



Master d'études avancées

2020

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

L'analyse de tâche évaluative dans la pratique enseignante : axes et dimensions du raisonnement d'enseignants du secondaire

---

Cuozzo, Marilena

**How to cite**

CUOZZO, Marilena. L'analyse de tâche évaluative dans la pratique enseignante : axes et dimensions du raisonnement d'enseignants du secondaire. Master of advanced Studies, 2020.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136197>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**L'analyse de tâche évaluative dans la pratique enseignante :  
axes et dimensions du raisonnement d'enseignants du secondaire**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA  
MASTER ADVANCED STUDIES**

**PAR**

**Marilena Cuozzo**

**DIRECTEUR DU MEMOIRE**  
Balslev Kristine

**JURY**  
Valérie Lussi Borer  
Anne Clerc

**LIEU, MOIS ET ANNEE**  
GENEVE, janvier 2021



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

## **RESUME**

*(maximum 150 mots)*

Cet article présente les résultats d'une recherche sur les caractéristiques du raisonnement professionnel de cinq enseignants d'anglais du secondaire lors de la sélection de tâches d'évaluation de leur discipline. Si l'activité n'est que peu documentée, nous postulons que le choix des tâches destinées aux élèves repose sur une réflexion complexe, portant sur différents niveaux et critères d'analyse. S'inscrivant dans une perspective développementale, cette étude montre que les enseignants axent leur attention sur leurs actions et celles des élèves avant de réguler le sens ou les conceptions fondant l'action. Leur raisonnement porte essentiellement sur des savoirs liés aux caractéristiques des élèves et des objets d'apprentissage, et s'étend vers des considérations plus critiques avec l'expérience.

# L'analyse de tâche évaluative dans la pratique enseignante : axes et dimensions du raisonnement d'enseignants du secondaire

Marilena Cuzzo (HEP Vaud)

## Résumé

---

Cet article présente les résultats d'une recherche sur les caractéristiques du raisonnement professionnel de cinq enseignants d'anglais du secondaire lors de la sélection de tâches d'évaluation de leur discipline. Si l'activité n'est que peu documentée, nous postulons que le choix des tâches destinées aux élèves repose sur une réflexion complexe, portant sur différents niveaux et critères d'analyse. S'inscrivant dans une perspective développementale, cette étude montre que les enseignants axent leur attention sur leurs actions et celles des élèves avant de réguler le sens ou les conceptions fondant l'action. Leur raisonnement porte essentiellement sur des savoirs liés aux caractéristiques des élèves et des objets d'apprentissage, et s'étend vers des considérations plus critiques avec l'expérience.

## Introduction

Dans l'exercice de sa profession, l'enseignant est constamment soumis à des décisions à prendre en fonction notamment de ses connaissances relatives à la discipline et à l'apprentissage des élèves (Beckers, 2007). Avec certains auteurs, nous pourrions dire que « tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision soit consciente, soit inconsciente des enseignants après qu'ils aient opéré un traitement complexe de l'information disponible » (Shavelson, 1976, p.144). Lors de son activité de planification des apprentissages et de leur évaluation, l'enseignant choisit, modifie ou crée des tâches visant soit l'apprentissage de l'élève soit l'évaluation de l'effectivité de ses apprentissages (Beckers, 2007) par le biais d'épreuves d'évaluation sommative. Dans les degrés secondaires de l'école obligatoire de Suisse romande, les enseignants ont à organiser leur enseignement en fonction du plan d'études en vigueur et des moyens d'enseignement officiels qui leur sont fournis. Le partage de documents créés par des collègues (au sein de l'établissement scolaire ou par le biais de communautés virtuelles ou sites pédagogiques de partage de ressources) est en outre une pratique établie, d'autant plus en ce qui concerne les tâches d'évaluation sommative puisque celles-ci ne sont que rarement proposées dans les manuels officiels. Quelle qu'en soit la source, l'enseignant choisit des tâches pour ses élèves d'après une analyse mentale habituellement individuelle qui repose sur différents critères, notamment propres aux connaissances sur le savoir à enseigner et le contexte dans lequel celui-ci s'insère. Nous considérons cette analyse comme un raisonnement professionnel, défini comme un processus d'interprétation qui se réalise à l'intersection de trois systèmes : langagier, psychologique et social (Bota, 2018).

Cette recherche<sup>1</sup> exploratoire vise à décrire et à caractériser le raisonnement professionnel d'enseignants du secondaire diversement expérimentés, au moment où ces derniers analysent une tâche d'évaluation sommative transmise par un pair dans leur discipline. Inscrite dans une perspective développementale, notre intention est double : il s'agit d'une part de mettre au jour un phénomène à notre connaissance peu documenté<sup>2</sup>, et d'autre part d'en distinguer certaines caractéristiques en recourant à des indicateurs de développement professionnel.

Avec Beckers (2007), nous définissons la sélection de tâches comme une activité professionnelle « consciente et délibérée relevant du processus général de planification », advenant hors présence des élèves, au moment où « l'enseignant articule les connaissances qu'il a relativement au savoir à enseigner et à l'apprentissage de ces savoirs par les élèves pour organiser et évaluer au mieux celui-ci et réajuster le tir au vu des résultats » (p.80). A partir de cette définition, nous allons tout d'abord développer la thématique de la planification et la notion de raisonnement, en regard du concept sous-jacent de développement professionnel. Nous précisons ensuite les caractéristiques de la tâche scolaire, essentiellement dans sa fonction évaluative et sommative.

---

<sup>1</sup> Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de MAS en formation d'enseignants dirigé par Kristine Balslev (FPSE de Genève).

<sup>2</sup> L'analyse de tâche n'est en effet pas ou peu documentée à notre connaissance dans le domaine professionnel, en dehors du champ des didactiques comme Vial (1996) et Dolz, Schneuwly, Thévenaz et Wirthner (2001).

## Du processus de planification des tâches au raisonnement professionnel

### *La planification des tâches*

Les divers travaux portant sur le travail enseignant hors présence des élèves se regroupent sous le terme de *planification*, généralement définie comme une activité à la fois mentale et pratique : « a set of basic psychological processes in which a person visualizes the future, inventories means and ends, and constructs a framework to guide his/her future action » (Clark & Peterson, 1986, p.18). La planification fait l'objet de nombreuses études concernant la pensée des enseignants (Wanlin, 2009) et est jugée comme étant une activité importante, qui nécessite des processus cognitifs spécifiques et différents de ceux mis en œuvre lors de la phase d'interaction avec les élèves (Jackson, 1968). Les tâches planificatrices sont considérées comme des processus évaluatifs et décisionnels (Shavelson, 1983), mis en œuvre en fonction d'objectifs et de facteurs à la fois personnels, institutionnels, pédagogiques, techniques et contextuels (Shavelson, 1983; Wanlin, 2009). Si l'ensemble des études recensées par Wanlin (2009) montrent de manière homogène que les enseignants pensent « aux contenus, aux apprenants, aux stratégies d'enseignement, aux objectifs, au matériel et à l'évaluation et ses procédures » (p.119-120) lorsqu'ils planifient, le choix des tâches d'apprentissage y apparaît surtout comme l'élément central autour duquel la planification est pensée. En outre d'après Beckers (2007) les données de la littérature concernant l'impact de l'activité planificatrice sur l'enseignement « ont établi le rôle bénéfique de la planification à plusieurs égards » (p.64).

Quel que soit le niveau, le modèle, ou encore la méthodologie pris en compte par ces différentes recherches, ce que nous retenons de manière générale avec Wanlin (2009), est que « l'acte de planification est une tâche complexe et multidimensionnelle qui exige de l'enseignant qu'il pense à une multitude d'éléments interconnectés (foyers) en fonction d'une myriade de conditions inter-reliées (facteurs) ». Nous comprenons ces notions de *foyers* et de *facteurs*, caractéristiques de la pensée planificatrice, comme des indicateurs qui font écho aux axes et dimensions de la pensée que nous allons développer maintenant dans la perspective du développement professionnel.

### *Raisonnement et développement professionnels*

Nous qualifions le développement professionnel comme un processus d'acquisition de savoirs professionnels provoqué par des conditions d'activités socialement mises en œuvre (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009). Que ce soit de manière formalisée dans un contexte de formation, ou de façon plus ou moins conscientisée au contact de pratiques professionnelles, l'intégration de ces savoirs investis de sens (Buysse & Vanhulle, 2009) induit la modification des structures de pensée qui sous-tendent l'activité de l'individu. Dans cette perspective à la fois interactionniste et constructiviste, le développement des structures mentales humaines est vu comme le résultat d'une activité pratique orientée vers les objets historiquement contextualisés (Beckers, 2007). Ainsi, le développement professionnel peut être défini comme l'ensemble des « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, p.7). La compétence étant entendue comme un « *savoir agir dans une situation complexe* », autrement dit une « capacité à agir efficacement en mobilisant des ressources internes et externes en situation complexe » (Beckers, 2007, p.88-89), des traces de développement professionnel pourraient alors être observables sous l'angle des ressources mobilisées par le sujet au moment où celui-ci verbalise son raisonnement en vue de l'action.

La profession enseignante est liée à une forme socioculturelle particulière (Buysse, 2018), ce qui signifie que le raisonnement du professionnel s'inscrit dans un contexte culturel qui influence son système psychologique (Vygotsky, 1934/1997, cité dans Buysse, 2018). Dans cette perspective, le développement peut être considéré comme une modification des fonctions psychiques induite par l'acquisition de savoirs et d'outils émanant de la culture professionnelle dans laquelle l'individu est immergé (Buysse, 2018). Selon la thèse vygostkienne, le sujet élabore et/ou mobilise des instruments psychologiques pour augmenter ses capacités à penser et à agir. Arrivés à un certain stade de conceptualisation, ces instruments permettent aux sujets « de mieux contrôler leurs comportements et donc d'atteindre des fonctions psychiques supérieures » (Lefevre et al., 2009, p. 283). Vu sous cet angle, le développement professionnel pourrait être saisi au travers du degré de conceptualisation mis en œuvre par les individus dans et par leurs pratiques professionnelles. Si nous considérons avec Buysse (2018) que l'activité socio-culturelle va de pair avec une forme de pensée socioculturelle, alors des traces de développement professionnel devraient se retrouver dans le raisonnement particulier d'enseignants lors de l'extériorisation de leur pensée réflexive.

Pour Schön (1983), la pensée réflexive est « un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même visant à faire émerger de nouveaux savoirs et savoir-faire de la pratique » (Buysse & Vanhulle, 2009, p.229). Cette réflexivité demande au sujet de revenir sur son processus et implique différents savoirs que le sujet va alors mobiliser pour pouvoir réguler (Buysse, 2009). En définissant les régulations comme les processus assurant le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales (Allal, 2007), nous pouvons dire que lorsque le professionnel « tente d'atteindre les finalités fixées par la profession en visant l'accomplissement d'un objectif, on peut parler de régulation » (Buysse & Vanhulle, 2009, p. 230). Ainsi la réflexivité accompagne la plupart du temps les processus de régulation, mais ses caractéristiques varient selon le niveau sur lequel portent ces processus. Buysse (2009, 2018) différencie la réflexivité *contrôlante*, correspondant à la prise de conscience et au contrôle du processus de régulation, de la réflexivité *structurante*, portant sur la dimension d'élaboration du même processus. Sans pouvoir développer davantage le parallélisme, nous pourrions voir un lien entre ces deux axes (le *quoi* et le *comment* de la régulation) et les foyers et facteurs évoqués au paragraphe précédent à propos de la pensée planificatrice. Nous reviendrons de manière plus détaillée sur les deux dimensions de la réflexivité développées par Buysse dans la partie traitant de la méthodologie.

En conclusion, nous pensons que le raisonnement professionnel est mobilisé lorsque les enseignants analysent une tâche évaluative destinée à leurs élèves, comme un reflet potentiel de leur développement professionnel. Notre intention est dès lors d'en rechercher des traces dans les discours oraux des sujets, au travers d'indicateurs liés aux aspects structurants et contrôlants de la réflexivité mise en œuvre. Avant de préciser ces aspects méthodologiques, il est nécessaire encore de nous arrêter sur la notion de *tâche*, afin d'en circonscrire quelques caractéristiques et d'en préciser les fonctions qui nous concernent.

### *La tâche scolaire au cœur de l'activité enseignante*

La notion de tâche scolaire prend des acceptions différentes en fonction des ancrages théoriques, des champs disciplinaires et des cultures dans lesquels elle s'inscrit (Dolz, Schneuwly, Thévenaz et Wirthner, 2001). Dans cette recherche, la notion de tâche attribuée à l'élève fait référence à ce qu'il doit *faire* pour atteindre un but donné. Elle se définit globalement comme : un travail obligé et prescrit, défini et évalué par d'autres, limité dans le temps, contraint par des dimensions techniques et matérielles, présupposant une relation hiérarchique entre ses prescripteurs-évaluateurs et les exécutants de la tâche prescrite. De plus, d'un point de vue didactique toute tâche porte sur un objet de savoir qu'il s'agit de découvrir ou de mettre en pratique. Ainsi nous caractérisons la tâche scolaire plus précisément comme l'opérationnalisation et la matérialisation de contenus d'enseignement définies par l'enseignant ou par les concepteurs de programmes, consistant pour l'élève en un problème à résoudre dans un but spécifique, qui se traduit par un résultat ou un produit faisant l'objet d'une évaluation et mettant en œuvre une ou plusieurs procédures en nombre limité (Dolz et al., 2001).

Parmi l'ensemble des tâches scolaires, Mottier Lopez (2015) distingue celles dont la fonction est de soutenir les processus de régulation des apprentissages de l'élève des tâches visant l'évaluation des acquis des élèves au travers d'épreuves d'évaluation sommative. Sans entrer dans les différentes conceptions épistémiques de l'évaluation, ni dans le débat autour des notions de savoirs-compétences des élèves, nous retenons avec l'auteure que la notion de tâche d'évaluation ne peut se définir indépendamment des apprentissages, des situations et des contextes, qui contribuent également à définir les attentes évaluatives. Le postulat posé ici est que « l'apprentissage de l'élève ne peut s'appréhender – et donc s'évaluer – que dans la saisie de l'activité de l'élève en interaction avec la tâche, elle-même saisie dans des situations et réseaux de significations plus larges » (Mottier Lopez, 2015, p.62). Ces réseaux peuvent comprendre les référentiels d'évaluation que l'enseignant met en œuvre sous forme d'objectifs liés aux plans d'études et de critères liés notamment au savoir en jeu dans la tâche. Nous en déduisons qu'une épreuve d'évaluation sommative peut être conceptualisée et définie comme une tâche dont la fonction est de certifier un apprentissage (en générant une note) à partir d'objectifs et de critères relatifs à un savoir préalablement enseigné.

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que c'est essentiellement à travers et pour des tâches à réaliser – qu'elles soient à visée évaluative ou non – que les connaissances et les capacités des élèves se transforment (Dolz et al., 2001). Le cœur du travail enseignant consiste, nous l'avons dit, à prévoir des tâches susceptibles d'engager les élèves dans un processus d'apprentissage, puis ensuite à en vérifier l'effectivité. Cette vérification se fait, entre autres, par le biais de tâches d'évaluations sommatives, dont le principe consiste à déployer l'activité de l'élève selon des objectifs et des critères portant sur un objet de savoir en jeu. Or la sélection de tâches scolaires,

centrale dans la profession, n'est que peu étudiée sous l'angle professionnel dans la littérature scientifique. Cette étude vise donc à la fois à appréhender un phénomène à notre connaissance peu exploré et à en amorcer la réflexion en identifiant certaines des caractéristiques par le biais d'indicateurs liés au développement professionnel.

Nos questions sont les suivantes : quelles sont les caractéristiques du raisonnement professionnel d'enseignants lorsqu'ils sont face à l'analyse d'une tâche évaluative de leur discipline destinée à leurs élèves ? Plus précisément : sur quels axes de préoccupation centrent-ils leur attention et quel empan réflexif mettent-ils en œuvre ?

## Cadre méthodologique

Cette recherche se veut exploratoire et descriptive. Sur la base des définitions posées en amont, nous recherchons des indices de développement professionnel dans les raisonnements d'enseignants lors de l'analyse d'une tâche évaluative destinée à leurs élèves. En considérant qu'entre pensée et langage, « l'analyse sémantique est la seule méthode adaptée à l'étude de la structure de système et de sens de la conscience » (Vygotsky, 1997, p.137, cité dans Buysse, 2012), nous avons recueilli le discours oral des sujets au moment même de la verbalisation de ce raisonnement.

Les cinq enseignantes volontaires qui ont participé à notre étude ont été sélectionnées en fonction de la proximité professionnelle entretenue avec la chercheuse et auteure de cet article. En effet, pour reproduire au mieux une situation professionnelle, nous avons profité de notre statut d'enseignante pour instaurer d'emblée une relation de confiance, propice à un dialogue ouvert et à un langage commun. Les cinq participantes ont une formation académique dans la discipline de l'anglais et pour l'enseignement au degré secondaire de l'école obligatoire. Le nombre d'années d'expérience accumulé après leur formation est de respectivement 3, 5, 15, 15 et 16 ans.

Nous avons soumis aux cinq enseignantes une même vignette (cf annexe) représentant une tâche d'évaluation sommative typique de l'anglais. Cette méthode caractérisait à notre avis le contexte professionnel courant où un enseignant demande ou se voit proposer une tâche créée par un pair en vue éventuellement de la réinvestir dans le cadre de son enseignement. Nous avons fait le choix d'une tâche d'évaluation sommative (et non une tâche d'apprentissage tirée des moyens d'enseignement) pour les enjeux majeurs que ce type de tâche représente, puisque l'une de ses fonctions est de certifier les apprentissages au travers d'une note. La vignette correspond concrètement à une épreuve de production écrite destinée à des élèves de 10H (13 ans), possédant les caractéristiques formelles de ce genre de tâche au degré secondaire : indication des objectifs liés au plan d'études<sup>3</sup>, consignes et modalités de travail, critères d'évaluation. Il s'agit plus précisément pour l'élève d'écrire la biographie et l'emploi du temps d'une personne en imaginant les événements de sa vie sur la base d'une histoire racontée par l'enseignant. Les modalités de passation sont décrites, tout comme la structure des paragraphes du texte à produire. Enfin, neuf critères d'évaluation sont posés au verso de l'épreuve, sans autre indication quant à la pondération ou au seuil de réussite. Nous avons choisi précisément cette épreuve d'évaluation car elle présente à la fois les caractéristiques formelles typiques de ce genre de tâche tout en comportant un certain nombre d'incohérences au niveau des compétences et des contenus travaillés. En effet, et en lien avec les définitions initialement posées, cette évaluation pose problème particulièrement au niveau de la cohérence entre l'objectif visé (écrire un texte, et plus précisément une biographie), la tâche donnée à l'élève (écouter et comprendre le récit de l'enseignant pour ensuite rédiger le texte) et les critères posés (critères formels ou ne présentant pas de liens explicites avec l'objet biographie). Nous avons considéré ces incohérences comme un outil méthodologique qui potentiellement favoriserait l'émergence d'un raisonnement visant à réguler les éléments perturbateurs. En effet, comme évoqué précédemment, tout développement intrapsychique résulte d'une restructuration interne des fonctions suite à des ajustements externes : dans une perspective piagétienne, « le déséquilibre engendré par la rencontre d'un environnement différent de celui pour lequel le système était adapté est justement ce qui, grâce au mécanisme d'équilibration, permet dans un premier temps l'adaptation puis le développement » (Buysse, 2012, p.16). La reconnaissance de l'existence d'une nouvelle perturbation est considérée comme une nécessité dans la provocation du processus d'équilibration. Ces tentatives d'équilibrations sont considérées comme étant à la source des processus de régulations, et ces dernières étant selon Buysse (2012) « ce qui permet le mieux d'expliquer le développement interne du sujet » (p.24). Par conséquent, nous avons fait le choix méthodologique

<sup>3</sup> PER : L3 32 : Écrire des textes variés sur des sujets familiers (...) et L3 36 : Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour produire des textes.

de présenter une épreuve d'évaluation ne correspondant pas aux normes ou principes de l'évaluation sommative telle que précédemment définie afin de potentiellement déclencher un processus de régulations chez les participants. En cherchant à résoudre le problème, l'enseignant devrait déployer un raisonnement qui viserait l'atteinte des finalités de la tâche d'évaluation : certifier des apprentissages à partir d'objectifs et de critères liés à la production écrite d'un texte de type biographique.

Nous avons soumis la tâche-vignette à chacune des cinq enseignantes séparément en leur donnant comme contexte la situation évoquée plus haut. La consigne consistait à analyser à haute voix la tâche en exprimant « tout ce qu'elles peuvent dire de cette épreuve qui ferait qu'elles l'adopteraient ou pas ». L'entrevue semi-structurée d'une durée allant de onze à trente-cinq minutes nous a permis de récolter, par enregistrement audio, les discours respectifs que nous avons ensuite transcrits dans leur intégralité.

Une première analyse de contenu (Dépelteau, 2000) nous a permis de mettre en évidence sept thématiques récurrentes, abordées par au moins quatre des cinq enseignantes.

Nous avons ensuite retenu des unités de sens au sein d'une même thématique pour analyser les discours, en fonction d'indicateurs de développement professionnel posés par Buysse (2018) sur la base des travaux menés par le groupe TALEs (Vanhulle, 2013; Vanhulle, Balslev et Buysse, 2012). Comme déjà évoqué précédemment, ces indicateurs se réfèrent d'une part aux systèmes de régulations ou axes de préoccupation sur lesquels le sujet centre son attention (réflexivité contrôlante), et d'autre part aux dimensions de l'élaboration de la pensée du sujet lorsqu'il tente de résoudre ou comprendre le problème (réflexivité structurante).

Plus précisément, lorsque le professionnel s'arrête sur une thématique, le raisonnement qu'il met en œuvre pour comprendre, résoudre et analyser le problème va porter sur différents axes de préoccupation (Buysse, 2018) qui se centrent :

- Sur l'action, qui regroupe toutes les dimensions d'ordre praxéologique qui concernent le sujet, le concepteur de l'épreuve ou l'élève (régulation portant sur l'action du sujet, du concepteur de l'épreuve ou des élèves durant une tâche) ;
- Sur les conceptions qui fondent l'action, c'est-à-dire le sens ou la compréhension donnée à l'action (que ce soit celle du sujet, du concepteur de l'épreuve ou de l'élève) ;
- Sur les sous-jacents (facteurs personnels, motivationnels, émotionnels) qui sont à l'arrière-plan de l'activité et de ses perceptions.

Pour résoudre, comprendre ou analyser son interrogation, le sujet va alors déployer un empan plus ou moins large de connaissances et d'informations lui servant à traiter sa préoccupation. Nous avons repris et adapté les catégories de Buysse (2018), inspirées entre autres des niveaux de réflexivité élaborés par Van Manen (1977). Ainsi l'étendue de savoirs mobilisés peut porter sur :

- Des dimensions auto-référencées, lorsque le sujet recourt explicitement à son propre vécu professionnel (ses propres élèves p.ex), en faisant référence à sa personnalité ou son affect ;
- Des dimensions techniques, lorsque le sujet se réfère aux procédures et aux moyens de mise en œuvre des savoirs à transmettre, sans nécessairement s'étendre au contexte et au besoin des élèves : programmes scolaires et plans d'études, moyens d'enseignement, contraintes techniques, temporelles ou matérielles ;
- Des dimensions contextuelles, lorsque le sujet recourt à des informations tenant compte du contexte et des particularités de la situation: savoir en jeu, besoin des élèves, contexte de classe (ici évaluatif p. ex) ;
- Des dimensions critiques, lorsque le sujet prend en compte des considérations d'ordre éthique ou moral qui dépassent le contexte strict de la situation et indiquent une certaine autonomie critique face au contexte éducationnel: remise en question ou redéfinition de certains savoirs ou enjeux au travers de savoirs expérientiels.

Finalement, l'analyse intra et inter-sujets nous a permis d'aboutir à des constats, que nous allons maintenant présenter sur la base des résultats.

## Résultats, analyse et discussion

De manière générale, les résultats obtenus montrent tout d'abord que si toutes les enseignantes « entrent » dans leur raisonnement par les mêmes composantes formelles de la tâche (mise en page, consignes, intitulés, etc.), le traitement réservé à ces données diffère plus ou moins d'un individu à l'autre. Nous avons en effet identifié une démarche d'analyse similaire et commune à toutes les participantes, qui pourrait être schématisée ainsi : le sujet

parcourt la vignette et s'arrête plus ou moins longuement sur les différents éléments formels du document. Ces « arrêts sur image » sont les thématiques récurrentes que nous avons identifiées et regroupées sous : 1. Les consignes 2. Les objectifs 3. La tâche d'écoute 4. Les modalités 5. Les critères d'évaluation 6. La cohérence générale de l'épreuve 7. La mise en page du document. A partir de ces différents éléments, les enseignantes émettent un premier jugement évoquant soit un état dit de *perturbation* (« *c'est bizarre, je n'aime pas, c'est intéressant* ») soit un état dit *stable* (« *ça correspond, ça me va* »). Alors qu'une réflexion plutôt brève à très brève suit les états stables, le raisonnement s'étend - spontanément ou sous l'impulsion de l'enquêtrice - lorsqu'il y a perturbation, qu'elle soit qualifiée positivement ou négativement par les sujets. Nous constatons d'ailleurs à ce propos que les incohérences de l'épreuve que nous avons considérées comme éléments perturbateurs ont généralement suscité chez les participantes un processus de régulation, tel que nous l'avions anticipé. Mais si les enseignantes sont intriguées par les mêmes éléments, le raisonnement qu'elles déploient varie sensiblement, notamment au niveau des axes de préoccupation et des dimensions sur lesquels portent leur discours. Ce sont les résultats relatifs à ces deux indicateurs que nous allons maintenant présenter.

### *Thématique de la tâche d'écoute : résultats et analyse*

Nous avons choisi de reporter ici l'analyse des raisonnements professionnels portant sur une seule des thématiques provoquant un état de perturbation, car nous la considérons comme représentative de celles permettant d'établir un résultat. De plus cette thématique dite de *la tâche d'écoute* nous a semblé être particulièrement riche en éléments liées aux dimensions de conceptualisation de la pensée des sujets. Notre intention est d'observer sur quel axe porte l'attention des enseignantes et quel est l'empan réflexif développé lors de leur raisonnement.

De manière générale, les résultats montrent que si toutes les enseignantes identifient la tâche d'écoute comme étant perturbante, les axes de préoccupation et l'empan des savoirs mobilisés diffèrent, notamment en fonction du nombre d'années d'expérience.

La première enseignante que nous nommerons Marie<sup>4</sup> (3 ans d'expérience) n'identifie pas d'emblée et spontanément la tâche d'écoute comme perturbante, contrairement aux autres participantes. C'est en réponse à une relance que la thématique est abordée : « *le fait qu'ils doivent écouter une histoire (...) racontée deux fois (...), après on doit tout inventer (...), faire le travail d'imagination (...) et à la fois se concentrer(...) je trouve que ça fait un peu beaucoup* ». Son attention au moment de traiter le problème porte sur les potentielles difficultés d'agir des élèves quant au nombre de procédures à mettre en œuvre pour réaliser la tâche en contexte. L'enseignante convoque ensuite dans son raisonnement des informations auto-référencées - relatives à ses propres élèves - (« *mes élèves ils ne seraient pas habitués* ») et techniques (« *peut-être qu'en VP<sup>5</sup> ils sont habitués* ») pour parvenir à la conclusion d'un raisonnement peu étayé : « *c'est difficile je pense* ». Ailleurs dans le discours, et sans mentionner explicitement la tâche d'écoute, Marie indique qu'elle pourrait adopter l'épreuve en question en « *faisant des consignes plus courtes et plus claires* » en évoquant sa procédure personnelle. L'enseignante centre donc majoritairement son raisonnement autour de la faisabilité de la tâche, notamment du point de vue de l'agir des élèves sans étendre son attention au niveau conceptuel ou des sous-jacents. Elle convoque des dimensions auto-référencées, techniques et contextuelles pour alimenter son raisonnement, sans aborder de posture critique.

Alice (5 ans d'expérience) s'arrête sur la thématique de la tâche d'écoute de manière spontanée mais non immédiate : la prise de conscience de la perturbation est verbalisée (« *je me rends compte...que c'est en lien avec ce qu'ils auront entendu qu'ils vont devoir écrire* ») mais n'est pas perçue négativement (« *je trouve intéressant (...), je ne l'ai jamais fait, j'essaie de me demander si je le ferais ou pas* »). Son attention se porte d'abord sur ce qu'elle ferait ou non (régulation de son action), en convoquant des savoirs auto-référencés (ce qu'elle a déjà fait de similaire dans sa classe) et contextuels (« *j'ai peur que ça leur rende la tâche trop difficile, en lien avec tout ce qu'ils ont déjà à mettre en œuvre dans l'écrit* »). S'en suit une régulation de l'action (« *il faudrait que je teste avant* ») en convoquant des aspects contextuels, techniques et auto-référencés : « *si c'est quelque chose qu'on exerce, j'imagine que c'est tout à fait faisable, j'ai jamais utilisé ce mode-là* ». En cherchant davantage d'informations dans l'épreuve, l'enseignante déplace ensuite son raisonnement sur les conceptions inhérentes à la tâche d'écoute (« *j'essaie de trouver du sens* »), tout en convoquant des savoirs contextuels liés à la situation

<sup>4</sup> Les prénoms indiqués sont fictifs.

<sup>5</sup> Voie Prégymsasiale = la voie la plus exigeante dans le canton de Vaud.

d'évaluation (savoirs et compétences en jeu). Alice verbalise alors le sens qu'elle attribue à la tâche en recourant aux notions d'objectifs et de critères. En nous référant aux définitions posées en amont, nous pouvons donc dire que le raisonnement déployé ici porte vers davantage de conceptualisation de l'évaluation, absente dans le raisonnement de Marie. Après ce détour conceptuel, Alice conclut sa réflexion en revenant sur une régulation liée à son action (« *ça me donne envie d'essayer* »), perçue comme critère essentiel pour pouvoir construire une autonomie critique.

Sabrina (15 ans d'expérience) identifie immédiatement et spontanément la tâche d'écoute comme un élément perturbateur. Le raisonnement se construit en partant d'une régulation de l'action des élèves (« *y en a qui vont manquer d'idées* ») convoquant des informations fortement contextuelles (ce que va se dire l'élève) pour rapidement se centrer sur les conceptions de l'activité évaluative : « *nous en anglais on juge quand même l'anglais avant de juger les idées* ». L'enseignante développe ensuite des arguments d'ordre contextuels et critiques sur les conceptions de l'action de l'enseignant-concepteur de la tâche. Les notions de compétences en jeu dans l'épreuve ainsi qu'un jugement de type moral sont évoqués à propos des conceptions qui sous-tendent l'action d'évaluer : « *si ton test juge le writing, tu peux pas juger un élève qui n'a pas bien compris ce qui a été dit par oral, c'est handicapant/ il y a deux compétences qui vont être testées, c'est un problème* ». Sabrina conclut son raisonnement avec un jugement personnel (« *j'aime bien le format ...de l'oralité* ») et en régulant l'action dans le contexte en question : « *il faudrait être s'assurer que l'oral a bien été compris avant ...de se lancer dans l'écriture...* ». Le raisonnement développé ici se centre d'abord sur l'action de l'élève en convoquant des savoirs essentiellement contextualisés, pour se déplacer ensuite sur les conceptions inhérentes à l'action d'évaluer une production écrite. Les savoirs contextuels pris en compte se teintent alors d'une dimension critique (« *tu peux pas juger un élève* ») pour pointer le problème induit pas la tâche.

Viviane (15 ans d'expérience) identifie également la tâche d'écoute d'emblée comme élément perturbant. En partant des consignes (action de l'élève) et de la visualisation mentale du déroulement de la tâche dans le contexte de la classe, l'enseignante va rapidement centrer son attention sur les conceptions sous-tendant l'action d'évaluer l'écrit : « *c'est pas qu'une production écrite, il y a aussi une compréhension de l'oral* ». Les régulations portent ici sur le « *mélange de compétences* » en regard de l'objectif évalué et le « *décalage* » entre un objectif annoncé et la tâche à mettre en œuvre par l'élève pour le vérifier. Les savoirs mobilisés sont alors de nature essentiellement contextuelle mais également critique : « *si l'objectif est de tester l'écrit, il n'y a aucune raison qu'ils aient à écouter une histoire avant* ». L'enseignante développe ensuite son raisonnement via des savoirs contextuels liés aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage et en relevant les incohérences entre objets-objectifs-tâche-critères. Les régulations se focalisent enfin sur des dimensions touchant aux sous-jacents motivationnels du concepteur de l'épreuve (« *je vois que la personne qui a fait ce test veut faire...* »), alimentées par des savoirs de nature technique (le programme), contextuelle et critique, c'est-à-dire concernant des définitions conceptuelles dépassant le contexte en question: « *pour moi les critères d'évaluation c'est.../ ça doit faire une espèce de cercle, c'est-à-dire que les objectifs que tu donnes passent aussi par les critères d'évaluation* ».

Julie (16 ans d'expérience) identifie elle-aussi de manière spontanée et immédiate la tâche d'écoute comme un élément perturbateur. En partant également de la consigne (action de l'élève), l'enseignante centre d'emblée son attention sur les conceptions et les motivations sous-jacentes du concepteur de l'épreuve : « *je comprends pas trop, quelle est l'évocation qui va être faite sur ce personnage / ça part peut-être d'un bon sentiment d'éviter que l'élève...* ». La tâche est donc jugée comme problématique au niveau de la correspondance entre la compétence testée et celle visée. Le raisonnement s'appuie sur des connaissances contextuelles notamment liées aux habiletés mentales à mettre en œuvre par l'élève et aux caractéristiques de l'objet de savoir en jeu. Le discours de Julie se teinte ensuite de dimensions critiques (« *je ne vois pas l'intérêt...à mêler des compétences qui ne sont pas celles testées dans de l'écrit, on n'évalue plus forcément...* »), en tentant de réguler les conceptions inhérentes à l'action d'évaluer l'écrit. L'enseignante recourt enfin à des savoirs fortement contextuels liés aux obstacles probables pour les élèves (« *qu'est-ce qui se passe si...* ») pour réguler les conceptions de l'action enseignante, tout en questionnant ses propres conceptions et sous-jacents : « *j'ai de la peine à dire si ça me convient comme façon de fonctionner / c'est dur de se prononcer sans savoir ce qui a été raconté à l'élève* ». La tâche d'écoute est donc jugée perturbante tant au niveau conceptuel (incohérence entre compétence en jeu dans la tâche et visée par l'objectif) qu'au niveau de sa réalisation par les élèves au niveau cognitif (« *la tâche est trop complexe* »). Elle sera d'ailleurs le critère central sur lequel l'enseignante se basera pour motiver le fait qu'elle n'adopterait pas cette épreuve d'évaluation.

En reprenant les indicateurs utilisés pour notre analyse, nous avons synthétisé les résultats liés à la tâche d'écoute dans le tableau suivant :

	Empan Auto-référencé	Empan technique	Empan contextuel	Empan critique
Axe de préoccupation portant sur l'action	Marie (3X) Alice (5X)	Marie (3X) Alice (5X)	Marie (3X) Alice (5X) Sabrina (15X) Viviane (15X) Julie (16X)	
Sur les conceptions			Alice (5X) Sabrina (15X) Viviane (15X) Julie (16X)	Sabrina (15X) Viviane (15X) Julie (16X)
Sur les sous-jacents		Viviane (15X)	Viviane (15X) Julie (16X)	Viviane (15X)

Tableau 1 : Synthèse des résultats concernant les raisonnements à propos de la thématique de la tâche d'écoute.

En observant les résultats reportés dans la grille d'analyse (tab.1) ainsi que l'analyse s'y référant, nous constatons tout d'abord que les raisonnements des enseignantes ont comme caractéristique commune le recours systématique aux savoirs de nature contextuelle. En effet, toutes les participantes « entrent » par le point de vue des élèves ou de la situation mentalement projetée en classe pour développer de manière plus ou moins étayée leur raisonnement. Nous mettons ce constat en lien ce que nous avons évoqué dans notre partie théorique : la profession enseignante est liée à une forme socioculturelle particulière « qui engendre une manière de penser appropriée pour les individus qui participent à l'activité » (Buysse, 2016, p.14). Le raisonnement professionnel produit lors de l'analyse d'une tâche d'évaluation sommative est donc essentiellement constitué de savoirs contextuels. Qu'il s'agisse des habiletés des élèves, des objets d'apprentissage et de leurs caractéristiques ou encore des procédures de réalisation de la tâche, les savoirs mobilisés par les enseignants de notre étude sont *pensés* avant tout au travers de l'activité d'enseignement-apprentissage contextualisée en classe.

Le deuxième constat concerne le glissement qui se produit en fonction des années d'expérience d'une centration axée essentiellement sur l'action de l'élève ou de l'enseignant vers une centration davantage portée sur les conceptions et les sous-jacents inhérents à l'action. En effet, les préoccupations des enseignantes plus expérimentées ont tendance à se déplacer davantage sur les conceptions qui sous-tendent l'action que celles de leurs collègues. Les régulations portant sur l'action semblent même être indissociables de celles portant sur le sens et les motivations qui la sous-tendent. Autrement dit, les enseignantes plus expérimentées ne peuvent analyser les actions de l'élève ou de l'enseignant sans prendre en compte les conceptions inhérentes à l'évaluation sommative, en regard parfois des ressentis ou des motivations personnelles (sous-jacents) des différents acteurs. Les dimensions critiques de la réflexion apparaissent également, bien que dans une moindre mesure, notamment lorsque les professionnelles questionnent l'activité d'évaluation au sens large, dépassant le contexte, ou d'un point de vue moral. Ce glissement vers la conceptualisation peut être interprété comme un dégagement de l'espace mental initialement occupé par des préoccupations d'ordre praxéologique, résorbées en fonction du cumul de l'expérience.

## Conclusion

De notre étude, nous relevons que le raisonnement mobilisé lors de l'analyse d'une tâche d'évaluation peut être considéré comme un reflet du développement professionnel des enseignants, notamment au travers du degré de conceptualisation mis en œuvre par les individus dans et à propos de leurs pratiques. Face à un élément perturbateur, ne correspondant pas aux normes et attentes de la profession, les enseignants déploient un raisonnement visant l'atteinte des finalités de l'évaluation sommative au travers de régulations portant sur différents axes et mobilisant certaines dimensions de la pensée.

Partant des éléments formels de la tâche, les professionnels déploient en effet un raisonnement se focalisant prioritairement sur des préoccupations centrées sur leur action ou celle de l'élève lors de la mise en œuvre de la tâche. Néanmoins, lorsqu'ils tentent de résoudre ces questions d'ordre praxéologique, les enseignants y associent des régulations portant sur les conceptions voire les sous-jacents motivationnels de l'action induite par la tâche.

Le nombre d'années d'expérience professionnelle semble être un facteur favorisant le développement de ces axes liés au sens ou aux conceptions inhérents à l'action, voire de ses sous-jacents. De plus, les informations ou savoirs pris en compte par les enseignants pour résoudre leur questionnement s'étendent essentiellement à des dimensions contextuelles, comprenant à la fois les caractéristiques des élèves et celles des objets d'apprentissage en jeu dans la tâche. L'expérience professionnelle semble ici aussi favoriser une attitude critique envers le processus éducatif et évaluatif induit par la tâche, étendant ainsi l'empan réflexif à des considérations d'ordre moral notamment.

Loin de prétendre à une quelconque généralisation, les résultats de notre étude mettent en lumière la complexité d'un geste professionnel – le choix d'une tâche d'évaluation – en regard du raisonnement professionnel qu'il requiert. Le nombre de participants impliqués, le choix de la discipline ainsi que celui de la vignette sont autant d'éléments parmi d'autres qui limitent nos propos et les inscrivent dans une perspective strictement exploratoire. Les particularités « fuyantes » du langage oral engendrent par ailleurs une difficulté certaine dans l'appréhension de ce type de discours. Les indicateurs employés pour leur analyse ont d'abord été pensés par leurs concepteurs dans le cadre de discours réflexifs écrits en situation de formation. Dans notre cas il s'agit d'analyser des analyses d'enseignants à propos de leur propre activité, elle-même basée sur l'activité d'un autre collègue concepteur, qui a élaboré sa tâche en fonction de l'activité visée chez les élèves : cette forte mise en abîme induit une difficulté certaine dans l'analyse des raisonnements. Pourtant, comme évoqué dans notre introduction, se baser sur des tâches conçues par d'autres – concepteurs ou collègues – pour penser et élaborer son enseignement en classe est le cœur de l'activité enseignante. La littérature scientifique n'offre que peu ou pas à notre connaissance d'outils d'analyse permettant de caractériser plus spécifiquement le discours oral de professionnels lorsqu'ils raisonnent au cours de leur activité. Ce sont à notre avis d'intéressantes perspectives de recherche qui pourraient déboucher notamment sur l'élaboration d'outils favorisant l'accompagnement des étudiants par les formateurs institutionnels et de terrain.

## Bibliographie

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (dir), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation* (pp. 7-23). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Barbier, J-M., Chaix, M.L., & Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Bota, C. (2018). *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. Berne : Peter Lang.
- Buyse, A. A. J. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-602.
- Buyse, A. A. J. (2012). Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement. Doi:10.13097/archive-ouverte/unige:19382
- Buyse, A. A. J. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20–35.
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-245.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Laval: de Boeck.

- Dolz-Meystre, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., & Wirthner, M. (2001). Les tâches et leurs entours en classe de français. *Actes du 8<sup>e</sup> colloque international de la DFLM (Neuchâtel – septembre 2001)*. Neuchâtel: Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11).
- Mottier Lopez, L. (2015). Tâches pour apprendre, tâches pour évaluer. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 55-65. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76643>
- Shavelson, R.J. (1976). Teachers' decision making. In N.L. Gage (Ed.), *The psychology of teaching methods*. Chicago : University of Chicago Press.
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary school journal*, 83(4), 392-413.
- Schön, D.A. (traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon). (1983/1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S., Balslev, K. & Buysse, A. A. J. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. In J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (dir), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (pp.117-150). Paris : L'Harmattan.
- Vial, M. (1996). Classer les tâches. Un complexe entre didactique et évaluation. *Les cahiers de l'année*, 6.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). The problem of Consciousness (R. van der Veer, Trans.). In R. W. Rieber & J. Wollock (dir), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol 3. : Problems of the Theory and History of Psychology* (pp. 129-138). New York : Plenum.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166(1), 89-128.

**10VP – English**  
**Writing test objectives**

**L3 32 — Écrire des textes variés sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel...  
...en adaptant sa production à la situation de communication,  
...en mobilisant et en enrichissant ses connaissances discursives, lexicales et  
structurelles,  
...en recourant aux moyens de référence appropriés,  
...en utilisant sa propre créativité.**

**L3 36 — Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour  
produire des textes...  
...en vérifiant ses productions écrites à l'aide des connaissances lexicales et  
structurelles acquises.**

Name:

Consignes :

Imaginer les événements de la vie d'une personne (biographie). Présenter la personne, parler de son passé (ce qu'elle a fait la semaine dernière), puis d'un horaire habituel (une semaine-type), ensuite de ce qu'elle est en train de faire en ce moment.

**Modalités**

Une période pour écrire un brouillon. Dictionnaire personnel à disposition.

Une deuxième période pour faire des corrections, des améliorations, puis pour recopier au propre.

**A faire :**

Tout d'abord écoute bien l'histoire que ton enseignante va raconter oralement (2 fois) à propos de ce qui est arrivé à un élève de ton âge en Angleterre. Ensuite, **invente-lui une vie et écris un texte d'au minimum 180 mots:**

paragraphe 1: présente ton personnage (par exemple: nom, âge, nationalité, lieu d'habitation, famille, ...),

paragraphe 2: dis ce qu'il/elle a fait la semaine dernière (plusieurs actions),

paragraphe 3: dis ce qu'elle fait habituellement pendant la semaine et/ou le week-end (plusieurs habitudes),

paragraphe 4: dis ce qu'il/elle est en train de faire maintenant (au moins une action).

## **Evaluation :**

- au moins 4 paragraphes clairs, nombre de mots écrits
- quel temps utiliser dans chaque paragraphe
- les pronoms, les déterminants
- comparatif utilisé
- présence d'adjectifs, ils sont bien placés
- présence d'adverbes, ils sont bien placés
- quelques phrases complexes
- majuscules et ponctuation
- orthographe



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

## *Déclaration sur l'honneur*

*Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.*

Genève, le 22 janvier 2020.....

Prénom, Nom : Marilena Cuozzo .....

Signature ..... 