

La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue

Isabelle Nizet

Université de Sherbrooke

isabelle.nizet@usherbrooke.ca

Julie Lyne Leroux

Université de Sherbrooke

julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

Résumé

Deux projets de formation continue en évaluation impliquant des partenaires du milieu scolaire et préuniversitaire ainsi que des professeures d'université ont été élaborés dans le cadre de programmes ministériels de soutien au développement professionnel d'enseignants et de conseillers pédagogiques de l'ordre du secondaire et de l'enseignement supérieur (Québec). Structurés par des trajets de formation, de recherche et d'action, orientés vers la production de matériel de formation en évaluation de compétences créé par les participants, suite à leur propre formation, ces projets constituent une occasion privilégiée d'observer les mécanismes de construction de savoirs professionnels et les conditions de leur réinvestissement. Perçue comme a priori moins significative par des participants, la construction de savoirs de nature conceptuelle a rapidement représenté un défi conviaut les acteurs à s'adapter aux exigences des deux communautés dont ils sont issus. L'analyse a posteriori de ces trois trajets dans leurs dimensions intra et intersubjective a été effectuée, montrant comment ils se sont positivement influencés pour soutenir les apprentissages professionnels. L'analyse des activités de formation met en lumière les exigences d'appropriation de nouveaux savoirs de référence, de communication de ces savoirs et de négociation de leur mise en œuvre potentielle dans le cadre des situations professionnelles. Les activités de recherche menées pendant les projets ont clairement illustré les défis de pertinence, de vraisemblance et de résonance que posaient les produits du processus d'apprentissage pour les participants issus du terrain scolaire ou universitaire. Enfin, il est apparu que le trajet d'action centré sur la création d'un parcours de formation a poussé les groupes à questionner la crédibilité, l'intelligibilité et la légitimité des savoirs traités. Les apprentissages professionnels de nature conceptuelle semblent donc avoir été stimulés par la mobilisation des savoirs dans une perspective de formation pour autrui.

Mots-clés

savoirs professionnels, compétences en évaluation, éducation des adultes, enseignement supérieur, recherche collaborative.

Pour citer cet article : 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), pp. 15-29.

1. Introduction

Dans l'intention de décrire comment deux groupes d'enseignants et de conseillers pédagogiques engagés dans des projets de formation continue de longue durée (deux et trois ans respectivement) ont pu construire des savoirs conceptuels en évaluation, nous commencerons par situer la problématique à laquelle répondent deux projets dans une perspective de développement professionnel et nous expliquerons comment le contexte de partenariats entre milieux scolaire et universitaire justifie, selon nous, l'articulation d'un dispositif de recherche collaborative à la démarche de formation. Nous présenterons ensuite le cadre théorique élaboré pour soutenir la description du processus de construction de savoirs conceptuels d'une part et, pour rendre compte de la complexité de l'atteinte d'objectifs de formation pour soi et pour autrui, d'autre part. Nous décrirons des exemples de scénarisation tirés des deux contextes de recherche collaborative concernés, soit celui de la formation générale des adultes (enseignement secondaire) et celui de la formation à distance (FAD) à l'ordre collégial (enseignement supérieur). Enfin, nous concluons par une réflexion sur les enjeux liés à la posture des chercheuses-formatrices impliquées.

2. La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue

Le développement de compétences professionnelles en évaluation reste un sujet de préoccupation récurrent pour de nombreux enseignants de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur (Willis, Addie & Klenowski, 2013). Au Québec, comme ailleurs, les changements normatifs entraînés par les réformes curriculaires ont accru ce besoin de formation continue, alors même que certains enseignants n'ont jamais reçu de formation initiale en évaluation. On parle aujourd'hui d'*assessment literacy* (Mertler, 2004, 2009) pour désigner la capacité de l'enseignant à concevoir, mettre en œuvre et parler de manière critique de stratégies d'évaluation; ce concept englobe les dimensions conceptuelle et pratique des gestes professionnels liés à l'évaluation : par exemple, le fait de disposer de principes, d'une terminologie ou encore de techniques et de méthodes réfléchies en lien avec les standards de qualité. La formation continue devient la voie privilégiée pour relayer cet aspect du développement professionnel, souvent appuyée par l'intervention de conseillers pédagogiques qui doivent également être formés aux nouvelles approches en évaluation.

Dans un contexte de réforme, le changement de paradigme en évaluation et les contraintes professionnelles et situationnelles sont d'une nature telle que, bien souvent, des pratiques d'évaluation éthiques, valides et intelligibles restent « à inventer ». Tous les participants aux projets de formation continue ayant déjà une *expérience* professionnelle de l'évaluation, nous avons voulu créer un cadre qui puisse favoriser l'interrogation des pratiques et des expériences, tout en permettant aux enseignants et aux conseillers pédagogiques en FAD de concevoir un dispositif de formation contextualisé à leur milieu professionnel. Cela signifie que les participants aux projets se forment aux nouvelles approches d'évaluation de compétences dans le but de pouvoir, à leur tour, former des pairs (enseignants ou conseillers pédagogiques, selon le cas); les participants passent ainsi d'un statut de « non formé » à celui de « formé », d'une part, et du statut de « formé » à celui de concepteur de formations, de formateur et d'accompagnant, d'autre part. Une telle formation est conçue dans une perspective de « durabilité », c'est-à-dire de rehaussement général d'un niveau de compétence au sein des collectivités visées, *par* et *pour* les enseignants et les conseillers pédagogiques. Cette double dimension constitue la finalité des deux projets.

3. Deux recherches collaboratives axées sur la construction de savoirs professionnels

Au Québec, les instances gouvernementales ont créé des programmes de soutien au développement professionnel des enseignants du secondaire et de l'enseignement supérieur collégial¹, fondés sur la création de partenariats entre les milieux éducatifs et les milieux universitaires. Ces partenariats constituent, selon nous, le lieu privilégié de démarches qui intègrent des processus de formation et de recherche impliquant les chercheurs et les praticiens; dans cette perspective, la recherche dite « collaborative » nous a semblé une piste prometteuse à explorer, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, malgré les demandes explicites des milieux concernés de recevoir une formation plutôt « frontale » avec l'espérance de bénéfices rapides, nous pensions qu'une démarche instrumentée de coconstruction des savoirs professionnels visés serait plus significative, productive et durable, ce qui nous a amenées à définir une posture de pilotage de ces projets qui laisse une large place au sujet en formation (Boudjaoui & Clénet, 2011; Larouche, 2005). Le choix de rompre avec une conception applicative de la formation entraîne nécessairement l'ouverture d'un espace de recherche *sur* les savoirs professionnels à construire *avec* les enseignants et les conseillers pédagogiques (Desgagné, 1997, 1998; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001; Desgagné et Bednarz, 2005). C'est pourquoi, bien que nous soyons avant tout convoquées dans ces projets à titre d'expertes en évaluation et à titre de formatrices, nous avons choisi de greffer au processus de formation des participants un processus de recherche collaborative (Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007 ; Morrissette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012).

Ensuite, nous avons considéré que les dispositifs de recherche collaborative permettent de traiter le double enjeu de recherche et de formation, tout en formalisant un processus de négociation entre enseignants et chercheurs, particulièrement important lors de la coconstruction de savoirs professionnels. Les étapes de la recherche collaborative sont insérées de manière itérative (Lebel, Bélair & Descôteaux, 2007) tout au long de nos projets et nous ont aidées à structurer le pilotage de ces formations continues en tissant trois trajets interdépendants : celui de la formation, celui de l'action et celui de la recherche.

4. Le développement professionnel et la construction de savoirs professionnels : émergence d'une problématique

Le développement professionnel des enseignants et des conseillers pédagogiques peut être défini comme « [...] un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014, p. 12). Nous appuyant sur cette définition, nous considérons que le développement de la compétence en évaluation et son actualisation sont des enjeux essentiels de la professionnalisation des enseignants et des conseillers pédagogiques et qu'ils reposent sur la construction de savoirs professionnels (Buysse, 2011 ; Vanhulle, 2009).

¹ L'ordre d'enseignement collégial constitue la première étape de l'enseignement supérieur québécois. Les établissements d'enseignement collégial offrent des programmes de formation post-secondaires. Les programmes préuniversitaires y côtoient les programmes techniques.

Selon Vanhulle (2009), le développement de la compétence à évaluer s'appuie sur un ensemble de ressources diversifiées qui doivent permettre à l'enseignant (et au conseiller pédagogique) de traiter des situations professionnelles d'évaluation. Un premier type de ressources est constitué des savoirs *référentiels* issus d'interactions avec des sources culturelles et sociales parfois implicites, parfois explicites et propres à l'environnement de l'enseignant (Vanhulle, 2008), tels, par exemple, des savoirs évoqués dans des ouvrages scientifiques ou de pédagogie, partagés entre collègues, voire des prescrits encadrant la pratique. Un second type de ressources est constitué des savoirs *expérientiels* construits à partir d'une réélaboration subjective de l'expérience influencée par la culture professionnelle du sujet (Vanhulle, 2008). Les situations professionnelles deviennent source d'apprentissage lorsque « l'expérience validée par le sujet se transforme en connaissance » (Huard, 2011; Pastré, 2012). Le Tableau 1 présente les différents états des savoirs référentiels et expérientiels dans un continuum allant de la restitution de savoirs à leur intégration dans des règles d'action.

Tableau 1. États des savoirs référentiels et expérientiels dans un processus de construction de savoirs professionnels en évaluation (Nizet, 2013)

Réélaboration de savoirs référentiels				Production de savoirs expérientiels	
<i>Restituer</i>	<i>Savoir analyser</i>	<i>Savoirs utilisables en situation</i>		<i>Savoirs utilisés en situation</i>	
Fonction du savoir	Formalisation de pratiques	Anticipation non contextualisée	Anticipation contextualisée	Création de règles d'action	Transfert de règles d'action

En début de parcours professionnel, les savoirs référentiels donnent du sens aux pratiques en émergence et permettent de les analyser (Altet, 2008). Ces savoirs peuvent être considérés par l'enseignant comme étant potentiellement « utilisables » en salle de classe, sans pour autant qu'ils soient réellement intégrés dans des pratiques ou dans l'action (Nizet, 2013 ; Nizet, 2014). Selon Vial (2009), le fait de disposer de points de repère conceptuels en évaluation est une condition essentielle à l'élaboration d'un modèle d'action. La réalité de l'activité professionnelle mobilise et interroge les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les traduire autrement, les convertir, les reconfigurer (Altet, 2008), soit sous forme de création de règles d'action voire même de transfert de ces règles d'action dans une diversité de situations professionnelles.

La référence à ce continuum nous a permis de problématiser certains aspects de l'apprentissage professionnel des enseignants et des conseillers pédagogiques et d'analyser les trajets de formation. La dimension conceptuelle des savoirs référentiels fortement sollicitée dans les trois premiers états de ce *continuum* s'est avérée un enjeu de formation à propos duquel les besoins, les postures, les contributions ont évolué de manière importante dans les deux projets. L'hypothèse de travail des praticiens semblait être que les savoirs dits *conceptuels* (ou théoriques) sont traités automatiquement lorsqu'on aborde des savoirs pratiques, ce qui rend facultative la nécessité de s'y former de manière explicite. Les chercheuses pensaient, au contraire, que la construction collaborative de savoirs de nature conceptuelle, notamment la construction d'un vocabulaire professionnel commun, était centrale, étant donné le caractère référentiel des savoirs à produire. En effet, la construction de savoirs référentiels conceptuels devait être réinvestie par le groupe dans la conception des activités de formation pour leurs pairs. Les praticiens ont également manifesté une hésitation, voire une résistance face aux activités de formation impliquant une réflexion sur les

conditions d'appropriation formelle de ces éléments conceptuels, invoquant un doute quant à la nécessité de s'engager dans une démarche métacognitive. Ces constats nous ont amenés à questionner l'étape de la conceptualisation de savoirs professionnels dans le cadre de formations continues visant un développement accru de compétences professionnelles et à comprendre en quoi elle peut constituer un passage crucial dans leur développement professionnel.

5. Trois trajets intertissés : formation, action et recherche

Afin de structurer une description de nos projets qui puisse traduire les enjeux propres à la construction de savoirs professionnels de nature conceptuelle, nous avons tenté de caractériser *a posteriori* ces trois « trajets » en fonction des dimensions qui leur sont propres et en tenant compte du fait que ceux-ci doivent contribuer au développement professionnel des participants. Le trajet de formation en évaluation demeure le point de départ de notre coplanification, en raison du contexte dans lequel les projets sont financés. Tout comme le trajet de formation, le trajet de recherche contribue à la production de connaissances; le trajet d'action mobilise les acteurs au service de la coproduction de matériel d'apprentissage. Par conséquent, si les trajets de recherche et d'action s'arriment au trajet de formation, la scénarisation de la combinaison de ces trois trajets présente une infinité de variations possibles dans le temps, ce qui explique que la matrice présentée dans le tableau 2 ne doit pas être considérée de manière linéaire (traits discontinus).

Le trajet de formation (voir Tableau 2) se caractérise par une dynamique non frontale et non applicative. En matière d'évaluation, se professionnaliser signifie **incorporer** des savoirs professionnels en évaluation reconnus, légitimés et scientifiquement valorisés (Carnus & Terrisse, 2006 ; Jorro, 2009). Si le but de la professionnalisation est de développer des pratiques (Anadon, 2007), la capacité de **communiquer** de manière articulée ses références culturelles en évaluation est un critère essentiel de leur validité (Vial, 2009). Les connaissances de l'enseignant ou du conseiller pédagogique constituent, en quelque sorte, des ressources internes, construites dans un espace de délibération personnelle généralement invisible à moins d'une demande d'explicitation formelle. Selon Crahay, Wanlin, Issaïeva et Laduron (2010), les connaissances seraient *encapsulées* dans l'expérience professionnelle au point d'en être indissociables et sont seulement décelables dans les actes et les paroles des enseignants. Enfin, les pratiques ne sont pas déconnectées du contexte dans lequel elles s'exercent, et l'exercice professionnel de la compétence à évaluer requiert une nécessaire **négociation** entre les prescrits, les représentations et les contextes professionnels (Vanhulle, 2009). Structuré par des temps d'incorporation, de communication et de négociation, le trajet de formation devrait favoriser la transformation de la compétence à évaluer.

Tableau 2. Caractérisation des trajets de formation, de recherche et d'action au sein des deux projets

Trajet de formation	Trajet d'action	Trajet de recherche
Processus de construction de savoirs professionnels en évaluation	Qualités épistémologiques du savoir produit pour et par la personne	Enjeux au sein d'un espace de recherche collaborative
Incorporation Insertion dans l'espace intra- subjectif	Crédibilité Savoirs tenus pour vrais et reconfigurés	Double vraisemblance Prise en compte des exigences des deux communautés
Communication Partage dans un espace inter- subjectif	Intelligibilité Savoirs partagés	Double résonance Interfécondation et métissage
Négociation Délibération dans un espace collectif et normé	Légitimité Savoirs mobilisables dans le cadre d'une communauté élargie	Double pertinence Réponse aux préoccupations de deux communautés

Le trajet de recherche doit lui aussi contribuer au développement professionnel des participants au projet, notamment en insérant dans le processus de formation un questionnement sur les conditions de production de savoirs considérées comme valides par les deux communautés scientifique et professionnelle ; en ce sens, il devrait permettre de produire des savoirs professionnels pour la pratique répondant à un critère de « double vraisemblance » (Dubet, 1994 ; Bednarz, 2013, Desgagné, 2007). Il devrait également satisfaire à un critère de « double résonance » dans la mesure où le savoir partagé fait sens pour les deux communautés tout en façonnant de nouvelles manières de voir et de concevoir dans un processus d'« interfécondation » ou de « métissage » des ressources (Bednarz, 2013). Enfin, le critère de « double pertinence » est central dans la mesure où les savoirs produits répondent à des préoccupations de la communauté des praticiens et à celle des chercheurs (Desgagné, 2001 ; Dubet, 1994).

Le trajet d'action spécifique à une démarche de construction de savoirs de nature conceptuelle engage les participants dans des transitions épistémologiques successives qui en constituent le fil conducteur. Dans ce processus, la crédibilité, l'intelligibilité et la légitimité des savoirs sont au cœur du trajet d'action, car elles constituent, en quelque sorte, des qualités requises pour engager le groupe à réinvestir ces savoirs dans la production de parcours de formation pour autrui. Les savoirs professionnels constituent des entités objectivables et communicables qui peuvent être produits au cours d'activités de négociation (Morrisette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012) et, par la suite, appropriés à condition qu'une certaine **crédibilité** leur soit reconnue ; le savoir produit doit être « tenu pour vrai » par l'enseignant pour pouvoir être incorporé (Vergnaud, 1985). Cet enjeu de crédibilité est d'autant plus essentiel que les enseignants et les conseillers pédagogiques ont aussi à développer du matériel de formation durable, destiné à la formation de leurs pairs. L'**intelligibilité** du discours de l'enseignant ou du conseiller pédagogique est étroitement dépendante de la démarche de conceptualisation des pratiques entreprise et constitue donc une autre qualité essentielle du corpus de savoirs professionnels produits (Legendre & Morrisette, 2013). La tension existant entre la libre émergence de savoirs coconstruits ou coproduits et les impératifs d'une **légitimité** élargie de ces savoirs (Demazière, Roquet, & Wittorski, 2012) est au cœur de notre processus collaboratif, et nous devons faire l'hypothèse qu'elle ne se résoudra pas du simple

fait de notre présence comme « autorité scientifique » dans le groupe. Selon nous, le processus de construction des savoirs professionnels devrait favoriser l'émergence de ces trois qualités, quels que soient les savoirs produits dans les activités proposées. Par conséquent, nous avons structuré le trajet d'action autour de ces transitions de statut épistémologique des savoirs produits, jusqu'à leur insertion dans des parcours de formation produits pour autrui, comme potentiels objets d'apprentissage.

6. La construction de savoirs référentiels par des enseignants du secteur de l'éducation des adultes

Ce projet de formation continue d'une durée de deux ans se déroule dans le cadre de la formation générale des adultes (FGA)² et est financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sous forme d'un partenariat entre des établissements scolaires et une université. Axé sur le thème de l'évaluation des apprentissages, il répond à un besoin de développement de savoirs professionnels dans le contexte de l'implantation de nouveaux programmes d'études par compétences dans ce secteur.

Lors de l'étude de faisabilité, plusieurs problématiques ont été énoncées telles que le manque de ressources de formation locale et la difficulté à créer une expertise durable et significative pour concevoir et gérer des situations d'évaluation conformes aux prescriptions ministérielles dans les milieux scolaires. Le projet vise à rendre plus autonomes les enseignants de FGA en les outillant conceptuellement et méthodologiquement.

Dès le début du projet, une analyse de besoins a été menée auprès de cinq conseillers pédagogiques et de quatorze enseignants de mathématiques, français et anglais. Les analyses collaboratives de besoins de formation ont permis de produire un devis de formation couvrant l'ensemble du processus d'évaluation dans une approche curriculaire centrée sur le développement de compétences.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la construction de savoirs professionnels référentiels a été un enjeu important et collectivement négocié dans ce projet. Le corpus abordé ici est plus directement associé aux préoccupations des conseillers pédagogiques, les besoins prioritaires étant centrés sur l'approche par compétences et l'évaluation de celles-ci. Les conseillers pédagogiques ont mis l'accent sur la nécessité de former les enseignants à évaluer en fonction de ce qui est appris et non pas de faire apprendre *ce qui doit être évalué*. De leur côté, les enseignants ont insisté sur la difficulté d'arrimer les principes de construction de connaissances avec les exigences de développement des compétences. La compréhension des principes de base de l'approche curriculaire par compétences dans une perspective d'évaluation était donc commune aux deux types de professionnels impliqués.

Initialement pensées dans une perspective socioconstructiviste, les premières rencontres du trajet de formation ont été structurées autour d'activités d'apprentissage favorisant le contact avec des concepts en évaluation de compétences par le biais de lecture d'articles scientifiques de vulgarisation, intégrant les thèmes ciblés et conduisant à la construction de cartes conceptuelles dans lesquelles des concepts clefs en évaluation étaient représentés et reliés (technique du *concept mapping*). Nous voulions ainsi prendre le pouls du degré d'*incorporation* de certains savoirs de référence par le groupe.

² Au Québec, la *formation générale des adultes* (FGA) désigne un secteur spécifique de la formation dite *générale* couvrant les onze premières années de scolarité. La FGA est destinée à tout élève ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire (16 ans) qui souhaite poursuivre sa scolarisation, généralement en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires.

Dans une perspective de *communication*, ces cartes conceptuelles individuelles ont été présentées et commentées collectivement, ce qui a permis de mettre en évidence l'extrême diversité des concepts sur lesquels s'appuyaient les enseignants pour décrire leur compréhension de l'évaluation de compétences, la relative fragilité de ces points de repère conceptuels généralement peu interreliés et la nécessité du besoin de clarification et de développement d'une terminologie commune.

On peut donc considérer que, dans le trajet de formation, des événements inattendus autant par les enseignants que par la chercheuse ont, en quelque sorte, interrompu le trajet d'action. En effet, un doute s'est assez rapidement installé dans le groupe quant au degré de *crédibilité* à accorder aux différentes cartes conceptuelles présentées par les enseignants, leur degré d'idiosyncrasie étant tel que les savoirs produits ne pouvaient clairement avoir un statut référentiel. Leur *intelligibilité* même posait problème, faute d'une interprétation commune. Traduite sur le continuum de construction des savoirs professionnels (voir Tableau 1), la compréhension des *fonctions* de plusieurs concepts restait souvent embryonnaire. On peut donc penser que la *légitimité* de ces savoirs posait problème au sein même de l'espace professionnel de ces enseignants.

Une enseignante tente d'expliquer pourquoi les savoirs ne sont pas utilisés dans son discours professionnel :

[...] pour le centre pour lequel je travaille, [...] on n'est pas très « renouvelé » dans nos pratiques ; donc ça reste des choses qu'on a vues, qu'on a entendues dans les formations [...], mais qu'on n'a pas, on ne jongle pas avec ça tous les jours ; donc ce n'est pas maîtrisé non plus à cause de ça, je pense.
[AVER-E1]

L'impossibilité de pouvoir compter sur une base conceptuelle stable a alors sollicité le trajet de recherche, dans la mesure où la chercheuse a analysé le contenu des *verbatim* de la rencontre et le contenu des cartes conceptuelles pour faire émerger un corpus de savoirs susceptibles de devoir être « incorporés » de manière plus stable. Ces concepts ont alors été présentés au groupe. Une liste de 30 concepts-clés devant faire l'objet d'une harmonisation a été collectivement conçue autour des thèmes de l'*évaluation de compétences*, de la *tâche complexe* et de la *construction de connaissances* en fonction de quatre étapes à savoir l'acquisition, la compréhension, l'application et la mobilisation de connaissances.

Afin d'approfondir la dimension *incorporation* du trajet de formation, une activité de clarification dans laquelle la formatrice a pris le leadership de manière plus expositive a alors eu lieu. Cette démarche plus magistrale s'est appuyée sur un instrument normatif en évaluation (Définition du domaine d'évaluation) sur lequel doit s'appuyer la démarche de jugement des enseignants de l'éducation des adultes au Québec, suivant la discipline qu'ils enseignent. La référence professionnelle à ce document est obligatoire pour les enseignants, et nous avons choisi cette porte d'entrée pour asseoir la *double vraisemblance* des savoirs abordés dans la démarche de formation. En tant que spécialiste en évaluation, nous savions que les concepts abordés dans ce document ne peuvent acquérir un statut référentiel que s'ils sont compris. Or, ces savoirs s'appuient sur les théories de l'apprentissage, c'est pourquoi nous avons émis l'hypothèse que leur compréhension pourrait permettre aux enseignants de prendre conscience du fait qu'il existe une continuité entre la construction de connaissances et le développement de compétences.

Par la suite, afin de faire cheminer le trajet de formation vers la dimension *communication* à partir des savoirs incorporés, les enseignants se sont engagés à analyser un artefact produit par eux avant la formation à l'aide de ces concepts et à le présenter à leurs collègues en utilisant la terminologie établie collectivement. Une activité de validation de l'usage des

concepts a été faite au moment de la présentation, ce qui a permis de vérifier l'*intelligibilité* du propos et de prendre conscience d'un niveau d'appropriation de la terminologie de base. Sur ce plan, il était essentiel de valider deux choses : la présence ou l'absence de la terminologie dans la description et la pertinence de l'utilisation du savoir dans l'analyse de la pratique. Une conseillère pédagogique exprime l'état d'esprit du groupe après cette activité : [...] *on est capable en équipe de se dire qu'on a la même représentation.*

Les interventions de la chercheuse-formatrice ont été centrales sur ce plan. Du point de vue de la construction des savoirs professionnels, on peut considérer qu'il s'agit ici aussi d'une incursion du trajet de recherche favorisant un recueil d'informations et son traitement afin de présenter un bilan des savoirs les plus souvent utilisés dans l'analyse de pratiques :

[...] tu vois parfois je pensais avoir compris et puis je me rends compte que ce n'est pas super clair en essayant de l'appliquer dans ma situation d'apprentissage et d'évaluation ou mes tâches complexes [...] dire que je suis capable de jongler avec les concepts, ça demande une introspection et cela a été efficace avec moi [...] et le fait d'être dans l'action m'a obligé à me questionner plus, c'est plus concret que juste les concepts, mais on a besoin des concepts [...] c'est important de prendre ce risque de nommer les concepts même si ce n'est pas tout à fait celui-là; c'est important de se faire confiance.
[APER-E3]

Au terme de deux rencontres de six heures chacune, nous avons donc parcouru, pour une trentaine de concepts, un trajet de formation axé sur l'incorporation et la communication, un trajet de recherche favorisant la double vraisemblance et la double résonance, ainsi qu'un trajet d'action axé sur la crédibilité et l'intelligibilité des savoirs abordés. Du point de vue de la construction de savoirs professionnels, les produits résultants de ce processus, parfois plusieurs mois après la formation, montrent que plusieurs savoirs réinvestis dans l'analyse de pratique ont pu être ensuite efficacement mobilisés dans la conception des activités de formation. Pour certains enseignants, un transfert a été fait dans leurs situations professionnelles, mais cela reste exceptionnel, étant donné que nous n'avons pas convié les enseignants dans cet espace. L'obligation de former les pairs a cependant constitué un levier déterminant pour les apprentissages professionnels.

7. La construction de savoirs référentiels par des conseillers pédagogiques en formation collégiale à distance

Conduite dans un établissement d'enseignement supérieur proposant des formations à distance (FAD), cette recherche formation se déroule dans le cadre d'un projet de collaboration universités-collèges³ visant l'amélioration continue du processus d'évaluation des compétences dans une approche collaborative. La première étape de ce projet se déroule avec une vingtaine de conseillers pédagogiques impliqués dans la conception et l'amélioration du matériel pédagogique, dans le cadre de programmes de formation préuniversitaires et techniques.

Plus spécifiquement, ces conseillers pédagogiques sont responsables de la conception d'activités d'évaluation, en collaboration avec des collègues d'une équipe de programme et des experts de contenu disciplinaire. Les activités et instruments d'évaluation conçus par les conseillers pédagogiques sont utilisés par les tuteurs de formation à distance pour réguler les apprentissages des étudiants et exercer leur jugement évaluatif.

³ Ce projet de collaboration universités- collèges est financé par le Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) pour une durée de trois années.

La formation à distance (FAD) vise l'autonomisation des étudiants appelés à développer des mécanismes personnels d'autoévaluation et d'autorégulation. Dans ce contexte, la conception d'activités d'évaluation des compétences pose un défi aux conseillers pédagogiques qui souhaitent concevoir des instruments permettant de soutenir le jugement et la décision des tuteurs, tout en étant intelligibles pour les étudiants. Le problème qui s'est posé avec acuité dans la première phase de ce projet est celui de l'élaboration d'un répertoire commun de savoirs professionnels référentiels en évaluation dans lequel peuvent puiser l'ensemble des conseillers pédagogiques, quel que soit leur niveau d'expertise et quelle que soit l'étape du projet de conception du matériel d'apprentissage ou d'évaluation dans laquelle ils sont engagés. Dans ce projet, les trajets de formation, d'action et de recherche ont été structurés dans le but de soutenir le développement professionnel des conseillers pédagogiques en FAD.

Le trajet de formation a débuté par la proposition d'activités de groupe (remue-méninges, récit, roue socratique) (Chevalier, Bourassa & Buckles, 2012) qui ont permis l'identification, à travers les évocations de l'expérience professionnelle plurielle des conseillers pédagogiques, d'un ensemble de savoirs référentiels. Afin de cibler de manière plus fine les savoirs référentiels à convoquer lors du trajet de formation, un processus basé sur l'identification de besoins, de questionnements et de problématiques liées à la pratique du conseiller pédagogique a émergé et a été progressivement esquissé.

À travers le trajet de formation, les savoirs référentiels en évaluation ont été construits par l'incorporation progressive des nouveaux savoirs de nature conceptuelle, reconnus et scientifiquement valorisés dans l'espace intersubjectif de chacun des acteurs. Plus spécifiquement, l'élaboration de projets individuels et en équipe a permis l'incorporation de savoirs provenant principalement d'ouvrages en évaluation des compétences, partagés entre collègues.

Dans une perspective de communication, les projets individuels et en équipe ont été présentés, discutés et commentés par les pairs, à plusieurs étapes du trajet de formation, ce qui a permis de partager *la crédibilité* des savoirs produits et de vérifier *l'intelligibilité* du discours. Lors des différents moments de communication, les savoirs expérientiels des conseillers pédagogiques en formation à distance et les savoirs référentiels issus de prescrits encadrants la pratique (ex. : devis d'évaluation, normes de conception de grilles d'évaluation, etc.) ont teinté de manière importante l'intérêt manifesté par chacun des conseillers pédagogiques. Toutefois, malgré un degré variable d'intéressement (Jorro, 2009), de manière unanime et sans équivoque, les conseillers pédagogiques ont insisté sur l'importance de la réélaboration des savoirs conceptuels dans le but de produire des ressources qui pourront être partagées et utilisées en situation. Les conseillers pédagogiques ont manifesté leur intérêt à s'engager dans leur propre démarche de formation à condition d'entrevoir « un gain concret et immédiat » (*Ibid.*) pour leur pratique professionnelle, précisant que celle-ci exige la livraison de projets clef en main très différenciés, tout en s'inscrivant dans un processus de conception normé par les contraintes de la formation à distance.

Le processus de construction de savoirs professionnels en évaluation de compétences présuppose que les savoirs produits soient perçus comme utiles à la pratique (Fenstermacher & Richardson, 1994) et qu'ils soient reconnus comme des savoirs *crédibles* et *intelligibles* par l'ensemble des conseillers pédagogiques engagés dans le trajet d'action. De manière à guider le processus de construction de savoirs professionnels en évaluation des compétences à travers la réalisation de projets dont les savoirs produits seront *légitimés* par l'ensemble des

conseillers pédagogiques en FAD, le trajet de formation a privilégié deux modalités: l'accompagnement dans l'élaboration d'un projet individuel et en équipe et le séminaire.

L'accompagnement a été structuré autour de deux projets. Un premier projet d'accompagnement individualisé portait de l'identification d'un besoin, d'un problème ou d'un questionnement lié à la pratique de conception d'activités et d'instruments d'évaluation des compétences, pour lequel le conseiller pédagogique souhaitait trouver une réponse ou une solution. À titre d'exemple, une conseillère pédagogique a identifié le besoin de proposer des outils qui permettront de soutenir les pratiques lors de la conception d'une tâche évaluative dans le cadre d'un cours (définition, composantes d'une tâche d'évaluation, gabarit de rédaction, etc.)

Ensuite, un deuxième projet d'accompagnement visait l'identification par un groupe de conseillers pédagogiques réunis autour d'un savoir référentiel précis en évaluation de compétences (ex : grilles, interprétation, jugement), de besoins, de problèmes et/ou de questionnements en lien avec l'élaboration de ressources professionnelles (terminologie en évaluation, documents de références, capsules vidéos, questions, processus, etc.), communicables et partageables dans un système d'aide à la tâche en ligne (SAT). À titre d'exemple, une équipe de conseillers pédagogiques a identifié le besoin de concevoir un guide pratique pour la conception des grilles d'évaluation :

Les conseillers pédagogiques [...] ont besoin d'un outil général d'aide à l'élaboration d'instruments d'évaluation qu'ils soient formatifs ou sommatifs. Actuellement, plusieurs modèles, références et outils sont disponibles, mais l'utilisation qu'en font les conseillers pédagogiques (CP) n'est pas harmonisée. Le plus récent modèle de grille [d'évaluation] qui avait été développé par [...], un consultant externe, est mal compris et plusieurs CPs ont du mal à l'utiliser dans leurs cours.

Les séminaires animés par la chercheuse et des conférenciers ont permis l'incorporation des savoirs en lien avec les projets d'accompagnement élaborés par les conseillers pédagogiques. Lors des séminaires, des activités ont été proposées de manière à coconstruire des savoirs référentiels qui résultent d'un métissage entre les savoirs pratiques liés à la formation à distance et les savoirs théoriques en évaluation, dans lesquelles la chercheuse a joué un rôle de médiation (Desgagné, 2007), ce qui a contribué à produire une compréhension commune de savoirs *légitimés*.

L'accompagnement offert par la chercheuse dans le cheminement et les questionnements formulés à différentes étapes de la formation a soutenu les conseillers pédagogiques dans l'incorporation et la communication de savoirs référentiels à travers des séminaires et des projets individuels et d'équipe visant l'amélioration continue du processus d'évaluation en FAD (Jorro, Sandoz & Watrelot, 2011).

Au terme des cinq séminaires et de la réalisation de projets individuels et en équipe qui se sont déroulés sur une année, le trajet de formation a privilégié l'incorporation, la communication et la négociation des savoirs professionnels à travers des projets ancrés dans la réalité de l'exercice professionnel de conseillers pédagogiques en FAD. Les artefacts produits par les acteurs et communiqués aux membres de la communauté élargie démontrent que les savoirs professionnels construits ont été réinvestis dans l'élaboration des outils qui seront utilisables dans l'action et dans la formation des pairs. Pour ces conseillers pédagogiques, un transfert de savoirs a été amorcé dans leurs pratiques professionnelles. Toutefois plusieurs d'entre eux soulignent que le transfert nécessite encore un soutien afin de s'assurer que les savoirs et les projets soient mobilisables et utilisables dans le cadre d'une communauté élargie.

Enfin, le trajet de recherche qui contribue au développement professionnel des conseillers pédagogiques participants au projet a satisfait à un critère de double résonance puisque les savoirs construits au sujet de l'évaluation des compétences en FAD résultent d'un réel processus métissage des savoirs en évaluation des compétences et des savoirs expérimentaux des conseillers pédagogiques en FAD. Aussi, satisfait-il à un critère de double pertinence, puisque les savoirs produits satisfont aux préoccupations des conseillers pédagogiques et à celles des chercheurs.

8. Conclusion

Le dispositif de recherche collaborative mis en place dans le cadre de ces deux projets de formation a pu soutenir le développement professionnel en évaluation d'enseignants et de conseillers pédagogiques par l'intégration de trajets de formation, d'action et de recherche intertissés, ce qui a favorisé un cheminement marqué par une continuité et des ruptures. Certaines limites doivent cependant être relevées suite à l'analyse de ce cheminement. Notamment, le fait que sa formalisation ne permet pas encore de rendre compte du réinvestissement éventuel des savoirs construits dans le contexte de travail des enseignants, ou encore le fait que l'on doive considérer avec prudence la capacité de tels dispositifs à générer des savoirs professionnels généralisables. Enfin, l'analyse de notre cheminement montre la pertinence de s'attarder aux dimensions identitaires du développement professionnel et à l'incontournable question de la modélisation de l'apprentissage professionnel, dimensions que nous n'avons pu approfondir dans le cadre de cet article.

Du point de vue des retombées scientifiques, nous avons pu relever quelques conditions favorisant la construction de savoirs conceptuels en évaluation dans un trajet de formation sollicitant les espaces intra et intersubjectifs. En particulier, nous avons constaté que la production de savoirs valides aux yeux des deux communautés impliquées dans le trajet d'action dépendait étroitement d'un trajet de recherche animé par la quête de double vraisemblance et de double pertinence. De plus, le respect de critères méthodologiques propres à la recherche collaborative, notamment le fait que la recherche réponde à un besoin réel, garantit, nous semble-t-il, un maintien de posture viable pour le formateur/chercheur impliqué dans une démarche de formation non applicative.

Du point de vue de la compréhension du processus de construction des savoirs professionnels en évaluation, la dimension *incorporation* a pour but de créer des références conceptuelles communes chez les acteurs. Cela implique que l'on passe d'une approche « frontale » à une approche centrée sur l'accompagnement de la construction dans une perspective différenciée. Un travail important de régulation a dû être fait, tout en évitant de susciter chez les participants la crainte, parfois très clairement exprimée, de paraître peu compétents aux yeux de leurs pairs. La dimension *communication* reste un vecteur essentiel de régulation partagée. En effet, dans la mesure où les participants le souhaitent, la présentation de la compréhension de concepts, soutenue par des artefacts de la pratique, permet de covalider des gestes professionnels tout en ouvrant des perspectives d'apprentissage pour tous. En ce qui concerne la dimension *négociation*, nous avons constaté que la production de parcours de formation pour autrui place les participants dans l'obligation de se décentrer de leurs situations professionnelles pour décontextualiser leurs apprentissages. Cette décentration semble favoriser l'accès à des savoirs référentiels normatifs et faciliter un rapport plus dialectique entre ceux-ci et les pratiques. La référence aux cultures professionnelles et aux situations professionnelles soutient la compréhension des normes à respecter, mais aussi certaines prises de conscience. Par exemple, nous avons observé la volonté d'induire des changements à un niveau organisationnel et systémique, notamment

par la remise en cause de pratiques d'évaluation réifiées dans le milieu qui font parfois obstacle au développement professionnel des enseignants.

En ce qui concerne le trajet d'action et les qualités épistémologiques des savoirs produits *pour* et *par* les personnes, la dimension de la *crédibilité* semble dépendre du degré de changement qu'implique le développement des compétences selon la perception des acteurs : les savoirs de la pratique relevant de l'expérience semblent davantage *a priori* crédibles pour les participants. Une association explicite entre les savoirs conceptuels dits *savants* et la pratique professionnelle contribue à accroître cette crédibilité. L'*intelligibilité* du discours professionnel en évaluation semble passer par la consolidation intentionnelle et explicite des concepts de base. Le rôle de la chercheuse est alors de proposer un arbitrage face à l'utilisation de ces concepts afin de promouvoir un niveau d'intelligibilité satisfaisant dans le cadre d'une communauté de pratique. Plusieurs itérations sont souvent nécessaires pour obtenir un niveau d'intelligibilité satisfaisant. Les savoirs coconstruits sont alors plus facilement mobilisables dans l'explicitation de pratiques partagées. La *légitimité* des savoirs construits repose quant à elle sur leur compatibilité avec les préoccupations identitaires individuelles ou collectives des participants, dans une perspective de transfert. L'adoption d'un vocabulaire professionnel reste un enjeu identitaire central dans la mesure où ce qui importe est, certes de *bien* utiliser un concept, mais surtout de ne pas être *seul* à l'utiliser. Un métissage dans les formulations terminologiques spécialisées en évaluation ou dans les usages d'instruments proposés s'effectue lorsque les participants anticipent la viabilité de ces savoirs dans le milieu professionnel élargi. La légitimité des savoirs coproduits tient donc plus d'une interrogation que d'une certitude.

En ce qui concerne les enjeux de la recherche au sein d'un espace collaboratif, nous avons noté une certaine asymétrie des rôles. Par exemple, du point de vue de la *double vraisemblance*, le choix des concepts devant être objets de formation par la chercheuse a parfois été fait en fonction de normes et de politiques qui encadrent les gestes professionnels évaluatifs, même si cela ne constitue pas une priorité pour les enseignants. Par contre, les conseillers pédagogiques sont directement préoccupés par cette réalité du contexte professionnel, puisque c'est leur rôle d'encourager les enseignants à se conformer aux prescriptions en matière d'évaluation. En ce qui concerne la *double résonance*, la construction de sens est résolument soutenue par le réinvestissement des savoirs construits dans la production de parcours de formation *par* et *pour* les enseignants, dans une communauté de pratique instrumentée en ligne ou non. Enfin, c'est également la promotion de l'usage des concepts et des outils, dans des livrables (parcours de formation) partagés et documentés sur des thèmes réunissant la communauté de pratique et des chercheurs, qui favorise une *double pertinence*.

Nous pouvons donc conclure que, dans une perspective collaborative, le développement professionnel des participants a contribué à notre propre développement professionnel, dans la mesure où la compétence à piloter un projet de formation à travers ces neuf dimensions structurées en trois trajets nous permet maintenant de mieux cerner les défis de la formation continue des enseignants et des conseillers pédagogiques.

9. Références

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet & C. Lessard (Ed.), *Conflits de savoirs en formation* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Boudjaoui, M. & Clénet, J. (2011). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Les apports d'expériences françaises de formation et de formateurs d'adultes. In P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (pp. 13-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourassa B. & Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Buyse, A. (2011). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. In P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (Ed.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (pp. 267-308). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Carnus, M. & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : Une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. *Savoirs*, 3(12), 55-74.
- Chevalier, J. M., Bourassa, M. & Buckles, D. J. (2012). *Les tisserands du savoir : Guide du savoir accompagner en éducation*. Gatineau, Canada : SAS2 Dialogue.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaïeva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172(3), 85-129.
- Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 97-105.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (Ed.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. (pp. 51-76). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Ducharme, P., Leblanc, R., Bourassa, M. & Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, 35(2), 217-232.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1, 157-181.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 219-231). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Jorro, A., Sandoz, M.O. & Watrelot, M. (2011). *Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs*. Actes du colloque international sur le travail enseignant. Lyon : INRP.
- Huard, V. (2011). L'approche par compétences: essais de modélisation dans le master " métiers de l'éducation et de la formation". *Education permanente* 188(3), 131-146.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-354.
- Lebel, C., Bélair, L. & Descôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérance. *Éducation et francophonie*, 35(2), 133-152.
- Legendre, M.-F. & Morrissette, J. (2013). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. In J. Morrissette et M.- F. Legendre (Ed.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 211-246). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. doi: 10.1177/1365480209105575
- Morrissette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez et G. Figari (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck (collection Raisons Educatives).
- Portelance, L., Martineau, S. & Mukamuréra, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Nizet, I. (2013). Construction de savoirs professionnels en évaluation : Étayages culturels d'enseignants formés en ligne. In *Actes du 25e colloque de l'ADMEE-Europe : Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation?*
- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 373-396
- Pastré, P. (2012). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, *Revue française de pédagogie*, 179(2), 138-141.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Ed.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-255). Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165-180). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30(3-4), 245-251.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts* (2e ed.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Willis, J., Adie, L. & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 241-256. Doi:10.1007/s13384-013-0089-9