

Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative

Joëlle Morrissette et Marie-Hélène Nadeau

Volume 34, numéro 3, 2011

Date de réception : 30 mai 2011

Date de réception de la version finale : 20 août 2011

Date d'acceptation: 26 août 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024793ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024793ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Morrissette, J. & Nadeau, M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5–25. <https://doi.org/10.7202/1024793ar>

Résumé de l'article

Jusqu'à présent, les pratiques d'évaluation formative des enseignants et des enseignantes ont été appréhendées à l'aune d'une perspective normative et prescriptive. Cette recherche adopte un autre angle d'approche en s'intéressant aux savoirs de terrain d'enseignantes du primaire en cette matière, à la faveur de l'éclairage des travaux de Schön (1983) sur le savoir construit dans l'expérience pratique du quotidien. Elle implique cinq enseignantes du primaire auprès desquelles a été conduite une série de trois entretiens individuels pour chacune, prenant appui sur des bandes vidéo produites dans leur classe. La coanalyse des épisodes d'évaluation formative captés a permis de dégager un ensemble de « manières de faire » l'évaluation formative, et leur analyse a permis de distinguer des savoirs stratégiques, des savoirs sur le processus de travail, des savoirs sur les conditions de la pratique, des savoirs sur les relations, des savoirs sur la posture et, enfin, des savoirs théoriques.

Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative

Joëlle Morrissette

Marie-Hélène Nadeau

Université de Montréal

MOTS CLÉS : Évaluation formative des apprentissages, manières de faire d'enseignantes du primaire, protocole de rétroaction vidéo, analyse qualitative, typologie du savoir-faire

Jusqu'à présent, les pratiques d'évaluation formative des enseignants et des enseignantes ont été appréhendées à l'aune d'une perspective normative et prescriptive. Cette recherche adopte un autre angle d'approche en s'intéressant aux savoirs de terrain d'enseignantes du primaire en cette matière, à la faveur de l'éclairage des travaux de Schön (1983) sur le savoir construit dans l'expérience pratique du quotidien. Elle implique cinq enseignantes du primaire auprès desquelles a été conduite une série de trois entretiens individuels pour chacune, prenant appui sur des bandes vidéo produites dans leur classe. La coanalyse des épisodes d'évaluation formative captés a permis de dégager un ensemble de « manières de faire » l'évaluation formative, et leur analyse a permis de distinguer des savoirs stratégiques, des savoirs sur le processus de travail, des savoirs sur les conditions de la pratique, des savoirs sur les relations, des savoirs sur la posture et, enfin, des savoirs théoriques.

KEY WORDS: Formative assessment of learning, elementary school teacher's ways of doing, video feedback protocol, qualitative analysis, know-how typology

Up until now, teacher's formative assessment practices have been apprehended in a normative and prescriptive perspective. This research approaches the question by a different angle by looking at the practical know-how of elementary school teacher's on formative assessment inspired by Schön's work (1983) on knowledge building in every day practical experiences. It involves five elementary school teachers who participated in a series of three individual interviews each, pertaining to videos filmed in their respective classrooms. The co-analysis of these filmed episodes of formative assessment helped to shed light on an ensemble of "ways of doing" formative assessment and their analysis allowed us to distinguish strategic know-hows, know-hows pertaining to the work process, some pertaining to conditions of practice, to the pedagogical relation, to the know-hows relating to the teacher's posture and theoretical know-hows.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa das aprendizagens, maneiras de ensinar das professoras do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, protocolo de retroação vídeo, análise qualitativa, tipologia do saber-fazer

Até hoje, as práticas de avaliação formativa dos professores e das professoras foram apreendidas segundo uma perspectiva normativa e prescritiva. Esta investigação adota um outro ângulo de abordagem, focalizando os saberes do terreno das professoras em matéria de avaliação formativa a partir dos trabalhos de Schön (1983) sobre o saber construído na experiência prática do quotidiano. Envolveu cinco professoras do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico junto das quais foi realizada uma série de três entrevistas individuais a cada uma, apoiando-se sobre gravações de vídeo realizadas nas respetivas turmas. A co-análise dos episódios de avaliação formativa captados permitiu revelar um conjunto de “maneiras de fazer” a avaliação formativa, e a sua análise permitiu distinguir saberes estratégicos, saberes sobre o processo de trabalho, saberes sobre as condições das práticas, saberes sobre as relações, saberes sobre a postura e, enfim, saberes teóricos.

Note des auteures – Les auteures remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et l’Université de Montréal qui ont accordé un financement pour cette nouvelle étude. Toute correspondance peut être adressée comme suit: Joëlle Morrisette, Université de Montréal, Faculté des sciences de l’éducation, Département d’administration et fondements de l’éducation, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal, QC, H3C 3J7, Canada, téléphone: (514) 343-6111, poste 3940, télécopieur: (514) 343-2497, ou par courriel aux adresses suivantes: [joelle.morrisette@umontreal.ca] ou [marie-helene.nadeau.1 @umontreal.ca].

Introduction

L'évaluation formative est l'objet de toutes les attentions actuellement en raison d'un nombre important de réformes éducatives visant à accroître la réussite scolaire qui s'opèrent dans différents pays occidentaux. On reconnaît aujourd'hui que cette démarche de recueil et d'interprétation continue des données sur les apprentissages de l'élève, mise en œuvre au sein même des activités d'enseignement/apprentissage, constitue un levier de la progression des apprentissages, tout en permettant d'ajuster la planification de l'enseignement (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Cizek, 2009; Scallon, 2000). Elle implique deux processus : une collaboration entre élèves et enseignant qui permet à ce dernier de juger de la situation de chacun face aux apprentissages ciblés, de même qu'une intervention visant à soutenir les apprentissages (Morrisette, 2010a). Ces deux processus, menés souvent en concomitance, peuvent revêtir différentes formes : tests traditionnels, portfolio, devoirs, observations, questionnement oral, discussions de classe, projets et tâches complexes, rétroaction par les pairs, autoévaluation.

Le corpus de recherche sur l'évaluation formative jouit maintenant de plus de 40 ans de travaux, tant et si bien qu'une étude du domaine (Morrisette, 2010b) permet de dégager quelques tendances, principalement un rapport normatif et prescriptif à la pratique des enseignants établi par les chercheurs. Celui-ci est manifeste dans les propositions quant aux façons par lesquelles les enseignants *devraient* s'y prendre pour procéder à une évaluation formative, propositions souvent faites sur la base de modèles développés en milieu universitaire (par ex., Black & Wiliam, 2006). La pratique quotidienne ayant des contingences qui ne sont pas satisfaites par une conceptualisation produite en milieu « protégé », voire « aseptisé », il est évident que les pratiques d'évaluation formative sont alors le plus souvent jugées « pauvres » (par ex., Resnick & Resnick, 1992 ; Uchiyama, 2004). Parfois, des modèles sont dégagés des études empiriques, mais sont alors présentés de sorte à disqualifier certaines pratiques. Dans cette veine, pensons à l'étude de Pryor et Torrance (1998) qui ont dégagé deux idéaux-types. Le premier consiste en une évaluation formative dite convergente (*convergent assessment*) qui serait fondée sur une planification relativement rigide de l'enseignant, sur des méthodes et des tâches formelles élaborées à l'aide de questions plus ou moins ouvertes qui conduiraient à émettre une rétroaction surtout quantitative et de piètre qualité,

empreinte de jugements de valeur. Le second, situé à l'opposé sur un continuum de pratiques, consiste en une évaluation dite divergente (*divergent assessment*) qui reposerait plutôt sur une planification plus souple de l'enseignant, suivant la compréhension des élèves, proposant des tâches impliquant un questionnement plus ouvert qui conduirait à émettre une rétroaction descriptive, qualitative, en fonction des interactions en classe. Cette vision dichotomique reproduit encore une fois le rapport en surplomb, inégal en termes de capital symbolique, établi à la pratique des enseignants par plusieurs chercheurs.

N'y aurait-il pas lieu de renverser la perspective en adoptant une approche compréhensive à l'égard des pratiques d'évaluation formative? De considérer que l'expérience est porteuse de savoirs? Et de réfléchir à la possibilité que les savoirs scientifiques et les savoirs de terrain puissent être complémentaires et s'interféconder (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008)? C'est le pari que prend cette proposition qui vise à contribuer à la conceptualisation des savoirs de terrain, ceux qui sont en jeu dans l'action. Ainsi, à l'instar de quelques chercheurs, dont Elliott (1999) ou Bell et Cowie (2001) qui ont relevé différentes stratégies d'évaluation formative, nous éclairerons les savoir-faire sous-jacents aux «manières de faire» (de Certeau, 1990) l'évaluation formative d'un groupe d'enseignantes du primaire, et en proposerons une typologie. Nous le verrons, l'analyse déployée met en relief une diversité de types de savoir de terrain en relation avec la mise en œuvre de l'évaluation formative: des savoirs stratégiques, des savoirs sur le processus de travail, des savoirs sur les conditions de la pratique, des savoirs sur les relations, des savoirs sur la posture de l'enseignant de même que des savoirs théoriques.

Le contexte de la recherche qui sert d'ancrage à l'analyse

Cette contribution relève d'une nouvelle analyse de données suscitées dans le cadre d'une recherche antérieure (Morrisette, 2010a; Morrisette, 2011) ayant conduit à dégager un ensemble de manières de «définir la situation» de l'élève à l'égard des apprentissages ciblés – l'évaluation – de même qu'un ensemble de manières de «soutenir les apprentissages» – l'intervention formative. La recherche impliquait cinq enseignantes d'une même école de la région de Québec, œuvrant en 4^e, 5^e et 6^e années, invitées à participer à une démarche collaborative d'explicitation de leurs pratiques s'étant étalée sur six mois. Le format d'investigation a reposé sur un dispositif composé de deux types d'activités proposés en alternance, soit des entretiens individuels (15) et des entretiens de groupe (6).

L'analyse initiale s'est attachée à exploiter le matériau recueilli dans le cadre des entretiens de groupe en vue de dégager le savoir-faire collectif des praticiennes, soit les «conventions partagées» (Becker, 1982), ainsi que les tensions et enjeux qui lui sont sous-jacents. L'attention se porte cette fois-ci sur les entretiens individuels – trois par enseignante – ayant été conduits lors de cette recherche. Ils ont été supportés par un protocole de rétroaction vidéo (Tochon, 1996) favorisant l'ancrage de leur réflexion dans l'expérience, leur permettant d'explicitier le rationnel sous-jacent aux manières de faire présentées dans le cadre des épisodes retenus par les enseignantes sur les bandes vidéo.

Le savoir-faire construit dans l'expérience pratique

Pour éclairer notre analyse, nous puisons aux travaux de Schön (1983). Au tournant des années 1980, ce dernier critique le rapport applicationniste souvent établi entre théorie et pratique par les universitaires qui ont pour mission de former à diverses pratiques professionnelles. L'auteur rejette en effet l'idée selon laquelle la pratique professionnelle est le [simple] terrain d'application de techniques ou de modèles idéalisés, faisant valoir qu'elle se caractérise par des phénomènes complexes, incertains, instables, singuliers et par des conflits de valeurs. Selon son propre modèle, qui relève d'une «épistémologie de terrain» (de Sardan, 2008), les conduites quotidiennes des praticiens relèvent d'un savoir-faire mobilisé en situation qui s'acquiert au fil des expériences : ils développeraient un savoir dans l'exercice pratique qui serait «caché» dans leur agir, implicite dans leurs actions et dans la compréhension des situations avec lesquelles ils ont à composer et dont leur travail quotidien dépend. De fait, Schön (1983) soutient que, souvent, les praticiens posent des gestes spontanément, sans réfléchir, et *a posteriori*, qu'ils sont généralement incapables de décrire les savoirs qu'ils engagent dans leurs actions ; au mieux, ils peuvent «décrire leurs méthodes d'investigation, ils parlent d'expérimentation, d'essais et d'erreurs, d'intuition et de débrouillardise» (p. 69).

Schön (1983) conçoit que leurs savoirs tacites reposeraient sur ce qu'il nomme un «répertoire d'actions», soit une collection de grilles de lecture pour interpréter les situations rencontrées. Ce répertoire ne serait pas cousu de plans d'action prêts à appliquer à n'importe quelle situation, mais renverrait au sens donné à des situations antérieures sur lesquelles prendre appui pour mieux comprendre une nouvelle situation qui se présente et orienter le choix des actions à entreprendre parmi un éventail d'actions possibles. Schön

envisage que ce répertoire s'enrichit avec l'expérience, au fil de la succession de « conversations réflexives » que les praticiennes et les praticiens mènent pour résoudre les situations problématiques, soit des processus de délibération qu'ils engagent dans les situations indéterminées qu'ils rencontrent dans leur pratique professionnelle¹. Par exemple, ayant étudié les façons de faire de *Quist*, un formateur dans une école d'architecture, Schön (1983) montre comment ce dernier peut prendre rapidement une bonne décision face à une situation qui apparaît difficile en raison des liens qu'il établit avec des situations semblables qu'il a rencontrées auparavant et dans le cadre desquelles il a tenté diverses approches.

Plusieurs recherches sur les savoirs pratiques des enseignantes et des enseignants s'appuient sur le modèle du praticien réflexif proposé par Schön ou sur un modèle similaire. Nous pensons ici, entre autres recherches, aux travaux d'Elbaz (1981, 1983) qui ont conduit à dégager des « savoirs pratiques personnalisés » (*personal practical knowledge*) chez les enseignantes et les enseignants, c'est-à-dire des principes personnels dégagés de l'expérience pratique guidant leur action. La chercheuse en distingue trois catégories, du plus particulier au plus général : les « règles de la pratique » (*rules of practice*) consisteraient en des énoncés qui éclairent les actions à poser dans le cadre de situations particulières lorsque les buts visés sont bien établis par l'enseignante ou l'enseignant ; les « principes pratiques » (*practical principles*) consisteraient plutôt en des énoncés plus généraux qui aident à analyser les nouvelles situations singulières qui se présentent ; enfin, les « images » (*images*) structureraient et orienteraient la pratique de l'enseignante ou de l'enseignant, sur la base de ses valeurs et de ses croyances relativement au métier.

Chez Desgagné (1994, 1995), qui s'appuie également sur le modèle d'acteur proposé par Schön (1983), des savoirs pratiques d'enseignantes du secondaire sont distingués relativement à la gestion de classe. Dans le cadre d'une étude de terrain, le chercheur investigate les divers modes de gestion réguliers que des enseignantes installent en début d'année et maintiennent par la suite, tel un savoir habituel qui se concrétise dans un programme d'action, et met en relief la flexibilité dont font preuve ces dernières pour négocier le contexte changeant de leur pratique. C'est ainsi qu'il dégage des mesures d'installation, de protection, d'ajustement, d'exception et de stimulation.

Ces travaux, et ceux qui s'inscrivent dans cet héritage, mettent en relief l'intérêt de donner une voix aux praticiennes et aux praticiens (Guignon & Morrissette, 2006). En effet, en ne se limitant pas à la position d'observateurs,

ce qui aurait restreint leurs analyses au champ de leur propre grille de lecture, ils ont mis en valeur des aspects non anticipés relativement aux savoirs pratiques des acteurs de terrain. Ainsi, assumant ces éclairages théoriques, nous concevons à la suite de Weber (1965, cité dans Dubet, 1994) que l'acteur social est agissant, c'est-à-dire qu'il fait l'action, possède des compétences et peut rendre compte discursivement de son propre agir. Dans cette perspective, l'enseignant sait expliciter le rationnel de son action, et il a la compétence à comprendre cette rationalité en relation avec les éléments de contexte qui caractérisent chaque situation singulière qu'il rencontre dans le cadre de sa pratique. Nous appuyant sur cette hypothèse théorique, nous avons considéré le contenu d'entretiens conduits auprès d'enseignantes pour mieux comprendre le savoir-faire révélé par leurs manières de faire l'évaluation formative.

Une typologie du savoir-faire des enseignantes

Tel que rapporté précédemment, trois entretiens individuels ont été conduits avec chacune des cinq enseignantes ayant collaboré à la recherche, l'explicitation de leurs manières de faire ayant été favorisée par le visionnement d'extraits vidéo soutenu par la chercheuse. Pour établir une typologie du savoir-faire enseignant en regard de l'évaluation formative, l'approche analytique s'est inspirée de la deuxième étape de l'analyse de contenu qui se centre sur des opérations de catégorisation (Bardin, 2007), et a procédé en deux temps. D'abord, un processus de thématisation ouvert, itératif, a été opéré sur l'ensemble des verbatims, guidé par la question suivante : *qu'est-ce que l'enseignante dit faire dans le cadre de cet extrait vidéo ?* C'est ainsi que différentes « manières de faire » l'évaluation formative ont émergé (cf. Morrissette, 2010a). Ensuite, en raison du nouveau projet analytique qui visait cette fois à produire une typification du savoir-faire, un travail de classement de ces manières de faire a été effectué selon des catégories émergentes et d'autres inspirées de Barbier (1998). C'est ainsi qu'ont été distingués des savoirs stratégiques, des savoirs sur le processus de travail, des savoirs sur les conditions de la pratique, des savoirs sur les relations, des savoirs sur la posture et des savoirs théoriques.

Les savoirs stratégiques

Cette première catégorie regroupe des éléments dégagés d'extraits de verbatim se rapportant à ce que mettent en place les enseignantes, de manière planifiée, dans le but de juger des apprentissages des élèves ou d'intervenir de manière formative. Cette façon de nommer cette catégorie vient du fait qu'elle réunit des façons de faire qui sont prévues, qui relèvent de choix posés à la

suite d'une analyse de la situation. Les savoirs stratégiques se présentent sous la forme de routines ou de procédures que les enseignantes utilisent au quotidien avec l'ensemble du groupe, mais aussi avec des sous-groupes d'élèves ou un élève en particulier.

Un premier exemple de savoir stratégique réside dans les moyens que les enseignantes prennent pour assurer les liens entre différentes productions, et ce, afin de faire ressortir les progressions des élèves et d'assurer une rétroaction sur celles-ci. Par exemple, les enseignantes nous expliquent l'utilisation qu'elles font du carnet de lecture des élèves. Au cours de l'année scolaire, ceux-ci ont à lire une dizaine de romans. Lorsqu'ils ont terminé la lecture de l'un d'eux, ils doivent faire un retour réflexif sur ce qu'ils ont lu au travers de différentes tâches à mener dans leur carnet de lecture : ils présentent l'auteur et l'illustrateur, résument le livre, en offrent une appréciation critique, donnent leurs impressions, précisent ce qu'ils ont aimé ou non du livre, s'identifient à l'un des personnages, etc. Par la suite, les enseignantes lisent et commentent le carnet de lecture de chacun. Pour ce faire, elles consultent les productions antérieures des élèves, relisent les commentaires qu'elles y ont inscrits et font ainsi ressortir leurs progressions en donnant une rétroaction à l'élève sur les aspects qui ont évolué ou sur ceux qui demeurent à travailler. De cette façon, elles ne font pas juste commenter la plus récente production ; elles font aussi des liens avec les productions antérieures et définissent des interventions formatives sur mesure pour aider l'élève à faire face aux défis à venir.

Un autre exemple de savoir stratégique distingué concerne la mobilisation simultanée de deux ou trois tâches en lecture visant la même compétence, mais dont le niveau de difficulté varie. En effet, lorsqu'elles prévoient du travail en lecture, les enseignantes remettent aux élèves l'un ou l'autre des modèles de textes dont elles se servent, selon la maîtrise de chacun en regard de la compétence travaillée. En ce sens, elles choisissent un texte pour la majorité du groupe, un autre plus court et dont la complexité du vocabulaire est moindre pour les élèves qui ont plus de difficulté et, finalement, un texte plus long et plus complexe pour ceux qui peuvent surmonter des défis de compréhension plus importants. Nous pouvons donc voir, par cet exemple, que les enseignantes ont une approche différenciée de l'évaluation formative en lecture.

Demander aux élèves d'écrire leurs démarches au tableau devant toute la classe, afin de faire participer l'ensemble du groupe à l'évaluation formative, constitue un dernier exemple de savoir stratégique mis en œuvre par les

enseignantes. La situation typique rapportée est celle relative aux démarches mathématiques: les enseignantes choisissent certains élèves qui vont écrire leurs démarches au tableau, et demandent ensuite l'avis du groupe afin que les élèves puissent confronter leurs démarches, envisager des options alternatives, des façons de faire plus économiques.

Les savoirs sur le processus de travail

Une deuxième catégorie dégagée, soit les savoirs sur le processus de travail, recouvre ce qui concerne la régulation de l'enseignement dans l'action. Ici, il s'agit d'un savoir-faire l'évaluation formative informel, «sur le vif», se rapportant aux moments où l'enseignante réajuste son enseignement *in situ* avec l'ensemble du groupe-classe, lorsqu'une situation problématique généralisée survient. Contrairement aux savoirs stratégiques présentés précédemment, qui s'actualisent dans la mise en œuvre de «manières de faire» planifiées, il est plutôt question ici d'un ajustement imprévu de la façon de travailler dans le cadre des activités d'enseignement/apprentissage, par suite du jugement que l'enseignante pose sur une situation qui lui semble problématique et qui requiert une intervention immédiate, en référence aux deux processus impliqués dans la mise en œuvre de l'évaluation formative évoqués dans l'introduction.

Un premier exemple de savoirs sur le processus de travail concerne la réintroduction de matériels concrets dans le cadre d'une activité qui se veut plus abstraite. Pensons ici à un épisode rapporté par l'une des enseignantes où, alors que les élèves travaillent à une tâche-papier les invitant à compter le nombre d'arêtes et de sommets des solides présentés, elle remarque que la plupart d'entre eux n'arrivent pas à «voir ce qu'il y a derrière le solide», c'est-à-dire à imaginer les faces cachées qui permettraient de compter les arêtes et les sommets qui ne sont pas visibles sur la feuille. Constatant cette difficulté, l'enseignante leur demande donc de partir à la recherche d'objets concrets en trois dimensions (des boîtes de mouchoirs, des classeurs, etc.) dans la classe, qui ressemblent à ceux de la tâche-papier, et de les manipuler. Cet ajustement aurait permis aux élèves de traverser la tâche avec plus d'aisance et, surtout, de se rendre compte des faces cachées des solides dessinés sur la feuille.

Un second exemple de savoirs sur le processus de travail se rapporte à cette «prise de pouls» du groupe d'élèves dont nous parlent les enseignantes, à partir de certains élèves «baromètres». De fait, après l'explication d'une notion, elles questionnent les élèves pour évaluer leur compréhension. Concrètement, une enseignante utilise un système de rétroaction avec

l'ardoise : lorsque l'enseignante veut vérifier la compréhension de ses élèves alors qu'elle leur enseigne une nouvelle notion, elle pose différentes questions en cours de leçon auxquelles ils doivent répondre. En faisant lever les ardoises, elle *prend le pouls* du groupe. Si les élèves identifiés comme étant « forts » ne savent pas répondre à la question, elle intervient sur le champ en reprenant autrement les explications ou en donnant davantage d'exemples; si les élèves étant identifiés comme « faibles » arrivent à répondre à leurs questions, elle présente alors la suite de la notion ou leur propose une série de mises en application à faire le plus souvent en binômes. Donc, comme nous l'avons mentionné précédemment, cette manière de faire témoigne d'une régulation du processus de travail en cours d'action, selon les contingences et l'évolution des situations.

Un dernier exemple de ce type de savoirs s'observe dans leur capacité à être sensibles à l'effet de saturation du groupe. Encore une fois, ce savoir-faire se réfère aux deux processus impliqués dans la mise en œuvre de l'évaluation formative évoqués précédemment, soit juger de la situation des apprentissages des élèves et intervenir de manière formative. En effet, par leur vigilance et leur attention soutenue au groupe, les enseignantes s'aperçoivent que les élèves n'ont plus de concentration. Il semble que leur capacité à interpréter le non-verbal des élèves soit un élément-clé de ce type de savoir, car elle leur permet de constater des baisses de motivation/concentration autour d'une tâche. Le cas échéant, elles savent, par expérience, qu'il ne faut pas s'obstiner et qu'il est préférable de changer d'activité pour l'heure. Dans certains cas, les enseignantes nous disent qu'il faut même faire bouger les élèves entre les deux activités, lorsque la lassitude semble importante.

Les savoirs sur les conditions de la pratique

La troisième catégorie se rapporte aux savoirs sur les conditions de la pratique que nous définissons comme étant les éléments jugés nécessaires par les enseignantes afin de pouvoir mettre en œuvre l'évaluation formative. Ce sont en fait les circonstances qui favorisent l'évaluation de la situation des élèves au regard des apprentissages ciblés et l'intervention à poser, sur mesure pour chaque élève. Toutefois, les savoirs sur les conditions de la pratique renvoient au groupe-classe, à un sous-groupe d'élèves, aux parents ou même au fonctionnement en classe.

Un premier exemple de savoirs sur les conditions de la pratique consiste en une sorte de disposition d'écoute des réactions verbales et non verbales des élèves pour détecter les difficultés de ceux-ci et intervenir adéquatement

pour les pallier. Par exemple, une enseignante nous explique que lorsqu'elle présente une nouvelle notion, elle est attentive aux réactions non verbales des élèves. Lorsqu'elle constate qu'ils ont l'air perplexes ou, comme elle le dit, «qu'ils ont une expression en forme de point d'interrogation», elle sait qu'ils n'ont pas compris et qu'elle doit reprendre les explications autrement. Le décodage du non-verbal des élèves semble être un élément crucial, un déclencheur d'un processus d'évaluation formative.

Un second exemple de savoirs sur les conditions de la pratique se rapporte à la nécessité que les élèves soient responsables, autonomes et qu'ils soient actifs dans la régulation de leurs apprentissages en vue de contribuer à l'évaluation formative de ceux-ci. À titre d'exemple, l'une des enseignantes, qui œuvre en 6^e année du primaire (élèves de 11-12 ans), insiste sur le fait que les élèves doivent prendre l'initiative de venir la consulter lorsqu'ils butent sur un aspect d'une tâche. Elle conçoit qu'à cet âge, il est de leur responsabilité de venir lui demander des explications ou des précisions lorsqu'ils rencontrent une perte de sens. Les inciter à développer leur autonomie face à la prise en charge de leur apprentissage est pour cette enseignante une intervention formative, car elle vise à les préparer à affronter le secondaire (lycée) auquel ils feront face l'année suivante, sachant qu'ils seront alors plus ou moins laissés à eux-mêmes. En ce sens, savoir mettre en œuvre une évaluation formative, c'est avoir une visée de soutien aux apprentissages à long terme.

Un autre exemple de savoirs sur les conditions de la pratique est lié à l'importance d'aller au-delà des traces écrites des élèves. Les enseignantes savent par expérience que celles-ci ne révèlent que partiellement les démarches de cognition des élèves. Elles doivent donc s'entretenir avec chaque élève, faire un *tête-à-tête* avec eux, afin de pouvoir les questionner sur leurs démarches. Pour ce faire, les enseignantes nous disent que les temps de prise en charge individuelle et collective doivent être alternés. Par exemple, une des enseignantes aménage l'horaire quotidien de façon particulière. Elle prévoit une période en avant-midi où elle fait une activité collective au cours de laquelle elle montre de nouveaux savoirs (par ex. : les fractions). En après-midi, elle prévoit un moment en fin de journée qu'elle appelle la «période de devoirs» (les élèves n'ont pas à les faire à la maison) durant laquelle les élèves travaillent ce qui a été vu dans l'avant-midi dans le cadre d'exercices qui requièrent de mobiliser les savoirs enseignés. Pendant ce temps, elle appelle les élèves à son bureau tour à tour, observe leur travail, les questionne sur leurs démarches et leur demande d'explicitier leur raisonnement à haute voix.

En alternant les temps de prise en charge individuelle et collective au quotidien, et en allant au-delà des traces écrites des élèves, l'enseignante peut mieux réaliser l'évaluation formative qui, comme on le voit encore ici, est conçue comme une façon très différenciée d'intervenir.

Les savoirs sur les relations

Une autre catégorie établie implique des savoirs sur les relations, et donc sur les modes d'interaction avec les autres acteurs impliqués dans les processus d'évaluation formative. Autrement dit, il est question de la coordination entre les personnes impliquées et de l'ajustement réciproque de leurs représentations de la situation de l'élève face à ses apprentissages. Ce savoir-interagir est omniprésent dans l'explicitation des pratiques d'évaluation formative des enseignantes qui évoquent le principal intéressé, soit l'élève bien sûr, mais aussi les parents, l'orthopédagogue ou encore l'éducatrice spécialisée, bref des intervenants susceptibles de contribuer à assurer les progressions des élèves.

Le savoir sur les relations semble d'abord s'incarner dans un respect envers celui ou celle qui apprend. De fait, les enseignantes considèrent les «erreurs» des élèves au lieu de les rejeter, c'est-à-dire qu'elles en font une lecture en positif : elles seraient un moteur de la transformation et de l'évolution des apprentissages de chacun, et un bon indicateur du niveau de développement de leurs compétences. Par exemple, dans l'un des épisodes rapportés par l'une des enseignantes, alors qu'elle est dans cette perspective d'un entretien en tête-à-tête avec chaque élève, tel qu'évoqué précédemment, l'enseignante s'intéresse de façon particulière aux réponses qui semblent plus ou moins viables de l'élève dans le cadre d'une tâche mathématique, celles-ci l'amenant à amorcer une sorte d'investigation visant à établir précisément ce qui pose problème pour définir une piste d'intervention formative. C'est ainsi que les enseignantes parlent de respect envers celui qui apprend, et qui a le droit d'apprendre, ce qui implique de lui reconnaître le droit à des essais, des tâtonnements.

Le savoir sur les modes d'interaction se déploie également dans la façon dont les enseignantes se placent en complémentarité avec les autres intervenants scolaires. Curieusement, alors qu'on pensait jusqu'à présent que l'évaluation formative était l'affaire uniquement des enseignants, cloisonnés dans leur classe, il semble que d'autres collègues participent à l'évaluation formative, surtout l'orthopédagogue et l'éducatrice spécialisée. Par exemple, une enseignante rapporte qu'à la suite d'une évaluation formative initiale, réalisée sous

ses aspects formels (tâche-papier), elle confie à l'orthopédagogue un petit groupe d'élèves, ceux ayant le moins performé, afin de mettre en œuvre auprès d'eux une autre évaluation formative de façon à pouvoir mieux dégager les types de difficultés qu'ils rencontrent face à la notion en cause. De fait, n'ayant alors à sa charge que quelques élèves, l'orthopédagogue peut poser les questions lui permettant de comprendre les démarches de cognition de chacun des élèves pour élaborer une analyse différenciée de leurs difficultés.

Finalement, ce type de savoirs se révèle dans la façon dont les enseignantes se coordonnent avec les parents des élèves. Elles portent une attention particulière à leurs relations avec ceux-ci, car elles conçoivent que la réussite des élèves dépend de la collaboration établie. Il leur importe que le portrait des forces et des faiblesses de l'élève soit partagé avec les parents en vue de définir une stratégie d'intervention concertée pour soutenir leurs apprentissages. Par exemple, en décrivant le déroulement de la rencontre de remise du bulletin, conçue comme un moment fort dans une perspective d'évaluation formative continue, une des enseignantes mobilise cette image : pour elle, chacun des partis – parent, élève et enseignante – apporte son morceau du casse-tête, tant et si bien qu'une fois mis ensemble et ajustés les uns aux autres, il se dégage un portrait plus clair des apprentissages de l'élève et des défis prioritaires. De surcroît, l'enseignante se sert de cette rencontre pour donner une voix à l'élève dans son processus d'apprentissage, de manière à l'impliquer pleinement dans la stratégie d'intervention visant à soutenir le développement de ses compétences.

Les savoirs sur la posture

La catégorie suivante, les savoirs sur la posture, implique des manières de faire qui concernent le rapport de l'enseignante aux élèves. Contrairement à la catégorie précédente (les savoirs sur les relations) où il était question d'un « savoir se coordonner » avec les autres personnes impliquées, il est ici question d'un savoir lié aux *postures* que l'enseignante se donne et qui, en raison de l'interdépendance des rôles (Postic, 1979), induisent nécessairement une conception du rôle de l'élève. Comme on le verra, les postures varient selon les exigences de la situation, la connaissance que l'enseignante a de l'élève et de ses besoins, de même que les particularités des tâches à accomplir.

L'une des postures adoptées par les enseignantes est celle d'*accompagnatrice*, particulièrement prégnante lors de ces moments où, en réponse à des questions qui leur sont posées, elles choisissent de poser des questions en retour plutôt que de donner une réponse toute faite, bien emballée, alors que

les élèves les sollicitent souvent avec cette attente. Par exemple, une des enseignantes désigne sur la bande vidéo un épisode où les élèves travaillent de manière individuelle à une tâche, et attire l'attention sur le fait qu'un élève vient à son bureau pour lui poser une question, se disant *bloqué*. Sachant que celui-ci est habituellement assez performant, et qu'il vient à peine de commencer la tâche, celle-ci relance l'élève par des questions pour alimenter sa réflexion afin de l'inciter à trouver seul la façon de surmonter l'obstacle d'apprentissage.

Une autre des postures adoptées par les enseignantes est celle de *conseillère*. Selon les caractéristiques de la situation, elles proposent alors des pistes de solution aux élèves, explorant avec eux différentes possibilités, relevant les implications de l'une ou l'autre de celles-ci. Par exemple, une enseignante désigne sur la bande vidéo un épisode pendant lequel les élèves ont à produire une bande dessinée en équipes. Constatant qu'un groupe d'élèves se trouve dans une impasse, ne sachant pas quel dénouement pourrait connaître leur histoire, à partir des pistes qu'ils ont déjà envisagées, elle fait quelques propositions et en teste, de concert avec eux, la fécondité.

Nous avons également repéré une posture que nous qualifierons de *directive* ; il y a des épisodes d'évaluation formative retenus par les enseignantes où elles prescrivent carrément une démarche. L'un d'eux se rapporte à une situation de résolution mathématique dans le cadre de laquelle l'élève propose des additions répétées en guise de réponse à un problème. Constatant la démarche fastidieuse de l'élève, l'enseignante lui en propose une plus rapide et économique, soit la multiplication.

Finalement, un dernier exemple qui témoigne de savoirs liés à la posture est relatif à l'adoption d'un positionnement *en retrait*. Dans ce cas, les enseignantes pratiquent ce qu'elles appellent une « ignorance intentionnelle », laissant les élèves se débrouiller par eux-mêmes devant un obstacle d'apprentissage. Avec l'expérience, elles ont compris que ceux-ci sont enclins à venir chercher de l'aide trop rapidement, à la moindre difficulté. Donc, lorsqu'elles adoptent cette posture, c'est pour contrer ce qu'elles conçoivent comme étant une forme de passivité apprise à l'école, se disant en partie responsable de cet apprentissage lié au curriculum informel. Pour les enseignantes, pratiquer l'ignorance intentionnelle aide les élèves à développer des réflexes de mobilisation plutôt que de nourrir le rapport de dépendance qui s'instaure souvent. Par exemple, toujours lors de l'activité de résolution de problèmes mathématiques, l'enseignante constate qu'un élève vient la voir pour des explications

avant même d'avoir lu le problème. Puisqu'elle sent que celui-ci cherche une solution rapide, elle lui demande de retourner à sa place et de tenter de trouver une solution par lui-même.

Les savoirs théoriques

La dernière catégorie établie, soit les savoirs théoriques, témoigne de principes pédagogiques qui orientent les manières de faire l'évaluation formative des enseignants, ceux qu'elles ont dégagés de l'expérience pratique, et sur lesquels elles s'appuient pour agir. Bien que ceux-ci se rapportent à différentes sphères du travail enseignant, les trois exemples suivants ont trait à des représentations du développement de l'enfant et de la cognition.

Un premier exemple de savoirs théoriques est à l'effet que les enseignantes conçoivent que les élèves apprennent s'ils se voient confrontés à un obstacle significatif. C'est dans cette perspective qu'elles leur proposent par exemple des jeux pour lesquels ils n'ont pas les acquis nécessaires. L'un des épisodes rapportés par l'une des enseignantes est emblématique à cet égard: elle leur propose un jeu avec la calculatrice, pour lequel les élèves ont besoin de connaître les facteurs de divisibilité pour jouer de manière stratégique. Rapidement, plusieurs d'entre eux manifestent une frustration, interpellant l'enseignante pour apprendre des façons de s'y prendre qui leur permettraient d'être plus efficaces.

Aussi, les enseignantes conçoivent que les élèves apprennent en confrontant leurs points de vue, ce qui donne encore à voir quels sont leurs savoirs concernant l'apprentissage et la cognition. Ainsi, toutes font place à des débats d'idées dans la classe, à la confrontation de démarches, ces événements servant autant à évaluer la situation de chacun qu'à intervenir pour soutenir les apprentissages en mobilisant les ressources du groupe. L'exemple le plus souvent donné est celui de la confrontation des démarches mathématiques à partir d'un pairage planifié entre des élèves qui ont des forces complémentaires.

Finalement, un dernier exemple de savoirs théoriques réside dans le fait que les enseignantes mettent en relief tous les succès des élèves, même les petits succès, sachant que ces derniers maintiennent leur motivation lorsqu'ils vivent des réussites et sont valorisés. Il y a donc une conception du développement de l'enfant derrière ce principe pédagogique, relative à l'importance de la préservation de l'estime de soi.

Discussion conclusive : nos savoirs sur leurs savoirs

En ayant dégagé différents types de savoirs, c'est toute la complexité de la mise en œuvre de l'évaluation formative qui ressort. En effet, le caractère multidimensionnel transcende une lecture verticale de la typologie produite dans le cadre de cette étude.

D'abord, l'évaluation formative semble tributaire à bien des égards de la gestion de classe, c'est-à-dire d'une capacité à organiser et à gérer les interactions, notamment pour qu'elle puisse s'actualiser sous une forme différenciée, pour obtenir les conditions propices à ces tête-à-tête évoqués précédemment. Conscientes que les traces écrites ne révèlent pas tout, les enseignantes aménagent des modes d'interdépendance, à partir d'activités conséquentes ou d'une façon d'organiser l'horaire quotidien, qui leur permettent de mieux comprendre les démarches de cognition des élèves, de mieux « définir la situation ». Comme l'a énoncé Kounin dès 1977, cette capacité à organiser et à gérer les interactions repose sur un autre savoir-faire, qui transparaît également de l'analyse, soit une vigilance en situation. Sous ses formes interactives (Morrisette, Mottier Lopez, & Tessaro, à paraître), l'évaluation formative implique le décodage rapide des situations, la mobilisation de schèmes interprétatifs culturels qui permet aux enseignantes de savoir ce qui se passe en tout point de la classe, et ce, à tout moment². Comme on a pu l'envisager, elle se manifeste par l'habileté à identifier l'élève qui a besoin d'être aidé ou qui doit être incité à faire de l'exploration par lui-même, ou encore par une souplesse qui permet, en situation, de changer les activités prévues, voire la cadence à laquelle l'enseignant les met en marche, les poursuit et gère les transitions.

Ensuite, la mise en œuvre de l'évaluation formative semble intimement liée à la compétence sociale des enseignants ; le savoir-interagir avec l'élève, avec ses parents, avec les autres intervenants de l'école, dans la perspective de la construction d'une représentation relativement partagée de la situation de l'élève face aux apprentissages, est une considération importante pour sa mise en œuvre. D'ailleurs, au tournant des années 1990, Cardinet (1988) et Ouellette (1990) incitaient déjà à conceptualiser l'évaluation tel un processus de communication imbriqué aux activités d'enseignement/apprentissage. Abondant en ce sens, plusieurs des types de savoir dégagés dans le cadre de cette étude montrent comme l'évaluation formative repose en fait sur une coordination relativement harmonieuse entre l'enseignant et l'élève, mais invitent à étendre

cette coordination aux autres acteurs de la situation éducative qui prennent part à la « définition de la situation » ainsi qu'à l'action [concertée] pour soutenir les progressions des élèves (Morrissette, 2009).

Une autre façon d'illustrer la complexité de la mise en œuvre de l'évaluation formative, son caractère multidimensionnel, réside dans le fait que ces deux premières dimensions, qui relèvent de ce qu'on pourrait appeler communément la pédagogie, sont inextricablement liées à des dimensions qui relèveraient de la didactique. Plusieurs débats ont lieu autour des distinctions entre pédagogie et didactique (par exemple, Astolfi & Houssaye, 1996) ; notre propos ici ne vise pas à les alimenter. Nous soulignons plutôt comment les savoir-faire impliqués dans la mise en œuvre de l'évaluation formative se rapportent à tout ce qui concerne les processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, à titre d'exemple, pensons aux savoirs sur la posture, associés au premier abord à la pédagogie en raison du rapport relationnel qu'ils évoquent. À l'instar de Jorro (2000), qui elle-même a dégagé des postures de l'enseignant-évaluateur³ de manière compréhensive, soulignons que celles-ci varient selon les enjeux décodés par l'enseignant dans le cadre d'une situation précise. C'est une sorte de sagesse pratique qui oriente le choix d'une posture, qui permet d'opter pour « l'action qui convient » selon les exigences d'un moment (Thevenot, 1990). Cependant, cette sagesse repose sur des connaissances didactiques certaines, comme en témoigne par exemple la posture de retrait mobilisée par les enseignantes. De fait, elles s'appuient sur des connaissances didactiques, supportées elles-mêmes par des théories de l'apprentissage qui suggèrent que les élèves apprennent quand ils font face à un obstacle qu'ils doivent surmonter, lorsqu'elles pratiquent cette « ignorance intentionnelle », soit un mode de relation qui incite les élèves à s'engager de façon autonome dans la recherche active de solutions pour franchir l'obstacle. Également, pour choisir entre les différentes postures à adopter, elles doivent posséder une compréhension fine des obstacles d'apprentissage en relation avec les notions en cause dans les activités proposées; elles doivent aussi maîtriser les particularités des savoirs à faire apprendre, avoir une vision de leur ordonnancement dans le temps, de leur niveau de complexité. C'est à cette condition qu'elles savent à quel degré d'autonomie il convient d'engager les élèves, puisque chacune des postures induit un mode d'interdépendance différent.

Nous avons d'entrée de jeu posé l'hypothèse d'une possible interfécondité entre les savoirs de terrains et les savoirs scientifiques. C'est dans cette optique que nous avons conduit cette discussion conclusive à partir de la typologie

présentée. En étudiant les pratiques à partir du point de vue des principales intéressées, soit les enseignantes, les savoirs qui y sont sous-jacents viennent compléter, remettre en question, voire confronter les savoirs déjà établis dans le milieu scientifique. Il serait important de travailler à compléter cette typologie en investiguant d'autres terrains de recherche où elle serait susceptible d'être signifiante, voire à la tester auprès d'autres ordres d'enseignement. Voilà l'une des voies qui permettrait de nourrir davantage ce dialogue entre savoirs de terrains et savoirs scientifiques.

NOTES

1. Empruntant au constructivisme radical de von Glasersfeld (1995), il convient de poser l'hypothèse selon laquelle le succès remporté par l'enseignant tout au long de sa carrière renforce certaines pratiques. Ainsi, l'enseignant se construit une représentation viable de son expérience d'éducateur, développant un savoir pratique.
2. Dans un tout autre domaine, les travaux de Delbos (1983) sur les paludiers traditionnels des marais salants de la Côte atlantique en France montrent comment la vigilance en situation, soit un œil attentif aux conditions météo, à la faune et à la flore présentes dans les œillets, etc., fait toute la différence pour la qualité du sel qui est produite. Pour un parallèle entre l'art déployé par les paludiers et celui par les enseignants en matière d'évaluation formative, voir Morrissette (2011).
3. Postures de contrôleur, de pisteur-talonneur, de conseiller et de consultant.

RÉFÉRENCES

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative evaluation of learning: A review of publications in French. Dans *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 265-290). Paris: OECD Publication.
- Astolfi, J.-P., & Houssaye, J. (1996). Didactique et pédagogie sont dans un bateau. *Éducatons*, janv.-fév., 18-21.
- Barbier, J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Becker, H. S. (1982, 2006). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.) (2^e édition). Paris: Flammarion.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. Dans J. Gardner (éd.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London: Sage.
- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise* (pp. 155-195). Neuchâtel, CH: Delachaux & Niestlé.
- Cizek, G. J. (2009). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. Dans H. L. Andrade & G. J. Cizek (éds), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17). New York and London: Routledge.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien* (vol. 1). Paris: Gallimard.
- Delbos, G. (1983). Savoir du sel, sel du savoir. *Terrain, revue d'ethnographie de l'Europe*, 1, 21 p. Extrait de : [<http://terrain.revues.org/document2781.html>].
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.
- Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession: la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de recherche en éducation*, 2(1), 89-121.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's «practical knowledge»: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking, a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliott, S. M. (1999). *Teacher formative assessment: Influences and practice case study research at the year one level*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, London.
- Guignon, S., & Morrisette, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36. Extrait de : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26%282%29/guignon_et_morrisette_final2.pdf].
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Kounin, J. S. (1970, 1977). *Discipline and group management in classrooms* (2nd edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Morrisette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative: vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 1-23.
- Morrisette, J. (2010a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH: Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2010b). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrisette, J. (2011). Formative assessment: Revisiting the territory from teacher's point of view. *McGill Journal of Education*, 46-2, 247-266. Extrait de: <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6306/6766>.
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (à paraître). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans L. Mottier Lopez & G. Figari (éds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation: architectures théoriques et constructions méthodologiques*. Bruxelles: De Boeck (raisons éducatives, 16).
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- Ouellette, L.-M. (1990). La communication comme support théorique à l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 13, 5-22.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pryor, J., & Torrance, H. (1998). Formative assessment in the classroom: Where psychological theory meets social practice. *Social Psychology of Education*, 2, 151-176.
- Resnick, L. B., & Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. Dans B. R. Gifford & M. C. O'Connor (éds.), *Changing assessments: A lternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 38-75). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec: Renouveau pédagogique.
- Schön, D. A. (1983, 1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, trad.). Montréal: Logiques.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. Dans P. Pharo & L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action: sémantique et sociologie* (pp. 39-69). Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- 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.
- Uchiyama, M. K. (2004). *Teacher's use of formative assessment in middle school reform-based mathematics classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder, Colorado.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.

Date de réception : 30 mai 2011

Date de réception de la version finale : 20 août 2011

Date d'acceptation : 26 août 2011