

La notion de « professionnalité émergente » évoquée par Jorro, Brocal et Postiaux (2013) nous semble bien s'accorder à cette idée. Les auteurs précisent en effet que, si « la professionnalité d'un acteur indique l'existence d'une solide expérience, éprouvée dans des contextes variés et pouvant être attestée » (p. 73), il convient de chercher à rendre compte « d'une professionnalité en construction dans la temporalité d'une formation » (p. 73) ; autrement dit, de développer et de repérer les traces de la « genèse d'une professionnalité » (p. 74). Le concept de « professionnalité émergente » semble en effet approprié pour « éclairer les modifications progressives qui agissent dans le sens d'une telle professionnalité » (p. 74).

5. Focus sur la notion de « développement » : sur quoi porte-t-il, comment opère-t-il et comment le repère-t-on ?

En s'appuyant sur les travaux de Pierre Pastré, Jacqueline Beckers (2010) apporte quelques précisions conceptuelles importantes sur la notion même de « développement » : les moments de développement seraient ainsi ceux durant lesquels l'individu « ne se contente pas de 'fonctionner', c'est-à-dire d'organiser son action sur la base de ses ressources actuelles, mais s'engage dans un processus de 'genèse' » (p. 148). Elle rappelle alors les trois types de « genèses » (instrumentale, conceptuelle et identitaire) identifiées par Pastré et considère qu'elles doivent toutes trois être développées et « appréciées » en formation initiale.

Ainsi, les « genèses instrumentales » prendraient notamment corps dans les stages d'enseignement ; leur existence pourrait alors être « vérifiée » au travers de l'observation de l'action professionnelle (durant les stages notamment) ou de ses traces (vidéo par exemple), et ces observations seraient alors idéalement complétées d'un entretien avec l'acteur concerné (ici, le futur enseignant). Les « genèses conceptuelles » et « identitaires » devraient, quant à elles, se développer lors d'activités de formation telles que les « situations quasi professionnelles d'intégration », « les entretiens de régulation » et les « séminaires consacrés à la réflexion sur l'action » liés à l'accompagnement des stages. Si l'évaluation des « genèses conceptuelles » semble pouvoir être « appréciée » au travers de différents « outils » invitant le futur enseignant à une (re)conceptualisation de ses actions, Beckers se montre plus prudente en ce qui concerne les « genèses identitaires » pour lesquelles elle invite à rechercher de simples traces de « description » faisant état d'évolutions quant à l'image que les futurs enseignants « ont progressivement construite eux-mêmes de ce métier » (p. 158) notamment.

Pour Mayen et Vanhulle (2010), le développement professionnel consisterait en « une sorte d'horizon de l'action des formateurs (de la conception à la mise en œuvre de la formation) » (p. 226). Pour eux, il s'agirait « non pas de faire du développement un objectif à atteindre et à évaluer, mais faire du développement un repère pour l'action » (p. 226). Plus loin dans le texte, ils proposent pourtant la notion de *repère* pour « identifier des 'traces' d'un développement (...) de compétences » (p. 229) et de *repère* pour « l'analyse de l'évolution des modalités d'organisation de l'action » (p. 229).

Concrètement, les trois « repères » de développement professionnel qu'ils identifient ensuite s'organisent en trois dimensions qu'il nous semble pouvoir mettre en parallèle avec les trois « genèses » susmentionnées : une extension du répertoire d'activités (que les auteurs situent du point de vue des *performances*, l'enseignant devient capable de faire face à des situations de

plus en plus diversifiées) ; des modifications de l'organisation de l'action (que les auteurs situent du point de vue de la *conceptualisation*, l'enseignant raisonne et conceptualise de façon à réorganiser ses activités) et la construction d'une position professionnelle par rapport à l'environnement (qui se situe donc du côté de *l'identité professionnelle* et que les auteurs relient au rapport au métier, aux collègues et au cadre prescriptif).

Jorro et al. (2013) évoquent des « traces », telles qu'elles peuvent figurer dans un portfolio par exemple, qu'il conviendrait de repérer pour identifier et évaluer la « professionnalité émergente ». Les auteurs précisent que « la professionnalité émergente peut être étudiée à partir des *processus* de développement professionnel, mobilisant de façon interdépendante des dimensions identitaires, opératoires, éthiques et relationnelles, vécues par un débutant ou par un professionnel confirmé qui cherche à évoluer dans son exercice professionnel » (p. 74). On retrouve donc les aspects opératoires et identitaires correspondant aux genèses de Pastré (2005, cité par Beckers, 2010).

Finalement, tant le développement professionnel en tant que tel que le repérage de traces de celui-ci semblent impliquer, d'une façon ou d'une autre, le développement d'une réflexivité sur son action ; réflexivité qui nécessite certaines capacités de prise de recul et d'autoévaluation. Ainsi, la réflexivité serait à la fois une modalité de formation et une compétence à construire ; elle serait nécessaire au développement professionnel tout en constituant un signe de celui-ci (Huver & Cadet, 2010). Dans le même ordre d'idées, l'autoévaluation « est pensée comme moyen pour de la régulation cognitive et comme fin pour développer l'autonomie de l'apprenant » (Campanale, Dejemeppe, Vanhulle & Saussez, 2010, p. 193) ; la capacité à s'autoévaluer et le développement de l'autonomie pouvant, dès lors, tous deux être considérés comme des signes de développement professionnel. Des « traces » de développement professionnel (traces de réflexivité et/ou traces d'autoévaluation) sont alors souvent recherchées dans des dispositifs de type portfolio (Jorro et al., 2013) ; ces « outils » étant eux-mêmes conçus pour susciter la réflexivité et permettre à l'apprenant de « s'autoévaluer et d'entrer dans un processus de subjectivisation des savoirs » (Coen, Sieber & Ligoura, 2019, p. 119). Evidemment, ce double statut des « outils » (portfolios et autres types d'écrits réflexifs) engendre inéluctablement certaines tensions que l'on peut dans un premier temps simplement situer entre les fonctions formative et certificative de l'évaluation et sur lesquelles nous reviendrons dans le point suivant.

On ne peut terminer ce point sans mentionner le rôle essentiel d'autrui (les pairs et les accompagnateurs) pour soutenir le développement de ces processus (Coen, 2015). Pour Campanale et al. (2010) « les dispositifs les plus efficaces pour provoquer l'évaluation-régulation sont ceux qui s'accompagnent d'interactions langagières entre pairs et entre formés et formateurs (...) autrement dit des dispositifs d'autoévaluation socialisée » (p. 193).

6. L'évaluation au service du développement professionnel : tensions, freins et leviers

Dans un texte de synthèse de l'ouvrage *L'évaluation, levier du développement professionnel*, Jorro « situe les liens entre évaluation et développement professionnel sur un *continuum* bipolaire : l'évaluation peut être considérée comme un levier du développement professionnel, ou comme un frein, ou même à l'extrême comme une rupture d'avec le développement professionnel » (Paquay et al., 2010, p. 33). Tout en analysant les conditions des possibles tensions, Jorro (2010) opte clairement pour défendre la position selon laquelle l'évaluation devrait être au service du développement professionnel. Plus précisément, elle propose de

considérer le développement professionnel comme une quatrième fonction de l'évaluation, au côté des fonctions d'orientation, de régulation et de certification. Pour elle, « ce qui permet aujourd'hui de mettre à jour la fonction de développement professionnel tient au fait que l'évaluation éclaire le positionnement de l'acteur et peut amplifier son pouvoir d'agir » (p. 253).

A peu près tous les articles et chapitres de livres analysés abordent les « tensions » ressenties par la personne évaluée et/ou par les évaluateurs. Perrenoud (2010) en propose une vision très critique en montrant comment l'évaluation institutionnelle, qu'il définit comme « une pratique d'évaluation inscrite dans les règles de fonctionnement d'une organisation et qui, du coup, s'impose à ses membres, que ce soit d'ailleurs comme évaluateur ou comme évalué » (p. 38) peut freiner, voire empêcher, le développement professionnel. Les difficultés liées à cette « évaluation imposée » sont saillantes dans de nombreux écrits analysés : pour les formés, obligation de porter un regard réflexif sur sa pratique et de s'autoévaluer ; pour les formateurs, obligation d'évaluer les stages qu'ils accompagnent, pour ne prendre que deux exemples fréquemment cités. Conjuguant souvent des fonctions formatives et certificatives, les évaluations basées sur divers écrits réflexifs (par exemple Huver & Cadet, 2010) ; sur des portfolios (par exemple Coen et al., 2019) ou encore sur des entretiens de stage (par exemple Perréard Vité, Balslev & Tominska, 2015) peuvent conduire les personnes évaluées à développer différents types de stratégies parfois peu compatibles avec une visée de développement professionnel (Campanale et al., 2010). Elles conduisent aussi à d'importantes tensions auprès des formateurs, qu'il s'agisse des superviseurs attachés aux instituts de formation (Colognesi, Lenoir et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019) ou des « maîtres de stage », c'est-à-dire des enseignants de terrain qui accueillent les stagiaires dans leurs classes (par exemple Lebel, Bélair & Monfette, 2015).

Pour décrire les différentes stratégies auxquelles les tensions ressenties par les personnes évaluées peuvent conduire, Campanale et al. (2010) mentionnent notamment la métaphore du « médecin » (« J'analyse les données de la situation, j'en synthétise les aspects essentiels sous la forme d'un diagnostic. Enfin, je prescris le remède approprié », p. 197), mais aussi celle du « renard » (« Ma ruse permet d'éviter les pièges. Je flatte et j'obtiens ce que je désire », p. 197) ou encore du « paon » (qui fait le beau), du « caméléon » (qui prend la couleur des avis des formateurs) voire de « Judas » (« Pour obtenir une évaluation positive, je suis prêt à trahir ce que je pense », p. 197).

Au niveau des évaluateurs, c'est généralement entre « accompagner » et « noter » voire « sanctionner » que se situent les tensions (Beckers, 2010 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015 ; Lebel et al., 2015). En s'appuyant sur le texte de De Ketele, Périsset Bagnoud, Kaddouri et Wittorski (2010), on peut penser que ces tensions s'expliquent notamment par la nécessité de conjuguer différentes logiques : la logique formative de l'institution et la logique normative des autorités du milieu professionnel et des responsables de la formation notamment. Pour que l'évaluation puisse être un levier de développement professionnel, il importe que le formateur développe une posture de « reconnaissance », combinée avec la recherche d'une certaine « efficacité » permettant notamment une « reconnaissance statutaire » (De Ketele et al., 2010). La recherche d'efficacité est un « devoir » de l'institut de formation et, même si les tensions sont parfois difficiles à vivre, on s'accordera avec Beckers (2010) pour reconnaître qu'il ne s'agit pourtant « ni de mettre en cause la nécessité d'une évaluation certificative des formations initiales – elle relève de leur responsabilité sociale – ni de regretter que les formateurs cumulent les deux fonctions – celle de douanier et de passeur » (p. 152). Il s'agit plutôt de rechercher quels peuvent être les leviers pour que

l'évaluation œuvre au développement professionnel des acteurs concernés et remplisse ainsi sa « nouvelle fonction » (Jorro, 2010).

7. Organisation des interrelations entre « Evaluation » et « Développement professionnel » autour de deux axes

Le premier axe retenu est celui qui a été développé dans les points qui précèdent : l'évaluation comme levier de développement professionnel (cf. 4^e fonction évoquée par Jorro, 2010 ; voir aussi Allal & Dauvisis, 2019 ; Droyer & Jorro, 2019).

Dans la plupart des écrits émanant de ces ouvrages, si la notion de « développement professionnel » a été définie comme faisant notamment référence au développement d'une identité et de compétences professionnelles, ces dernières demeurent assez « générales » au sens où elles ne semblent ni propres à un champ disciplinaire et/ou à un niveau scolaire spécifique, ni propres à un acte singulier du métier d'enseignant. Dans l'ouvrage de 2010, seul le texte de Mottier Lopez et Allal, orienté sur l'importance d'une triangulation des informations nécessaire à la pratique d'un jugement professionnel, semble ouvrir la voie à une réflexion portant plus spécifiquement sur les compétences des enseignants en matière d'évaluation. C'est en cohérence avec l'intitulé de la dernière partie de leur texte (« quelques enjeux pour le développement professionnel en évaluation », p. 248), que nous intitulerons le deuxième axe « Des espaces de formation pour œuvrer au développement de compétences en évaluation ». L'ouvrage *Evaluation et auto-évaluation. Quels espaces de formation* (voir chapitre introductif de Coen & Bélair, 2015) fait pleinement écho à ce deuxième axe, permettant tout à la fois d'envisager les dispositifs à l'œuvre en formation initiale et continue (Tessaro, 2015a) et les recherches collaboratives (voir notamment le numéro thématique de e-JIREF coordonné par Morissette & Tessaro, 2015).

La suite du texte présente l'ensemble des travaux empiriques retenus autour de ces deux axes. Pour rappel, 40 publications y sont répertoriées. Plusieurs questions guident la présentation de ces travaux : qui sont les acteurs concernés par la question du développement professionnel ? Quels sont les dispositifs de formation et/ou d'évaluation concernés ? Quel est le type d'évaluations convoquées et quels sont les objets sur lesquels elles portent ? Et enfin, quelles sont les traces de développement professionnel qui ont pu être mises en évidence ?

8. L'évaluation comme levier du développement professionnel

Nous avons classé 12 publications dans ce champ : 6 publications se situent en formation initiale d'enseignants (du maternel, primaire ou secondaire) ; 3 concernent des enseignants en exercice et 3 portent sur des professeurs de haute école ou sur des enseignants universitaires.

Les six publications qui se situent en formation initiale s'appuient sur différents types d'écrits réflexifs (Huver & Cadet, 2010) ou plus spécifiquement sur des portfolios (Coen, Sieber & Lygoura, 2019 ; Michaud, 2012 ; Poncelet et al., 2014) ou encore sur des entretiens liés à des micro-enseignements (Derobertmeasure, Boquillon & Dehon, 2015) ou à des stages d'enseignement (Perréard Vité, Balslev & Tominska, 2015).

Huver et Cadet (2010) comparent deux dispositifs de formation : de futurs instituteurs qui doivent réaliser un portfolio reprenant des travaux personnels et des analyses réflexives d'une

part, des étudiants de Master en sociolinguistique et didactique français langue seconde qui doivent réaliser un carnet de route professionnel comprenant une approche biographique d'une part et des analyses réflexives d'autre part. Les analyses des écrits réflexifs réalisées par les auteurs mettent en exergue les tensions liées à l'évaluation certificative de ces écrits réflexifs. S'ils considèrent que la réflexivité pourrait être un signe de développement professionnel, ils pointent les difficultés à évaluer cette réflexivité et notent que, pour certains étudiants, l'enjeu semble plutôt être de trouver comment montrer des signes de réflexivité permettant de rencontrer les attentes des formateurs (le paon ou le caméléon de Campanale et al., 2010) que de réellement chercher à être réflexif. Pour tenter de réduire cette tension entre certificatif et formatif, Michaud (2012) mentionne l'utilisation de portfolios de type « développement professionnel » (formatif) dont seuls des extraits sélectionnés par le futur enseignant (du primaire ou du secondaire) sont évalués de façon certificative.

Mais la difficulté à faire preuve de réflexivité ne se limite pas pour autant aux difficultés induites par le caractère certificatif de ces écrits. Au départ d'entretiens et d'analyses de « dossiers d'apprentissage » (portfolios numériques) produits par huit futurs enseignants (de maternelle et de primaire) dans une haute école Suisse, Coen et al. (2019) montrent la complexité de l'étape même de recueil de « traces d'activités » susceptibles de soutenir la réflexivité. Leurs travaux confirment l'importance d'un accompagnement du formateur – de la réflexion nécessaire à l'anticipation du recueil de « traces » jusqu'à celle permettant le recul nécessaire à leur analyse – si l'on veut espérer que les futurs enseignants développent de réelles démarches autoévaluatives (Coen, 2019), susceptibles de soutenir leur développement professionnel ou à tout le moins une ébauche de celui-ci (Beckers, 2010). Le chapitre de Poncelet et al. (2014) s'intéresse, quant à lui, à quatre dispositifs de type portfolio menés dans quatre systèmes éducatifs différents (Belgique, Luxembourg, France et Espagne) et auprès de publics différents (de futurs enseignants du primaire, mais aussi des étudiants en kinésithérapie notamment), mais il s'en tient à la description des enjeux et des modalités de ceux-ci, sans en présenter une analyse faisant état des « traces » de développement professionnel observées.

S'intéressant à un public de futurs enseignants du secondaire supérieur, Derobertmeasure et al. (2015) recueillent leurs données en menant des entretiens de rétroaction vidéo suite à des séances de micro-enseignement menées avec de futurs enseignants du secondaire supérieur. Les analyses menées à l'aide du logiciel « Qda Miner » leur ont notamment permis d'identifier la récurrence d'un lien entre trois processus : « la description, amenant ensuite à l'intentionnalisation et se terminant par la proposition d'alternatives » (p. 174). Sur la base d'une description de sa pratique (niveau 1), l'étudiant « positionne celle-ci en regard de ses préférences (...) ; d'un élément théorique, contextuel ou éthique (...) ; d'un résultat ou une attente (...) ou, finalement, d'un but atteint ou à atteindre (« intentionnaliser ») » (p. 159). Enfin, il prend encore un peu plus de recul pour décontextualiser les éléments, analyser et rechercher diverses alternatives. Tout en pointant ces « traces » de réflexivité (les auteurs parlent prudemment de « développement de la réflexivité » et non de « développement professionnel », même si d'aucuns ont pointé que les premiers pourraient être une trace des seconds), ils invitent à une certaine prudence en précisant qu'il s'agit d'une conception « en entonnoir » « dans le sens où la proportion d'extraits répondant à cette règle est successivement moindre » (p. 174) : seule une partie des narrations donnent naissance aux étapes suivantes ; ce qui démontre une fois de plus sans doute la complexité de ce processus réflexif.

Perréard Vité et al. (2015) s'intéressent à l'impact des entretiens tripartites de stage sur les processus autoévaluatifs des futurs enseignants du primaire. En analysant l'évolution d'un étudiant tout au long d'une année de formation, les auteurs montrent en quoi ces autoévaluations permettent de mettre en évidence des « traces » d'un développement professionnel « en progression ». Ainsi, si elles notent peu de changement au niveau des préoccupations de l'étudiant (planification, différenciation,...), elles pointent des évolutions au niveau de sa façon de « dire » les choses, traduisant une « prise de conscience grandissante de ses savoirs professionnels » (p. 225). Les « traces » de développement professionnel qu'elles mettent en exergue (et que l'on peut notamment mettre en relation avec les « genèses conceptuelles » de Pastré, cité par Beckers, 2010) les conduisent à conclure que « l'autoévaluation amène non seulement à anticiper et à ajuster ses actions, mais aussi à les décrire et comprendre de manière fine, en faisant référence aux apports de la formation » (p. 225).

Il est à noter que tous les travaux précités portent sur des enseignants en formation. Seuls les textes de Wentzel (2010), de Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso (2015) et de Gardies, Faure & Marcel (2019) s'intéressent à des enseignants du primaire et du secondaire en exercice. Problématisant son chapitre sur le moment crucial de l'insertion professionnelle, Wentzel (2010) met en évidence que ce sont les enjeux identitaires qui sont à ce moment prégnants, bien plus que ceux de développement de compétences professionnelles. Il expose alors en quoi et comment il est essentiel de mettre sur pied différents dispositifs permettant de soutenir la réflexivité et d'œuvrer au développement professionnel. C'est un dispositif de ce type qui est au cœur de l'article de Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso (2015) qui, analysant un dispositif de co-développement professionnel conçu à destination d'enseignants novices du primaire, montrent les difficultés que ces derniers éprouvent pour autoévaluer les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur entrée dans le métier. Si l'on peut comprendre que les enjeux identitaires soient prégnants en début de carrière (il faut trouver sa place dans l'école et arriver à se considérer comme un enseignant et non plus comme un stagiaire), on comprend aussi tout l'enjeu des dispositifs d'accompagnement qui doivent permettre aux novices de parfaire les compétences de leur « professionnalité émergente » (Jorro et al., 2013) et de poursuivre leur développement professionnel qui n'a pourtant été qu'amorcé en formation initiale (Beckers, 2010 ; Mayen & Vanhulle, 2010). Dans l'article de Gardies et al. (2019), les auteurs analysent également un dispositif de co-apprentissage des gestes professionnels destiné cette fois à des enseignants du secondaire. Il s'agit plus particulièrement d'un dispositif numérique de régulation où un enseignant observe à distance un autre enseignant en classe et avec lequel il peut communiquer en direct (via une oreillette). Cette forme d'accompagnement permet ainsi d'évaluer les pratiques d'enseignement et de construire des connaissances lors d'interactions de régulation.

Enfin, les trois derniers chapitres repris ici sortent du champ de l'école obligatoire et concernent des enseignants de haute école ou d'universités. Il est tout d'abord amusant de constater que le chapitre (Bélaïr & Van Nieuwenhoven, 2010) qui s'intéresse aux formateurs de haute école pédagogique considère ces derniers dans leur statut d'étudiant en formation. Le chapitre propose une grille d'analyse des différents types de portfolios utilisés en formations d'enseignants (quels objectifs – développement professionnel et/ou certification/promotion ? ; quels critères remplir pour qu'ils puissent soutenir le développement professionnel ? ...) et met à l'épreuve cette grille pour analyser les portfolios de développement professionnel tels qu'ils sont proposés à l'Université de Louvain dans la formation conduisant à l'obtention du titre requis pour enseigner dans le supérieur non universitaire en Belgique francophone.

Seules les deux publications qui s'intéressent aux professeurs d'université belges pour l'une (Wouters, Frenay & Noël, 2010) et à un double public de formateurs suisses (en haute école de gestion et à l'université de Lausanne) pour l'autre (Dumont, Rochat, Berthiaume & Lanarès, 2012) concernent des professionnels en exercice. Les travaux de Dumont et al. (2012) se penchent sur les effets de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) sur le développement professionnel des enseignants, en comparant les modèles issus des deux instituts de formation précités, selon le niveau de contrôle de la prestation des enseignants. En combinant des données issues de questionnaires et d'observations, ils concluent que de plus en plus d'enseignants « utilisent les résultats des évaluations pour réfléchir sur leur pratique, les objectifs de cours et l'organisation de leurs enseignements, et pour créer un dialogue avec leurs étudiants » (p. 176) et ceci dans les deux types de configurations. Ils expliquent ces résultats par la prise de conscience des enjeux liés au soutien et par la mise en place de dispositions visant à réduire les potentiels effets négatifs des politiques de contrôle, notamment en développant une relation de confiance avec les enseignants. Ils pointent toutefois la fragilité de cette mise en confiance, qui peut rapidement être soumise aux modifications des politiques en vigueur. En effet, les enjeux liés aux EEE peuvent être source de tensions, notamment lorsqu'elles entrent en compte dans les dossiers de promotion. On retrouve cette problématique dans les travaux de Wouters et al. (2010) qui examinent des dossiers d'enseignement (*teaching portfolio*) produits par des professeurs d'université dans le cadre des promotions liées à la carrière académique. Les auteurs montrent assez clairement le double enjeu de ces portfolios qui visent à la fois le développement professionnel des enseignants (en stimulant l'analyse de leurs pratiques et l'innovation pédagogique) et la mise en évidence de « traces » permettant de rendre compte de leur investissement dans la partie « enseignement de leur fonction ». Finalement, on retrouve là un peu le même débat que celui maintes fois soulevé avec les étudiants en formation : réflexivité et développement professionnel ou recherche de « traces » permettant de « donner le change » pour se conformer aux attentes de l'institution ? Toutefois, dans le contexte universitaire où l'enseignement est historiquement peu valorisé au profit de la recherche, on s'accordera avec les auteurs pour reconnaître qu'amener les enseignants à questionner leurs pratiques et à rechercher des traces permettant de documenter celles-ci constituent déjà un levier (même léger ?) de développement professionnel.

9. Des espaces de formation pour œuvrer au développement professionnel en évaluation

Dans cet axe, nous avons répertorié 28 publications que nous allons ici présenter en trois grands ensembles : sept publications concernent des modules de formation dédiés à l'évaluation, dix-neuf portent sur/peuvent s'apparenter à une recherche de type collaboratif/participatif et les deux dernières s'intéressent à l'enseignant comme un « objet » de recherche en étudiant son développement professionnel.

Parmi les sept textes qui concernent des modules de formations dédiés à l'évaluation, cinq se situent en formation initiale d'enseignants (du maternel, primaire ou secondaire, voire du supérieur) et deux impliquent des enseignants en exercice (du primaire et du secondaire). Il peut s'agir de l'analyse de modules d'évaluation transversaux comme dans l'article de Mercier-Brunel (2015) ou d'un portfolio mis en place dans un cours dédié à l'évaluation destiné à de futurs enseignants du primaire comme dans les travaux de Mottier Lopez (présentés dans Fagnant, Etienne, Mottier-Lopez et Hindryckx, 2017). On peut également relever des modules spécifiques à une didactique : un destiné à des étudiants de master en

sciences de l'éducation centré sur l'évaluation formative en mathématiques (Fagnant & Demonty, 2016), un autre destiné à des étudiants de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en psychologie et axé sur les compétences (Beckers & François, 2011) et un centré sur l'évaluation formative de journaux de lecture, impliquant cette fois des enseignants en exercice (Hébert, 2011). Ces textes explicitent comment les « programmes » proposés cherchent à œuvrer au développement professionnel en matière d'évaluation, mais ils donnent finalement peu ou pas d'indication sur la façon dont le développement professionnel des enseignants impliqués pourrait réellement être appréhendé. Par contre, dans l'article de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2018), c'est en quelque sorte au travers de l'analyse de bulletins scolaires que des « traces » de développement professionnel sont recueillies. En effet, suite à une formation sur l'évaluation formative, les auteurs examinent si les commentaires inscrits dans les bulletins d'élèves en difficulté scolaire, par des enseignants débutants du primaire, sont envisagés dans une démarche formative. Il ressort notamment de cette étude que le bulletin ne semble pas être vu, par ces enseignants en tout cas, comme un moyen de régulation des apprentissages étant donné que les commentaires formulés restent très généraux et centrés sur le comportement de l'élève. Quant à l'article de Breithaupt et Georgy (2017), les auteurs prennent une autre porte d'entrée en analysant l'impact des évaluations certificatives sur la posture d'évaluateur du futur enseignant (du primaire) au travers d'entretiens : il s'avère que les futurs enseignants ne percevaient pas (ou très faiblement) que les objectifs évalués sont des gestes professionnels qu'ils devront exercer dans leur futur métier, ce qui amène à questionner l'atteinte d'un objectif de développement professionnel, tout comme dans l'article de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2018) précédemment cité.

Comme pointé en introduction de ce point, les textes les plus nombreux concernent des enseignants qui participent à une recherche collaborative/participative. Parmi ceux-ci, cinq s'inscrivent en formation initiale, dans le contexte de stages d'enseignement, dix concernent des enseignants en exercice, deux portent sur des coordonnateurs et conseillers pédagogiques et deux impliquent des professeurs d'université.

Les écrits qui se situent dans le contexte de stages d'enseignement en formation initiale (futurs enseignants du maternel, primaire ou secondaire) visent en réalité le développement professionnel en matière d'évaluation des maîtres de stage (enseignants de terrain) (Lebel, Bélaïr & Monfette, 2015 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) ou des superviseurs (formateurs d'enseignants dans le supérieur) (Colognesi, Lenoir & Van Nieuwenhoven, 2018 ; Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019 ; Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019). Ces articles se penchent sur les pratiques d'accompagnement, et plus particulièrement sur les jugements évaluatifs produits par les différents acteurs susmentionnés, ce qui touche une fois encore aux tensions habituellement évoquées entre l'évaluation formative et certificative. Les traces de développement professionnel sont appréhendées via des entretiens et/ou des groupes de discussions durant lesquels le partage entre pairs œuvre à co-construire de nouvelles connaissances au niveau de l'accompagnement et de l'évaluation.

Dix publications s'intéressent au développement professionnel des enseignants en exercice (du maternel, primaire ou secondaire). Une s'intéresse aux épreuves externes (en mathématique et en lecture) comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative (Tessaro, 2015b). Une est consacrée à des enseignants migrants (du secondaire) qui, plongés dans un nouveau contexte, sont amenés à (re)construire leurs pratiques d'évaluation, ce qui touche aussi à leur identité professionnelle (Morrissette & Diédhiou, 2017). Une autre concerne des enseignants (de mathématiques et

de français du secondaire) dont l'objet d'étude est de travailler sur la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées, à l'aide du modèle de l'alignement curriculaire élargi (Pasquini, 2019). Les sept autres se penchent sur des pratiques d'évaluation formative : (1) l'évaluation formative en sciences (Lepareur & Grangeat, 2018), (2) l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture en classe de français (Cartier, Martel, Russbach, Guertin-Baril & Boutin, 2019), (3) la co-construction (avec les élèves) du référentiel de l'évaluation formative au sujet d'un objectif d'apprentissage en lecture (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019), (4) l'évaluation-régulation interactive face à un problème de mathématiques (Mottier Lopez, 2015), (5) les types de feedbacks favorables à l'autorégulation des apprentissages dans le cadre d'une démarche d'investigation en sciences (Grangeat & Lepareur, 2019), (6) l'évaluation des stratégies d'apprentissage des élèves (Yerly & Kappeler, 2015), ou (7) de façon plus générale, l'analyse des points de convergence entre deux recherches collaboratives ayant porté sur les « manières de faire » l'évaluation formative d'enseignants (Morrissette & Diédhiou, 2015). Dans ces travaux, les « traces » de développement professionnel sont généralement à rechercher au niveau d'une évolution des pratiques d'évaluation elles-mêmes. Ces « traces » peuvent alors être recueillies au travers de l'analyse d'un discours sur leurs pratiques ou d'une observation des pratiques elles-mêmes. Ainsi, par exemple, pour montrer en quoi les épreuves externes semblent soutenir l'amélioration des pratiques d'évaluation des enseignants, Tessaro (2015b) analyse des extraits de verbatim recueillis pendant des moments de « modération sociale », c'est-à-dire des moments d'échanges et de confrontation des jugements évaluatifs sur des travaux d'élèves. Dans le cas qui l'occupe, ces moments d'échanges visent « à construire collectivement une représentation commune des attentes officielles traduites dans les référents externes et à déboucher sur des consensus à propos des pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves internes à la classe » (p. 53). De leur côté, Grangeat et Lepareur (2019) mettent en évidence l'évolution des pratiques d'évaluation formative, au travers d'enregistrements vidéo de séances de classe, suite à la mise en place de séquences et d'outils d'évaluation formative conçus collectivement. Ils montrent ainsi que le temps consacré aux pratiques d'évaluation formative a augmenté de façon importante, pendant les trois années du projet, avec une part considérable consacrée aux feedbacks soutenant entre autres la progression des élèves. Les auteurs concluent leur article en soulignant « la nécessité de concevoir des protocoles de recherche sur une temporalité suffisamment longue pour être en mesure de saisir toute la complexité du développement professionnel des enseignants » (p.26).

Deux articles concernent des coordonnateurs et conseillers pédagogiques : l'un s'attarde sur les actions de collaboration entre ces acteurs et une chercheuse dans le cadre des pratiques d'évaluation formative de l'apprentissage par la lecture (Cartier et al., 2015) ; l'autre examine les mécanismes de construction de savoirs professionnels et les conditions de leur réinvestissement : plus concrètement, les participants ont été formés aux nouvelles approches d'évaluation de compétences et ont créé du matériel pour former des pairs (Nizet & Leroux, 2015). Dans le premier cas, il s'agit de mieux comprendre les facteurs qui peuvent influencer le développement professionnel des coordonnateurs pédagogiques (CP) mais ce sont davantage les « actions de collaboration » entre chercheuse et CP que les « traces » de développement professionnel des CP qui sont au cœur de l'article. Dans le second cas, les auteurs s'appuient sur une typologie présentant « différents états des savoirs référentiels et expérientiels dans un continuum allant de la restitution de savoirs à leur intégration dans des règles d'action » (Nizet & Leroux, 2015, p. 18) pour analyser le développement des acteurs concernés. Les résultats de leur étude s'attardent sur « les apprentissages professionnels de nature conceptuelle » et montrent qu'ils semblent avoir été « stimulés par la mobilisation des savoirs dans une perspective de formation pour autrui » (Nizet & Leroux, 2015, p. 15).

En ce qui concerne les deux publications qui s'intéressent au développement professionnel des professeurs d'université : l'une vise le développement des pratiques d'« *Assessment for Learning* » dans le cadre d'un programme de soutien à la réussite au premier bac (utilisation de feedbacks formatifs) (Leduc et al., 2016) ; l'autre implique les enseignants dans les différentes étapes d'un processus d'évaluation de leurs cours hybrides, ce qui *in fine* les aide à percevoir l'intérêt que peuvent avoir les EEE et leur donne envie de s'impliquer dans ce processus évaluatif (Malcourant, Warnier, Lecoq & François, 2019). En matière de « traces » de développement professionnel, il s'agit donc plutôt d'une analyse de l'évolution de pratiques déclarées d'évaluation dans le premier cas et d'une évolution des conceptions en matière d'évaluation dans le second.

Enfin, les deux articles qui s'intéressent à l'enseignant comme un « objet » de recherche étudient, au travers d'entretiens, l'impact des évaluations externes sur les pratiques évaluatives des enseignants du primaire (Yerly, 2017, 2018). Ils posent notamment la question des évaluations externes vues comme une opportunité de développement professionnel ou comme une obligation de faire réussir les élèves.

Dans plusieurs écrits repris ici, les acteurs sont invités à « participer à un processus d'évaluation comme levier au développement professionnel en évaluation ». D'une certaine façon, ils se relient alors au premier axe de notre classement (l'évaluation comme levier au développement professionnel) et, oserait-on dire, « bouclent la boucle » de la logique de l'Admee en interrogeant « le potentiel de *l'évaluation* (...) comme *outil de formation* (...) à *l'évaluation* » (Fagnant et al., 2017, p. 78).

10. Synthèse et discussion

Pour répondre à la question de recherche « Comment les concepts *d'évaluation* et de *développement professionnel* des enseignants se conjuguent-ils dans les écrits francophones ? », nous avons analysé 40 articles ou chapitres scientifiques issus des revues MEE, e-JIREF et des ouvrages édités suite aux colloques de l'Admee-Europe. Une typologie, tout d'abord constituée de deux axes principaux (« L'évaluation comme levier du développement professionnel » et « Des espaces de formation pour œuvrer au développement professionnel en évaluation »), puis de sous-dimensions identifiant les publics et les enjeux principaux des recherches concernées, nous a permis de classer l'ensemble des publications retenues.

En ce qui concerne la question des acteurs concernés par le développement professionnel, force est tout d'abord de constater que le champ de recherche couvre un public assez diversifié, allant des enseignants ou futurs enseignants de maternelle, de primaire ou du secondaire (les premiers étant toutefois peu représentés) aux professeurs de haute école ou d'université, en passant par les formateurs d'enseignants, conseillers pédagogiques ou superviseurs de stage. L'analyse réalisée en suivant les deux axes identifiés fait apparaître un premier constat : très peu de travaux sont ciblés sur les enseignants en exercice dans le premier axe alors qu'ils sont nettement plus nombreux dans le second axe, et ceci essentiellement via des recherches collaboratives. Il s'agit peut-être là d'une « marque de l'Admee » : l'évaluation des futurs enseignants au service de leur développement professionnel (il est peut-être plus complexe d'évaluer les enseignants en exercice ?) et les recherches collaboratives au service du développement professionnel en évaluation (sans l'évaluation comme focus, on sortirait alors du champ de l'association). Le deuxième constat qui ressort à propos des acteurs concernés est que les écrits qui s'inscrivent en formation initiale d'enseignants sont nombreux dans les deux axes : dans le premier axe, il s'agit

essentiellement d'évaluations (souvent de type portfolios) qui cherchent à inciter à un recul réflexif sur les pratiques d'enseignement ; dans le second axe, il s'agit principalement de modules de formation dédiés à l'évaluation. On trouve aussi, dans ce second axe, une série d'écrits centrés sur les stages d'enseignement, mais les acteurs concernés ne sont alors plus les futurs enseignants, mais leurs maîtres de stage ou superviseurs puisque c'est le développement professionnel des pratiques d'évaluation de ces derniers qui est au cœur des analyses. Dernier constat : les écrits portant sur les professeurs de haute école ou d'université sont dans l'ensemble assez peu nombreux, mais on en trouve néanmoins dans les deux axes, qu'il s'agisse de voir si la constitution d'un dossier pédagogique (sorte de portfolio qui joue un rôle dans l'évaluation de leur possible promotion) œuvre à leur développement professionnel ou qu'il s'agisse de les impliquer dans une recherche collaborative en vue de faire évoluer leurs pratiques d'évaluation.

La question portant sur les dispositifs de formation et/ou d'évaluation concernés présente une certaine redondance avec celle des acteurs : dans le premier axe, le dispositif le plus fréquent concerne des écrits réflexifs produits par de futurs enseignants en lien avec des stages ou d'autres activités pratiques ; dans le second axe, les travaux conjuguent dispositifs de formations s'apparentant à des modules de cours essentiellement dédiés aux futurs enseignants et des recherches collaboratives impliquant alors des enseignants en exercice.

Au niveau des types d'évaluations convoquées, on retiendra dans les deux axes une présence conjointe des évaluations à visées formative et certificative. Dans le premier axe, les portfolios et autres écrits réflexifs témoignent de la difficulté de conjuguer harmonieusement ces deux fonctions et des risques de conduire certains étudiants à développer toutes sortes de stratégies ou de postures (le paon ou le caméléon de Campanale et al., 2010) visant à rencontrer les attentes de formateurs plutôt qu'à réellement chercher à être réflexifs. Cette « tension » est également ressentie par les formateurs qui ne se sentent pas toujours à l'aise pour évaluer de façon certificative ces écrits réflexifs qui ont par ailleurs une visée formative en termes de développement professionnel, rejoignant ainsi les réflexions déjà menées par Perrenoud (2010), Beckers (2010) et De Ketele (2010) notamment. Cette « tension » entre les versants formatif et certificatif de l'évaluation est aussi très présente chez les maîtres de stage et les superviseurs, et on comprend dès lors que leur développement professionnel en matière d'évaluation soit une préoccupation centrale de plusieurs travaux. Enfin, si la majorité des écrits portant sur divers dispositifs de formation s'intéressent davantage aux pratiques d'évaluation formative des enseignants (autorégulation, régulation interactive, *assessment for learning*,...), quelques-uns s'attachent aussi à faire évoluer les pratiques d'évaluation certificative à développer en classe auprès des apprenants (ces derniers étant ici les élèves du primaire et du secondaire essentiellement).

Si l'on s'intéresse maintenant aux « objets » sur lesquels portent les évaluations, on conclura logiquement qu'il s'agit essentiellement de développement de la réflexivité dans le premier axe et d'évolution des pratiques d'évaluation dans le second axe. Dans la plupart des écrits, ces « pratiques d'évaluation » sont considérées de façon assez générale, mais quelques travaux (relativement peu nombreux) prennent pour objet un domaine plus spécifique (comme les journaux de lecture ou la démarche scientifique) convoquant alors plus ou moins explicitement des travaux de recherche en didactique.

Enfin, en ce qui concerne les « traces de développement professionnel » qui ont pu être mises en évidence, il s'agit logiquement, pour le premier axe, de « traces de réflexivité » et/ou « d'autoévaluation » recherchées dans des dispositifs de type portfolio ; ces « outils » étant

eux-mêmes conçus pour susciter la réflexivité et conduisant *de facto* aux tensions susmentionnées. Pour le second axe, les « traces » de développement professionnel en matière d'évaluation sont généralement appréhendées via une analyse du discours sur ses propres pratiques, et moins souvent via des observations des pratiques d'évaluation *in situ*. A la lumière des travaux analysés, il semblerait alors que l'on puisse considérer que ce sont essentiellement les « genèses conceptuelles » ou « identitaires » (Beckers, 2010) qui sont appréhendées (que ce soit au travers des écrits réflexifs ou des discours sur les pratiques) et que les « genèses instrumentales » (ou la recherche de « repères » en termes de « performances », Mayen & Vanhulle, 2010) constituent davantage le parent pauvre, sans doute parce que appréhender les pratiques réelles s'avère généralement à la fois plus coûteux et plus complexe en termes de recherche.

Si l'on conjugue le peu de place accordée aux objets « disciplinaires » d'évaluation et le peu de « traces » de développement professionnel directement ancrées sur les pratiques réelles d'évaluation (formative ou certificative), on serait tenté de conclure que la didactique des disciplines n'a pas réellement trouvé sa place au sein de l'Admee, et ceci malgré l'existence du réseau *Evaluations et didactiques* (EVADIDA). Evidemment, cette conclusion est abusive et il serait plus correct d'écrire que les publications qui touchent aux aspects didactiques ne sont pas nécessairement ancrées dans le champ du développement professionnel des enseignants puisque notre recherche bibliographique, centrée sur le développement professionnel, ne nous a pas permis de mettre à jour de nombreuses publications didactiques. Il s'agit là à nos yeux d'une piste qu'il serait pourtant intéressant de développer, en s'appuyant notamment sur les écrits anglo-saxons qui allient les questions de didactique, d'évaluation et de développement professionnel des enseignants dans la foulée des travaux fondateurs de Shulman (1986) notamment (voir par exemple Fagnant & Demonty, 2019 pour un développement de cette perspective dans le domaine des mathématiques).

11. Conclusion

Même si la typologie proposée dans cette note de synthèse est évidemment perfectible et même si, tant la sélection des articles que la typologie elle-même sont soumises à une certaine subjectivité de la part des auteurs, il nous semble que proposer une organisation originale des travaux constitutifs d'un champ de recherche est un résultat tangible de cette note de synthèse. En effet, à notre connaissance, aucun article n'avait jusqu'alors proposé un tel regard rétrospectif sur les travaux de l'Admee centrés sur la problématique du développement professionnel. Gageons que la mise en évidence des objets et des enjeux principaux des recherches concernées puisse aider à la découverte de ce champ de recherche, tout en impulsant des travaux originaux et complémentaires permettant d'investiguer d'autres facettes des liens entre évaluation et développement professionnel.

12. Références⁴

- Allal, L., & Dauvisis, M.-C. (2019). Lectures croisées : l'activité évaluative, ses acteurs et ses contextes. In A. Jorro & N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 159-169). De Boeck Supérieur.
- Beckers, J. (2010). Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 147-160). De Boeck.
- *Beckers, J., & François, N. (2011). Comment de futurs enseignants évaluent la maîtrise de compétences : analyses de pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 113–135.
- Bélaïr, L. M., & Coen, P.-F. (2015). Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? In P.-F. Coen & L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 9-12). De Boeck Supérieur.
- *Bélaïr, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 161-175). De Boeck.
- Bourgeois, E. (2010). « Evaluation et développement professionnel ». Un couple impossible ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 265-270). De Boeck.
- *Breithaupt, S., & Clerc Georgy, A. (2017). Que révèlent les situations d'évaluation de la posture en formation des futurs enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 57–90.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 193-205). De Boeck.
- *Cartier, S. C., Arseneault, J., Mourad, E., Guertin-Baril, Th., & Raoui, M. (2015). Recherche-action sur l'évaluation formative de l'apprentissage par la lecture : collaboration entre coordonnateurs pédagogiques et chercheur. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 85-101.
- *Cartier, S. C., Martel, V., Russbach, L., Guertin-Baril, T., & Boutin, J.-F. (2019). Rôle de l'évaluation formative dans le cadre du soutien à l'apprentissage autorégulé en classe de français. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 29-46.
- Coen, P.-F. (2015). Quels espaces de formation et à quelles conditions ? In P.-F. Coen & L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 259-268). De Boeck Supérieur.
- *Coen, P.-F., Sieber, M., & Lygoura, S. (2019). Apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto)évaluation d'enseignants en formation. In A. Jorro & N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 117-130). De Boeck Supérieur.
- *Colognesi, S., Lenoir, G., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27-46.

⁴ Pour rappel, les articles et chapitres identifiés par un astérisque sont ceux qui ont été classés dans les deux axes (« L'évaluation comme levier du développement professionnel » et « Des espaces de formation pour œuvrer au développement professionnel en évaluation ») identifiés pour répondre à la question de recherche.

- *Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quel feedback les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage reçoivent-ils dans leur bulletin scolaire ? Vers une typologie des commentaires laissés par leurs enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(3), 31-57.
- De Ketele, J.-M., Périsset Bagnoud, D., Kaddouri, M., & Wittorski, R. (2010). Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 49-65). De Boeck.
- *Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 153-179.
- Droyer, N., & Jorro, A. (2019). L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation. In A. Jorro & N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 7-14). De Boeck Supérieur.
- *Dumont, A., Rochat, J.-M., Berthiaume, D., & Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants : comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 85-115.
- Fagnant, A., & Demonty, I. (2019). L'évaluation : une question centrale à propos des *connaissances pédagogiques de contenu*. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIV(1), 37-51.
- *Fagnant, A., & Demonty, I. (2016). Comment former à une vision élargie de l'évaluation formative en vue de réguler efficacement les apprentissages mathématiques des élèves ? In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 257-273). De Boeck Supérieur.
- *Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L., & Hindryckx, M.-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 77-98.
- *Gardies, C., Faure, L., & Marcel, J.-F. (2019). L'usage d'un dispositif numérique synchrone pour l'évaluation de pratiques d'enseignement. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 35-55.
- *Grangeat, M., & Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 5-28.
- *Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ? *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 51-78.
- *Huver, E., & Cadet, L. (2010). La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 117-129). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 253-264). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A., Brocal, R., & Postiaux, N. (2013). Evaluer la professionnalité émergente en formation. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir.), *Evaluation et enseignement supérieur* (pp. 73-84). Bruxelles : De Boeck.
- *Jorro, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité co-évaluative. In A. Jorro & N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 33-44). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- *Lebel, C., Bélair, L. M., & Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. In P.-F. Coen & L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 199-219). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- *Leduc, L., Mohr, A., Marichal, E., Deum, M., & Detroz, P. (2016). Viser le développement des pratiques d'*Assessment for Learning (AFL)* dans le contexte de la 1^{re} année à l'université : cadre théorique, dispositif et initiatives pédagogiques résultant du projet « Feedbacks 1^{er} bac ». In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 221-255). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- *Lepareur, C., & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131–162.
- *Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
- *Malcourant, E., Warnier, L., Lecoq, J., & François, D. (2019). Les enseignants au cœur d'un processus d'évaluation : une méthodologie participative. In A. Jorro & N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 131-141). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Mayen, P., & Vanhulle, S. (2010). Quels repères de développement dans les situations de travail ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 225-236). Bruxelles : De Boeck.
- *Mercier-Brunel, Y. (2015). Intérêts et limites de la formation à l'évaluation pour les futurs professeurs du second degré en France. In P.-F. Coen & L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 139-156). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- *Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 9–38.
- *Morrissette, J., & Diédhiou, S. B. M. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir-évaluer d'enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33–56.
- *Morrissette, J., & Diédhiou, B. (2015). Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement au développement professionnel en matière d'évaluation formative. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 31-47.
- Morrissette, J., & Tessaro, W. (2015). Apports des recherches collaboratives sur le développement professionnel des enseignants et des formateurs en matière d'évaluation. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 9-14.
- *Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89–120.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-249). Bruxelles : De Boeck.
- *Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 87-111.

- *Nizet, I., & Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 15-29.
- Paquay, L., Wouters, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 9-34). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2010) (Dir). L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives. Bruxelles : De Boeck.
- *Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92.
- *Perréard Vité, A., Balslev, K., & Tominska, E. (2015). Les entretiens tripartites de stage : opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. In P.-F. Coen & L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 221-239). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 37-47). Bruxelles : De Boeck.
- *Poncelet, D., Brendel, M., Bourg, V., Kerger, S., Wardavoire, H., Romanus, C., Parmentier, P., Arraiz-Perez, A., Sabiron-Sierra, F., Eymard, C., Ladage, C., & Vial, M. (2014). Le portfolio de développement professionnel en formation initiale et continue : description, comparaison et mise en perspective de quatre dispositifs de formation. In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 269-288). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tessaro, W. (2015a). Formation permanente des enseignants à l'évaluation des apprentissages : une continuité à construire. In P.-F. Coen & L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 55-71). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- *Tessaro, W. (2015b). Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 49-65.
- *Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.
- *Van Nieuwenhoven, C., & Doidinho-Vicoso, M.-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de codéveloppement ? In P.-F. Coen & L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 241-258). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- *Wentzel, B. (2010). L'insertion professionnelle des enseignants : une opportunité de développement professionnel ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 105-116). Bruxelles : De Boeck.
- *Wouters, P., Frenay, M., & Noël, B. (2010). Le dossier d'enseignement : un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 177-191). Bruxelles : De Boeck.

- *Yerly, G. (2018). Le testing provincial de l'Ontario vu par les enseignants. Opportunité de développement professionnel ou obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(3), 79-103.
- *Yerly, G. (2017). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle : quels sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 33–60.
- *Yerly, G., & Kappeler, G. (2015). Les prémices d'une recherche collaborative : analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 67-83.