

# Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle

Teaching know-how in informal training assessments

doi:10.18162/fp.2012.22

Joëlle **Morrisette**  
Professeure adjointe,  
Université de Montréal



Grégoire **Compaoré**  
Étudiant-chercheur,  
Université de Montréal



## Résumé

Dans cette contribution, nous ferons valoir l'intérêt d'un dispositif collaboratif qui intègre le point de vue de praticiennes à la construction de savoirs professionnels sur la pratique de l'évaluation formative informelle, c'est-à-dire non instrumentée. Nous illustrerons notre propos en nous appuyant sur une co-analyse de pratiques menée avec 10 enseignantes du primaire (FQRSC 2010-2013). Nous montrerons que le dispositif a permis de clarifier certains enjeux de la pratique de l'évaluation formative et sa conception, de rendre discursive certaines démarches types interactives, ainsi que d'identifier des contraintes pour l'action de soutien aux apprentissages visée par l'évaluation formative.

### Mots-clés

Évaluation formative informelle – perspective interactionniste – dispositif collaboratif – co-analyse du « faire » – formalisation des savoirs professionnels

### Abstract

This article proposes a collaborative process that incorporates the practitioner's perspective in the construction of professional know-how for informal assessments, i.e., non-instrumented assessments. We illustrate our proposal with a co-analysis of the practices of 10 elementary school teachers (FQRSC 2010–2013). We show that this process enables clarifying certain practice issues in the design and use of formative assessment, supports the rationality of certain interactive approaches, and helps identify certain shortcomings of formative assessment as a learning support.

## Introduction

Depuis une quinzaine d'années, l'intérêt pour les recherches dites participatives ne cesse de croître dans le monde de l'éducation, du fait qu'elles induisent potentiellement un rapport actif et coconstruit aux savoirs (Anadón, 2007). La recherche collaborative, qui s'inscrit dans le cadre de ce type de recherche, sollicite la contribution des enseignants à une démarche d'investigation à titre de « coconstructeurs » de savoirs professionnels en rapport avec un objet de préoccupation mutuelle (Desgagné, 1997). Elle propose plus spécifiquement une démarche qui allie recherche et formation au travers d'activités réflexives visant l'explicitation des savoirs pratiques des enseignants mis en œuvre au quotidien. La recherche collaborative les encourage à poser un regard collectif critique sur leurs pratiques professionnelles.

Inscrivant nos travaux dans cette approche de recherche, nous proposons dans cet article de rendre compte d'un dispositif collaboratif en trois volets qui vise l'exploration des pratiques informelles d'évaluation formative – soit celles qui sont non instrumentées –, d'un groupe d'enseignantes (10) du primaire. Le but de cet article est de montrer comment l'explicitation de leur pratique évaluative leur permet de mieux comprendre comment elle est mise en œuvre dans et par les interactions en classe. Nous présentons dans un premier temps quelques repères pour établir un portrait des tendances en recherche sur l'évaluation formative. Puis, il est question des appuis théoriques qui s'articulent autour d'une perspective interactionniste des savoirs professionnels. Par la suite, nous faisons état du dispositif collaboratif mis en place dans le cadre de cette recherche. À travers quelques résultats de recherche, nous illustrons les apports de ce dispositif, notamment en ce qu'il a permis la clarification de la conception qu'ont les enseignantes de l'évaluation formative informelle.

## D'une vision instrumentale à une vision élargie de l'évaluation formative

Dans le domaine de l'évaluation formative des apprentissages<sup>1</sup>, différentes conceptions théoriques sont véhiculées en concomitance depuis environ 40 ans<sup>2</sup>, mais de manière générale, les chercheurs en retiennent une vision instrumentale : l'évaluation formative est dès lors associée à une série de « mini-tests » visant à préparer des tests plus importants qui seront administrés au terme d'une séquence plus ou moins longue d'enseignement/apprentissage. Cependant, des chercheurs privilégiant un modèle de recherche participatif (Anadón, 2007) ont permis d'élargir cette vision. Pensons notamment à Bell et Cowie (2001) qui soutiennent qu'aux côtés d'une évaluation formative instrumentée, formelle – les « mini-tests » –, les enseignants pratiquent une évaluation formative non instrumentée, informelle, s'exerçant en continu au cours des activités d'enseignement/apprentissage. Ils ont ainsi modélisé le cycle d'une démarche instrumentée, qui est planifiée, et celui d'une démarche non instrumentée, interactive, reposant sur les besoins interprétés d'une situation particulière. C'est ainsi, à titre d'exemple, que ces chercheurs ont attiré l'attention sur l'importance de la reconnaissance des signes verbaux et non verbaux pertinents d'incompréhension dans le flux des activités quotidiennes, pour soutenir les progressions des élèves de manière différenciée. Également, ils ont pointé le fait que certains apprentissages « résistent » aux modalités instrumentées d'évaluation, devant par conséquent être appréhendés à partir d'une conception élargie de l'apprentissage, autorisant la prise en compte de démarches d'évaluation formative qui s'accomplissent dans des processus de coconstruction de sens au sein des interactions en classe.

Une autre tendance qui se dégage des recherches en évaluation formative s'intéresse directement aux pratiques telles qu'elles sont mises en œuvre. Elles nous renseignent sur les liens entre les contenus de connaissance, les élèves et les pratiques des enseignants dans le cadre des évaluations formatives qu'ils mènent. Cependant, nombre d'auteurs (Garcia-Debanco et Mas, 1987; Schubauer-Leoni, 1991) observent qu'on connaît encore mal comment le contexte social immédiat affecte leurs pratiques en classe. Dans le domaine précis de l'évaluation formative, quelques études ont d'ailleurs mis en lumière leur caractère éminemment social : des normes et des règles sont négociées durant leur mise en œuvre en classe (Morrissette et Legendre, 2011; Mottier Lopez, 2007). D'autres ont mis en perspective le fait que les pratiques d'évaluation formative intègrent des dimensions socioculturelles, voire politiques (Pryor et Crossouard, 2008). Par conséquent, les valorisations sociales pénétreraient en classe par le curriculum, les manuels scolaires, les disciplines, par des ententes plus ou moins tacites avec les parents d'élèves ou avec d'autres acteurs concernés, etc. Ces dimensions apparaissent dans la mise en œuvre de l'évaluation formative et du soutien aux apprentissages qu'elle est susceptible de favoriser, et ce, au travers de divers processus courants de participation aux activités de la classe.

- 
- 1 Une évaluation formative renvoie à une collection d'informations sur les apprentissages de l'élève visant (1) à identifier les forces et les faiblesses de l'élève, (2) à aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser, (3) à accroître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages et, enfin, (4) à orienter la planification de l'enseignement (Andrade et Cizek, 2009). Elle implique deux processus : un jugement de la situation de chaque élève face aux apprentissages ciblés ainsi qu'une intervention visant à soutenir les apprentissages (Morrissette, 2010a).
  - 2 En référence aux propositions de Bloom, Hasting et Madaus (1971) qui ont distingué pour la première fois la fonction formative de l'évaluation de la fonction sommative.

Ainsi, dans le giron de ces différents travaux, nous avons conduit une étude de terrain pour approfondir le savoir-faire sous-jacent à la mise en œuvre d'une évaluation formative informelle, c'est-à-dire celle qui n'est ni planifiée ni instrumentée. Notre étude s'inscrit dans la perspective du développement des savoirs professionnels. Commençons par en dire un mot.

## Une perspective interactionniste des savoirs professionnels

Deux perspectives, qui ne sont pas antinomiques, sont globalement mobilisées pour appréhender la question des savoirs professionnels. Selon la première, dite fonctionnaliste, les savoirs sont définis par la recherche et les terrains de pratique en permettent l'application. Dans cette optique, les savoirs contribuent à délimiter les professions et, surtout, à justifier leur statut et leurs prérogatives. De fait, les savoirs hautement spécialisés de certains groupes, tels que ceux rattachés aux professions médicales et juridiques, leur permettent de s'établir comme professions légales, contrôlant leurs membres, leurs frontières et les pratiques de travail (Merton, 1957; Parsons, 1952). Ces professions sont détentrices de savoirs standardisés qu'on dit techniquement et scientifiquement fondés, susceptibles d'organiser et de piloter les pratiques professionnelles.

La seconde perspective repose sur l'hypothèse selon laquelle le savoir-faire des professionnels est d'abord acquis au cours de formation, mais se construit aussi et se consolide au fil de l'expérience. En d'autres mots, et évoquant l'idée centrale de l'œuvre de Dewey, les praticiens retirent des leçons de leur pratique. Ces leçons apparaissent comme de véritables savoirs professionnels. Les travaux qui logent à cette enseigne sont associés au domaine des savoirs pratiques; jusqu'à présent, ils ont porté plus précisément sur le processus de « pensée-en-action » des enseignants, sur leur « savoir-délibérer » en contexte de travail (Elbaz, 1983). Ils ont généralement pour fondements théoriques les propositions de Schön (1994). En étudiant comment Quist, un formateur de l'École d'architecture, coache Petra, une étudiante, l'auteur en vient à développer l'idée que le savoir professionnel trouve sa source dans l'agir du praticien, se construisant dans l'interaction avec les situations rencontrées qui l'amènent à rompre avec ses routines d'action. Les travaux de l'auteur exposent la démarche dans laquelle il s'engage pour structurer une situation problématique et tenter de la résoudre au fur et à mesure de son évolution. Cela signifie qu'il doit tenir compte des nouvelles implications de ses gestes et faire preuve de souplesse dans sa réflexion sur la situation. Bref, Schön met en évidence que la conduite professionnelle est une démarche de recherche favorisée par la réflexivité dans l'action et sur l'action du praticien. On comprend donc qu'il s'agit d'une autre façon d'envisager les savoirs professionnels, par rapport à la perspective fonctionnaliste; les savoirs sont ici secrétés par l'acte professionnel, situés et construits dans l'interaction avec les situations de pratique, s'accumulant au fil de l'expérience en un répertoire d'actions.

D'autres travaux élargissent cette perspective en considérant que le savoir-faire d'un praticien est en grande partie celui du collectif dont il est membre (Morrissette, 2010b). Par exemple, ceux de Grosjean (2011) sur les savoirs organisationnels d'une firme d'experts-conseils mettent en relief qu'ils sont « performés », c'est-à-dire qu'ils constituent des accomplissements pratiques qui se construisent et circulent dans et par les interactions qui ont lieu au travail. L'auteure soutient que les rencontres comme les réunions de travail constituent des occasions au cours desquelles des expertises sont convoquées au moyen de ressources discursives, du corps, mais aussi de la mobilisation de documents, dans le cadre

d'un partage de l'expérience vécue autour d'une situation particulière. Une perspective interactionniste des savoirs professionnels (Morrissette, Guignon et Demazière, 2011) attire ainsi l'attention sur le caractère situé et distribué des savoirs qui sont produits, ainsi que sur la façon dont ils circulent et sont traduits au sein d'une organisation pour soutenir son activité. Cette façon de considérer les savoirs de la pratique et leur construction collective rejoint les travaux de Wenger (2005) sur les communautés de pratique en entreprise qui ont bien mis en lumière comment les processus de socialisation et de participation à diverses activités professionnelles permettent d'apprendre le métier.

À partir de cet éclairage, nous avons étudié ce qui constitue, du point de vue d'enseignantes, une évaluation formative informelle, afin d'identifier les enjeux et particularités de sa mise en œuvre, en imaginant un dispositif collaboratif qui prenne acte du caractère collectif du savoir-faire.

## Un dispositif collaboratif d'explicitation des pratiques en trois volets

Le dispositif collaboratif a été mis en œuvre dans le cadre d'une recherche conduite avec 10 enseignantes du primaire de différents niveaux d'enseignement (FQRSC 2010-2013). Il a été inspiré de l'approche collaborative en recherche (Desgagné, 1998; Morrissette et Desgagné, 2009) qui s'appuie sur les propositions théoriques présentées précédemment pour fonder une démarche d'exploration d'un objet de préoccupation mutuelle conduisant à la coconstruction de savoirs professionnels, à la faveur du croisement des regards de membres d'une même culture professionnelle. En fait, l'idée est de créer une structure de participation et les conditions qui supportent la contribution des enseignantes au savoir collectif de la profession, à défaut de disposer d'une organisation du travail favorisant le partage des expertises<sup>3</sup>. Ainsi, à l'instar d'autres initiatives similaires (par exemple, Dembélé, 1999; Featherstone et al., 1993), et pour relever le défi méthodologique de la discursivité du savoir tacite, nous avons mis en place des groupes de soutien à la réflexion dans deux des trois écoles participantes<sup>4</sup>, afin de soumettre au groupe le savoir-faire de chacune. Un dispositif reposant sur un protocole de rétroaction vidéo relevant d'une théorie de la construction sociale des connaissances, nommée « réflexion partagée » (Tochon, 1996), leur a été proposé pour les aider à s'ancrer à leur expérience et favoriser le partage de leurs savoirs pratiques. Ce choix était directement lié à l'importance de se donner une visibilité sur un objet qui ne laisse pas de trace tangible.

Le dispositif était composé de trois types d'activité réflexive qui se sont succédé en alternance : la production de vidéos dans les classes (3 par enseignante, d'une durée moyenne de 2 h 30 chacune) et le visionnement par l'enseignante, la tenue d'entretiens individuels (3 par enseignante), de même que la tenue d'entretien de groupe (5). Ce dispositif d'explicitation négociée de la pratique en trois volets est conceptualisé ainsi (Morrissette, 2012) :

3 Comme le rapportent Paine et Ma (1993), les enseignants chinois disposent de conditions organisationnelles leur permettant de faire de la recherche sur le métier. L'idée d'enseignant-chercheur fait donc partie de la culture professionnelle.

4 Nous n'avons pu réunir les conditions nécessaires pour faire des entretiens de groupe dans la troisième école, notamment en raison du problème de disponibilité des enseignantes.

**a) *Sélectionner un épisode sur une vidéo = scénariser le « faire »***

Une fois en possession de leur fichier numérique, les enseignantes devaient regarder la vidéo de l'action en classe pour « isoler » des épisodes d'évaluation formative informelle. Ces « cas » exemplaires (Mucchielli, 1998; Passeron et Revel, 2005) pointent vers des moments où elles s'attardent auprès d'élèves qui semblent confrontés à un obstacle d'apprentissage et montrent comment, par des échanges, elles engagent une intervention formative visant à les aider à le surmonter. Ainsi, ce premier volet leur demande de s'appuyer sur leur réflexivité pour scénariser leur « faire », c'est-à-dire pour conceptualiser les différents moments de leurs interactions avec les élèves et s'en donner une rationalité.

**b) *Expliciter ses manières de faire et leur rationalité = généraliser le « faire »***

Lors des entretiens individuels, nous avons regardé les épisodes sélectionnés par les enseignantes et, par des techniques d'explicitation (Vermersch, 1994), sommes venus soutenir les récits de pratique se rapportant aux démarches informelles d'évaluation formative identifiées par les praticiennes. Ce deuxième volet du dispositif a invariablement conduit les enseignantes à faire des liens entre les épisodes singuliers choisis et leurs façons de faire habituelles, les éléments contextuels donnant à voir comment elles ont adapté leur routine d'action pour les exigences particulières de chacun des épisodes.

**c) *Soumettre ses manières de faire au groupe = (in)valider le « faire »***

Lors d'entretiens de groupe, les enseignantes étaient invitées à montrer à leurs pairs un épisode d'évaluation formative informelle, à en expliquer la rationalité. Retenant l'idée selon laquelle la réflexivité s'approfondit dans l'intersubjectivité, les groupes ont ainsi procédé à une co-analyse des épisodes sélectionnés, les échanges, parfois la confrontation d'idées, favorisant l'expression de nuances, la mise en relief d'enjeux et de tensions, etc. En quelque sorte, ce troisième volet a été l'occasion pour elles de valider leurs manières de faire auprès de pairs qui, partageant un même contexte de pratique, en comprennent « de l'intérieur » les exigences.

Le codage des données recueillies a procédé d'une thématization mixte (Van der Maren, 1996), c'est-à-dire de quelques grandes catégories prédéfinies, découlant du cadre théorique retenu pour cette recherche, et en majeure partie de catégories émergentes. Ce type de thématization a impliqué des ajustements successifs de la grille d'analyse au fur et à mesure de la confrontation avec un nouveau verbatim, selon un principe de saturation (Laperrière, 1997); ils ont porté aussi bien sur le lexique associé aux catégories que sur leurs formulations, afin de tenir compte des nouvelles unités de sens qui apparaissaient progressivement. Le codage a été facilité par un traitement réalisé à l'aide du logiciel QDA Miner. La configuration thématique de la grille d'analyse présente des catégories récurrentes entre les verbatim; par exemple, la catégorie « contraintes et ressources » (cf. 4.3) renvoie aux conditions matérielles, structurelles et humaines avec lesquelles les enseignantes doivent composer pour la mise en œuvre de leurs stratégies interactives d'évaluation formative. Pour les besoins de cette contribution spécifique, nous présentons les résultats de recherche liés à quatre catégories, définies par la suite.

## Quelques exemples de résultats

Compte tenu du caractère complexe, fugace et intangible des pratiques concernées, le rôle d'ami critique joué par les groupes de pairs a été crucial dans l'approfondissement de la compréhension de l'objet de préoccupation mutuelle. D'abord, les échanges ont permis aux enseignantes de clarifier leur conception d'une évaluation formative informelle, mobilisée au sein des interactions en classe. Ensuite, ils ont permis à certaines d'entre elles de formaliser une démarche routinière. Enfin, des contraintes et des enjeux afférents ont été mis en relief.

### *La clarification d'une conception de l'apprentissage et de l'évaluation*

En répétant l'examen des différents épisodes retenus et en écoutant leurs pairs faire le récit de leur pratique, les enseignantes en sont venues à repérer des similitudes, non pas uniquement en termes de manières de faire, mais de conceptions théoriques qui les supportent. De fait, le dispositif de co-analyse a favorisé la clarification de la conception de l'apprentissage qui émerge de leurs pratiques évaluatives, une conception qui semble reposer sur un certain socioconstructivisme, à en croire toutes les structures de participation interactives, visant la confrontation d'idées, qui est mise de l'avant dans les épisodes retenus. À titre d'exemple, le travail coopératif guidé constitue pour les enseignantes une évaluation formative informelle qu'elles pratiquent en continu. Elles se sont également aperçues que l'objet de leur évaluation dans l'interaction était davantage le processus d'apprentissage plutôt que sur son produit. En regard de cette considération, elles en sont venues à identifier les objets de leurs rétroactions dans l'interaction : l'évaluation formative informelle qu'elles pratiquent porte sur les connaissances (ex. : concepts), les méthodes de travail (ex. : planification du travail), les stratégies (ex. : mobilisation d'une stratégie de lecture pour une résolution de problème mathématique), les habiletés (ex. : façon d'utiliser un compas), les attitudes (ex. : persévérance), de même que le résultat du travail effectué non pas dans le sens de l'appréciation de sa conformité avec un résultat attendu, mais plutôt de sa correspondance aux objectifs d'apprentissage ciblés. Elles en ont donc conclu que sous ses aspects informels, l'évaluation permet de prendre en charge des finalités éducatives au sens large du terme. Enfin, en analysant plus finement leurs échanges avec les élèves dans l'interaction, les enseignantes ont identifié différents types de rétroaction : certaines sont carrément correctives, d'autres plus suggestives et la plupart viseraient à susciter le questionnement chez les élèves<sup>5</sup>.

### *La formalisation de démarches types interactives intégrées aux routines d'enseignement*

Le dispositif d'ensemble, mais en particulier le volet qui concerne les entretiens individuels, a conduit les enseignantes à repérer des étapes récurrentes dans la mise en œuvre de l'évaluation formative informelle, à l'instar de celles modélisées par Bell et Cowie (2001). En sollicitant la discoursivité de leur savoir-faire, certaines ont ainsi formalisé une démarche type interactive, qui s'ajuste selon certaines particularités contextuelles. À titre d'exemple, relevons la démarche de rétroaction continue en six étapes identifiée par une enseignante œuvrant en éducation physique. À l'étape 1, qui correspond au début de chaque cours, l'enseignante clarifie les attentes spécifiques à l'égard de l'apprentissage de

5 Le résultat de cette réflexion n'est pas sans rappeler les six types de rétroaction écrite mis en relief par l'étude de Zeller-mayer (1989), variant entre un pôle plus prescriptif et normatif et un pôle plus compréhensif et ouvert.

certaines gestes moteurs (ex. : dribbler d'une seule main) et attitudes requises (ex. : esprit sportif) en les liant à des critères d'évaluation explicites. Cette étape, réalisée avec l'ensemble du groupe-classe, est pour elle importante dans la perspective d'une évaluation formative informelle, car elle permet à tous d'ajuster leurs représentations autour des exigences de la situation. Lors de l'étape 2, l'enseignante laisse les élèves s'exercer plus ou moins librement, explorer leurs capacités motrices avec le matériel mis à disposition. L'étape 3 correspond au moment où elle donne une première vague de rétroactions formatives interactives (Allal, 1991) individuelles en décrivant les gestes bien réalisés et en ciblant quelques éléments problématiques qui doivent être améliorés en référence aux attentes spécifiques précisées lors de la première étape. À ce moment, avant d'y aller de conseils pour corriger les gestes, elle demande aux élèves ce qu'ils comprennent du problème et ce qu'ils envisagent à titre de pistes d'amélioration. L'étape 4 constitue un deuxième temps pour s'exercer, en fonction des significations coconstruites entre l'enseignante et chacun des élèves. L'intervention formative de l'enseignante à ce moment est sur le plan motivationnel : elle souligne les succès, la moindre progression dans certains cas, de sorte à garder les élèves engagés dans la tâche et dans l'amélioration de leurs performances. C'est au cours de l'étape 5 qu'elle cible quelques élèves qui réussissent particulièrement bien ou qui semblent connaître des difficultés marquées pour ajuster les attentes, dans le sens de les augmenter ou de les diminuer selon le cas. À cette étape, l'enseignante est particulièrement sensible au fait de faire connaître de petits succès à ceux qui peinent à atteindre les exigences. Ces quatre dernières étapes se réalisent en cours de séance, précédant la 6<sup>e</sup> étape qui implique l'ensemble du groupe-classe : c'est alors l'occasion de revenir sur les principales difficultés rencontrées et de faire mettre en mots, par les élèves, certaines stratégies pour les surmonter, celles qui se sont révélées fécondes. C'est aussi un moment privilégié pour établir des liens entre les apprentissages réalisés d'un cours à l'autre, cette interprétation dynamique constituant pour l'enseignante une étape très importante d'une évaluation formative informelle qui doit s'inscrire dans la logique d'une régulation continue explicite.

### ***L'identification des contraintes lors de la mise en œuvre d'une évaluation formative informelle***

Une troisième catégorie de savoirs produits à l'aide du dispositif collaboratif a trait aux contraintes pour la mise en œuvre d'une évaluation formative; deux seront ici précisées. L'une des contraintes résiderait dans les habitudes acquises des élèves, à force de scolarisation, en particulier une certaine passivité devant leurs incompréhensions. Les enseignantes font valoir qu'elles ont besoin d'être alertées par les élèves lorsqu'ils rencontrent des problèmes de compréhension, car l'évaluation de la situation est pour elles affaire de coconstruction de sens. Or, trop souvent, les élèves feraient montre d'indifférence : ils attendraient qu'on leur dise comment faire, quelles procédures suivre – indépendamment d'une réelle compréhension de la tâche – et/ou attendraient la réponse souhaitée. C'est notamment pour cette raison que le type de rétroaction formative qu'elles privilégient dans l'interaction est celui qui vise à susciter le questionnement chez les élèves. Une autre contrainte à la mise en œuvre de l'évaluation formative serait la pression parentale à la performance. Comme nous l'avons évoqué précédemment, sous un mode d'évaluation informelle, les enseignantes seraient centrées sur une rétroaction ciblant le processus d'apprentissage, mais les parents auraient principalement des attentes [légitimes] en regard des performances aux examens. Ce constat est à situer dans le contexte des stratégies de concurrence auxquelles se livrent les écoles à l'heure actuelle. Comme l'avance Meirieu (2004), le « marché scolaire » exerce une pression consumériste sur l'école, entraînant la survalorisation des résultats des élèves.

Dans ce contexte, les enseignantes disent devoir se négocier une marge de manœuvre pour procéder à une évaluation moins formelle au quotidien, en vue de soutenir de façon continue l'amélioration du processus d'apprentissage des élèves.

### ***La mise en relief d'enjeux liés à l'évaluation formative informelle***

La fécondité des échanges entre les enseignantes ressort de façon probante dans la mise en relief des enjeux associés à l'évaluation formative informelle. De fait, les questionnements mutuels obligent à prendre une distance critique face à la pratique de chacune, dans la perspective d'une mise en relation entre le contexte d'interaction que les vidéos donnent à voir et le contexte social élargi. Il semble que cet exercice ait offert une visibilité sur certaines tensions. L'une d'elles s'exercerait entre une évaluation normative, standardisée, et une évaluation formative, différenciée. Au cœur de cette tension, des enjeux liés au respect de l'unicité de l'élève et de sa progression dans le système de scolarisation. De fait, dans le contexte social qui sévit à l'heure actuelle, évoqué précédemment, les enseignantes doivent composer avec des demandes extérieures d'évaluation qui entretiennent peu d'affinité avec leur option pour le soutien différencié aux apprentissages visé par l'évaluation formative; celle-ci autoriserait la prise en compte des réponses personnelles que les élèves peuvent apporter aux tâches d'apprentissage, contrairement à l'effet normalisant des contrôles externes. Une autre tension qui, même si elle semble porter sur l'ici et maintenant à l'échelle de la classe, est à faire correspondre à d'éventuelles conséquences d'importance, oppose la progression de l'ensemble du groupe-classe à celle des élèves qui ont le plus de difficulté. Ainsi, on ne se surprendra pas du fait que les enseignantes aient parlé de l'hétérogénéité de la classe : le mode d'apprentissage en groupe, qui caractérise la forme scolaire contemporaine, et la pression à amener tous les élèves à réussir, seraient en tension avec l'aide individualisée à fournir à chacun par le biais de l'évaluation formative, la prise en compte de ses limites et rythmes personnels. Cette tension donne à voir des enjeux de temps et de gestion de classe qui pèsent sur l'évaluation formative informelle qui se pratique en continu.

## **Conclusion**

Nous souhaitons, en terminant, interroger de nouveau l'idée de collaboration en recherche à la lumière de notre étude sur les pratiques informelles d'évaluation formative.

Plusieurs chercheurs associent leurs travaux à la recherche collaborative, car ils font appel à un milieu de pratique. Or, notre idée de la collaboration veut dépasser cette position; elle implique une dynamique d'interfécondation entre la communauté professionnelle et la communauté savante (Desgagné, 1998). Les approches participatives de plus en plus nombreuses dans les sciences de l'éducation, alliant souvent des démarches de recherche/formation, ont depuis les dernières années bien montré comment le travail d'accompagnement peut aider un groupe de praticiens à réfléchir de façon critique à certains aspects du métier, voire à s'émanciper (Anadón, 2007). Elles ont aussi montré comment la prise en compte du point de vue des professionnels ou, plus largement, des acteurs de terrain, vient renouveler la compréhension d'un objet dans un domaine de recherche. Dans le cadre de notre étude, les résultats sur l'évaluation formative informelle auxquels nous sommes parvenus nous ont amenés à revoir nos choix conceptuels. De fait, nous avons isolé les pratiques d'évaluation informelles des pratiques plus formelles,

instrumentées, et la fonction formative de l'évaluation de sa fonction de sanction et de certification. Or, les enjeux et contraintes de la mise en œuvre de l'évaluation formative informelle exposés ici suggèrent que ces choix sont peu féconds, car ils ne permettent pas d'appréhender la complexité de la pratique professionnelle. De fait, comme présenté, les pratiques informelles ne semblent pas pouvoir être appréhendées indépendamment des pratiques plus formelles et du contexte actuel qui met l'accent sur la fonction de sanction et de certification de l'évaluation. Le travail collaboratif avec les enseignantes a constitué un rappel à savoir que leurs pratiques sont des réponses négociées au carrefour de différentes considérations, devant dès lors être abordées selon une perspective interactionniste qui n'isole pas l'objet. Dans cette optique, la notion de collaboration renvoie bien à une influence mutuelle entre deux communautés : le travail conjoint est le point de départ d'une réflexion critique autant sur la pratique professionnelle que sur la pratique de recherche.

## Références

- Allal, L. (1991). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (6<sup>e</sup> éd., p. 153-183). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Anadón, M. (dir.). (2007). *La recherche participative*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Andrade, H. L. et Cizek, G. J. (dir.). (2009). *Handbook of formative assessment*. New York, NY : Routledge.
- Bell, B. et Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. (dir.). (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Dembélé, M. (1999). Making teachers full partners in their own professional development. Dans *Partnerships for capacity building and quality improvements in education* (p. 223-239). Paris, France : Association for the Development of Education in Africa. Repéré à <http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/docs/papers%20bien%2097-eng.pdf>
- 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. doi: 10.7202/031921ar
- 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, 77-105.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking, a study of practical knowledge*. London, Royaume-Uni : Croom Helm.
- Featherstone, H., Pfeiffer, L., Smith, S. P., Beasley, K., Corbin, D., Derksen, J., ... Shears, M. (1993). «*Could you say more about that?*» *A conversation about the development of a group's investigation of mathematics teaching*. East Lansing, MI : Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning. Repéré à <http://ncrtl.msu.edu/http/craftp/html/pdf/cp932.pdf>
- Garcia-Debanco, C. et Mas, M. (1987). Évaluation des productions écrites des élèves. *Enjeux*, 11, 108-122.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero30%281%29/RQ\\_30%281%29\\_Grosjean.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Grosjean.pdf)
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 5-21). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Free Press.

- Morrisette, J. (2010a). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrisette, J. (2010b). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, Suisse : Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero28%28%29/morrisette%2828%292.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero28%28%29/morrisette%2828%292.pdf)
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (dir.). (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche [Numéro thématique]. *Recherches qualitatives*, 30(1). Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero30%281%29/numero\\_complet\\_30%281%29.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/numero_complet_30%281%29.pdf)
- Morrisette, J. et Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. Repéré à [http://www.unimc.it/riviste/index.php/es\\_s/article/view/189/117](http://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/189/117)
- Mottier Lopez, L. (2007). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (8<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Éditions sociales françaises.
- Paine, L. et Ma, L. (1993). Teachers working together : A dialogue on organizational and cultural perspectives on Chinese teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 675-697. doi:10.1016/0883-0355(93)90009-9
- Parsons, T. (1952). *Essays in sociological theory*. New York, NY : Free Press.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.). (2005). *Penser par cas*. Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pryor, J. et Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20. doi:10.1080/03054980701476386
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, QC : Logiques.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1991). L'évaluation didactique : une affaire contractuelle. Dans J. Weiss (dir.), *L'évaluation : problème de communication* (p. 79-95). Neuchâtel, Suisse : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. doi: 10.7202/031889ar
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : Éditions sociales françaises.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (adapté et traduit par F. Gervais). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Zellermayer, M. (1989). The study of teachers' written feedback to students' writing : Changes in theoretical considerations and the expansion of research contexts. *Instructional Science*, 18(2), 145-165. doi:10.1007/BF00117715

## Pour citer cet article

Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle : Teaching know-how in informal training assessments. *Formation et profession*, 20(3), 26-34. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.22>