

**ENTRE PRATIQUES D'ÉVALUATION EN CLASSE ET TEXTES INSTITUTIONNELS :  
L'ANALYSE D'UN MOUVEMENT TRANSPOSITIF**

**Walther Tessaro\*, Christiane Jeannet\*\*, Ariane Favre Marmet\*\*, Véronique Pamm  
Wakley\*\***

\* Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
Walther.Tessaro@unige.ch

\*\* Centre de formation de l'enseignement primaire (CEFEP)  
22, chemin de Pinchat  
CH-1227 Carouge  
Christiane.Jeannet@edu.ge.ch  
Ariane.Favre-Marmet@edu.ge.ch  
Veronique.Pamm-Wakley@edu.ge.ch

---

**Mots-clés :** documents d'évaluation, transposition curriculaire, recherche collaborative

**Résumé** A Genève, la plupart des textes officiels traitant de l'évaluation à l'école primaire sont issus d'actions de formation continue articulées aux pratiques du terrain. Une étude précédente a mis en évidence les caractéristiques de ce mouvement transpositif « ascendant ». Nous avons voulu comprendre comment le contexte institutionnel et le parcours professionnel de formatrices en évaluation a favorisé ce mouvement transpositif. Celui-ci peut s'expliquer notamment par trois caractéristiques : une collaboration étroite et continue entre formateurs et enseignants, des formes innovantes de formation continue et un rapport aux outils de formation qui s'est modifié. Pour illustrer les différents changements et les enjeux qui s'y rattachent, une thématique significative a été choisie. Sur le plan méthodologique, l'articulation de deux démarches croisées (une analyse documentaire et une approche biographique) s'inscrit dans une approche collaborative impliquant des formatrices en formation continue et un chercheur.

---

## 1. Contexte

Suite au rapport de Hutmacher (1993), qui montre que la politique de soutien aux élèves en difficulté n'apporte pas les bénéfices escomptés, l'école primaire genevoise entame en 1994 une rénovation en deux phases : une exploration intensive suivie d'une extension progressive à toutes les écoles du canton. L'objectif de cette démarche en deux temps était d'impliquer « un maximum d'acteurs dans une démarche de construction interactive [...] et d'infléchir progressivement le fonctionnement de l'ensemble du système » (Gather Thurler, 2001).

La rénovation conduira notamment à la mise en place de cycles pluriannuels, à la formulation d'objectifs d'apprentissage pour chaque cycle ainsi qu'à de nouvelles formes d'évaluation. Ces dernières concernent le renforcement de l'évaluation formative et des épreuves externes, le remplacement des notes chiffrées dans les bulletins scolaires par des formes d'appréciation qualitative, l'introduction de démarches portfolio et le suivi collégial des élèves en difficulté (Allal, 2007).

L'importance nouvelle accordée par l'institution scolaire à l'évaluation formative et à l'évaluation informative crée une demande considérable de formation de la part des établissements scolaires. Beaucoup de *projets d'école*, alors en phases de conception ou de mise en œuvre, souhaitent inclure ces domaines dans leur formation continue collective. En quelques années, la quasi-totalité des écoles primaires du canton de Genève participe ainsi à des séminaires dont le contenu porte sur le champ de l'évaluation.

Dans les années 2000, les formations continues données par le service de l'évaluation de l'enseignement primaire ont beaucoup utilisé l'outil portfolio pour promouvoir une évaluation qui soit moins pénalisante et qui montre plus clairement la progression des élèves dans leurs apprentissages (Elliott, Hohl, Jeannet, Lehraus, Riedweg, & Tessaro, 2001). Des composantes de l'évaluation formative ont pu alors être mises en pratique progressivement dans les écoles : les régulations différenciées (Allal & Mottier Lopez, 2007), les diverses formes d'autoévaluation (Allal, 1999), la métacognition (Grangeat, 1997 ; Noël, 2006). L'implication de l'élève devient un axe de changement important : elle est systématiquement présente dans les nombreux documents élaborés pour les enseignants (guides, fichets, pages organisatrices). Les réflexions, puis les pratiques communes se sont généralisées dans les écoles. Elles sont apparues comme rassurantes et comme un gage de cohérence pour les familles (Tessaro & Favre Marmet, 2008).

Malgré la satisfaction d'une grande partie des parents et des enseignants concernant ce nouveau dispositif (DEP, 2006), un nouvel article de loi réinstaurant une évaluation continue et chiffrée est accepté en votation populaire en 2007. Il constitue l'aboutissement de ce qui a été appelé de façon réductrice « la guerre des notes ». Les cycles d'apprentissage sont maintenus, mais le plan d'études précise dorénavant les objectifs à travailler et à atteindre dans chaque degré. Les contrôles notés ainsi que les moyennes trimestrielles et annuelles réapparaissent.

## **2. Problématique**

Aujourd'hui, les textes traitant de l'évaluation à l'école primaire à Genève sont fortement centralisés (Soussi, Ducrey, Ferrez, Guignard & Nidegger, 2005). Beaucoup sont issus d'actions de formation continue en évaluation articulées aux pratiques du terrain. Une étude précédente a mis en évidence que ces documents ont progressivement pris le statut de « recommandations » pour ensuite se transformer en « directives » de la part des responsables institutionnels (Mottier Lopez & Tessaro, 2009). Autrement dit, le mouvement transpositif est ici « ascendant », partant des pratiques médiatisées par les actions de formation à leur formalisation dans des textes officiels.

Nous nous proposons d'analyser ce mouvement transpositif et sa relation avec les processus curriculaires rattachés à l'évaluation des apprentissages des élèves. Notre but est d'analyser les interactions entre la mise en place d'un processus de rénovation de l'enseignement, les pratiques des enseignants en évaluation et les contenus de formation continue. La complexité du processus curriculaire en jeu nous amènera à rompre avec une logique uniquement « descendante », c'est-à-dire faisant découler les pratiques du terrain des injonctions institutionnelles. Dans une conceptualisation élargie de la transposition didactique (Perrenoud, 1996), notre étude s'intéressera aux processus curriculaires qui portent non pas seulement sur les contenus à enseigner/évaluer, mais également sur les modes d'organisation des activités didactiques et d'évaluation comme l'ont développé Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller (2001). Dans cette perspective, notre objectif est d'analyser l'émergence, le contenu et la transformation de différents « textes » (au sens de Rey, 2007, dans une perspective de « mise en curriculum ») portant sur l'évaluation des apprentissages à l'école primaire genevoise, et de mettre en avant quelques enjeux curriculaires qui s'y greffent.

Les questions de recherche auxquelles nous tenterons de répondre peuvent être formulées de la façon suivante :

- Comment le contexte institutionnel a-t-il favorisé un mouvement transpositif « ascendant », partant des pratiques d'évaluation des enseignants médiatisées par les actions de formation à leur formalisation dans des textes officiels ?
- Dans quelle mesure le parcours professionnel des formatrices en évaluation explique-t-il l'émergence, la transformation et la diffusion des prescriptions institutionnelles dans ce domaine ?

### 3. Méthodologie

Notre recherche se fonde sur deux démarches croisées :

- Une *analyse documentaire* des textes dans le domaine de l'évaluation pédagogique (prescriptions, documents mis à disposition des enseignants, outils de formation continue) et des transformations successives de leur contenu et de leur statut ;
- Une *approche biographique* des formatrices et de praticiennes ayant participé activement à la mise en place et à la généralisation de procédures évaluatives innovantes.

L'articulation de ces deux démarches a pour particularité de s'inscrire dans une approche de recherche collaborative (Desgagné, 1997) impliquant des formatrices en formation continue en évaluation et un chercheur. Cette démarche vise une double finalité de recherche et de formation, avec une volonté affirmée de prendre en compte la voix des acteurs locaux dans la production d'un savoir éclairant la pratique (Desgagné, 2007), ceux-ci participant autant à la construction de la réalité que celle-ci façonne leurs pratiques, dans une perspective interactionniste (Becker, 1985).

Un des enjeux majeurs de notre dispositif concerne le processus de *négociation* ou de *médiation* qui permet la construction conjointe des connaissances. Cette approche collaborative résulte d'une synergie entre le Service de l'enseignement primaire et l'Université de Genève qui existe depuis de nombreuses années. Dans le cadre de la recherche qui nous intéresse, l'approche biographique (formalisée dans des échanges structurés) apporte des dimensions interpersonnelles, sociales et historiques aux textes analysés, en plus du contexte institutionnel connu. Elle permet d'accéder aux significations que les acteurs de terrain confèrent aux processus curriculaires auxquels ils ont participé par non seulement les actions de formation réalisées mais également au travers de leur implication dans l'écriture des « textes », sous forme d'abord de recommandations puis de prescriptions institutionnelles.

Comme souvent dans ce type de recherche, le chercheur est lui-même aussi formateur. Sa connaissance du contexte d'action lui permet de mieux identifier les besoins et les questions des acteurs. Par ailleurs, cette connaissance facilite la négociation dans la zone interprétative créée lors de la démarche de recherche. Le chercheur-formateur est ainsi un *observateur participant* au sens ethnométhodologique (Coulon, 1993) : il étudie un processus dont il fait lui-même partie afin de percevoir la manière dont le sens se construit. Il y joue le rôle d'un agent double (Desgagné, 2001) ou de *go-between* (Perrenoud, 1987), qui tente de rapprocher les deux communautés de pratiques.

Dans la co-construction d'une communauté partagée, chercheur et formatrices apportent chacun une expertise, chacun est apprenant et prend des risques. La composante qui se met progressivement en place peut être qualifiée d'*interdépendance positive*, renforçant ainsi l'appartenance des membres et la responsabilité mutuelle du projet, à l'image des démarches coopératives.

Notre recherche s'est déroulée en plusieurs temps. Elle est caractérisée par une co-élaboration du questionnement entre les participants (formatrices et chercheur) et par des prises de décision communes sur les orientations successives et l'avancement du travail. Au fil des échanges, une dialectique entre plusieurs démarches s'est mise en place :

- Des réunions entre formatrices, entre formatrices et chercheur ;
- Des écrits biographiques à propos de thématiques et de moments-clé définis conjointement ;

- Une recherche documentaire portant sur différents textes (outils de formation, directives destinées aux enseignants, textes légaux, documents d'évaluation).

Les rencontres entre formatrices et chercheur ont été enregistrées, retranscrites et structurées par des grilles d'analyse. La récolte, l'analyse et la catégorisation des données s'est faite par compléments successifs. Les constats effectués ont progressivement permis de circonscrire les changements importants dans le processus curriculaire étudié. Les écrits biographiques, aussi construits successivement, ont apporté un éclairage sur la façon dont ont été vécus les changements par des acteurs privilégiés du système.

Dans un dernier temps, est apparue la nécessité de définir une thématique significative pour illustrer les constats. Cette thématique a été analysée de façon chronologique, partant de son apparition dans le contexte de la formation continue.

#### **4. Résultats**

L'étude du mouvement transpositif « ascendant » allant des pratiques de classe à la création, puis la modification des textes officiels, peut s'expliquer par plusieurs caractéristiques. Pour chacune de celles-ci, la perspective biographique permet d'illustrer la contribution des formatrices aux changements.

##### **4.1 Une implication active en tant qu'enseignantes**

Les futures formatrices ont participé, de manière directe ou indirecte, à la réflexion et à la mise en place des changements-clé de la Rénovation de l'enseignement primaire concernant l'évaluation. Toutes ont eu des pratiques innovantes en évaluation et ont mené une réflexion sur celles-ci, dans une perspective de développement professionnel.

Elles ont obtenu des franchises permettant de mettre en pratique de façon pilote, les changements proposés. Elles ont créé et utilisé des outils d'évaluation (bulletins scolaires, portfolio, carnets de liaison famille-école) privilégiant une évaluation formative, sans notes, mettant en évidence la progression de l'élève dans ses apprentissages. Certains de ces outils seront par la suite généralisés et institutionnalisés.

##### **4.2 Des expériences utiles à la fonction de formatrice**

Dès la création du secteur de l'évaluation, un fort accent a été porté sur l'évaluation formative, au détriment d'une évaluation jugée trop certificative. Les formateurs sont représentatifs d'une forme d'évaluation qui se veut au service des élèves et des apprentissages. Ce sont d'anciens enseignants qui oeuvraient déjà pour améliorer, à leur niveau, la qualité de l'école genevoise. Leurs pratiques d'enseignement et leur bonne connaissance du terrain ont joué un rôle important, notamment en permettant d'aborder plus finement les difficultés de certains enseignants dans la mise en œuvre des nouvelles démarches. Les expériences d'enseignement des formateurs ont également contribué à la conception des formations, que ce soit pour illustrer les concepts véhiculés ou pour adapter les actes de formation aux différents publics d'enseignants, parfois fort éloignés des contenus abordés.

Les références aux propres pratiques pour illustrer les concepts et pour aborder les difficultés dans la mise en place de démarches évaluatives ont aidé au développement d'outils de formation. C'est ainsi qu'une vidéo portant sur l'utilisation du portfolio, enregistrée dans le cadre de classes tenues alors par de futurs formateurs du secteur, va être utilisée plus tard dans une formation offerte à tous les enseignants du canton. Cette vidéo amènera également les formateurs à créer d'autres documents visant à faciliter l'appropriation de cet outil par les enseignants. Il en est de même pour des outils incitant les élèves à avoir une réflexion sur leurs apprentissages, qui ont été distribués en formation ou mis en ligne.

#### **4.3 Une conception innovante de la formation continue**

Les formatrices ont pu soutenir et étayer leurs convictions grâce aux liens étroits avec une équipe universitaire de recherche et d'intervention. Cela leur a permis de conceptualiser leurs expériences et leurs intuitions et de se construire une identité de formateur. Les chercheurs se sont, eux, enrichis des connaissances et des expériences des formatrices. Une démarche collaborative de recherche s'est progressivement mise en place entre les deux équipes.

Un parallèle est à faire entre cette collaboration et la conception de la formation continue des formatrices. Depuis plus d'une dizaine d'années, il existe une volonté manifeste de partir des pratiques des enseignants afin de proposer une formation qui réponde aux besoins de ces derniers. La formation qui en a résulté, menée dans les écoles-mêmes, exige une implication forte des enseignants. Ce type de formation a permis d'avoir une meilleure connaissance des pratiques des enseignants en évaluation et en conséquence d'améliorer les actions de formation.

Les formations ont permis aux écoles d'élaborer une culture commune et d'avoir un discours identique face aux parents. Parfois, ce souci de cohérence a cependant figé les pratiques. C'est le cas notamment des évaluations communes aux classes d'un même degré d'un établissement, qui ne correspondent parfois pas à ce qui a été enseigné dans toutes les classes.

Le type de formation évoqué ci-dessus a été généralisé au début des années 2000 à tous les secteurs de formation. Beaucoup de formateurs se sont sentis peu compétents face à la volonté de définir les besoins des enseignants, d'autant qu'aucun n'avait été formé à cette tâche.

#### **4.4 Une modification progressive des documents d'évaluation**

Au cycle moyen, un accent fort a été mis dans le basculement des pratiques d'évaluation certificative à des pratiques d'évaluation formative. Les formatrices ont alors proposé, avec l'aide d'enseignants-relais, des outils favorisant ce changement. La réflexion a également permis au cycle élémentaire d'adapter ces outils aux élèves plus jeunes et d'en créer d'autres plus spécifiques.

La formation destinée aux nouveaux enseignants a obligé les formatrices à construire d'autres outils plus adaptés à cette population et à modifier ceux existants. La bonne connaissance des pratiques en évaluation est notamment due au fait que ces enseignants étaient aussi suivis sur le terrain. A partir des constats, les formations et les contenus des circulaires et des directives ont été modifiés.

Une des particularités des formatrices en évaluation est d'avoir toujours privilégié la diffusion des documents au sein même des formations. Ceci notamment par crainte de dérives, d'une interprétation erronée et en conséquence d'un usage inadapté. Ce problème est d'autant plus actuel avec la mise en ligne d'une grande partie des documents. Si la quantité d'exemples qui est à la disposition des enseignants aujourd'hui facilite leur travail, elle diminue néanmoins la lisibilité concernant les options pédagogiques, pervertit parfois l'utilisation conforme des documents et peut également freiner la créativité des enseignants.

A titre d'exemple, le constat d'un usage inadapté du portfolio dans les classes a engendré l'élaboration d'une brochure contenant les informations essentielles afin d'utiliser cet outil de façon adéquate.

La modification de la diffusion des documents a correspondu à celle de leur usage. D'outils adaptables, ils se sont progressivement transformés en prescriptions. Ceci notamment car les enseignants ne souhaitent en majorité pas "perdre du temps" à adapter les outils proposés. Le cadre institutionnel s'est ainsi rigidifié, notamment par souci d'équité et afin de garantir des pratiques d'évaluation homogènes.

#### 4.5 Collaborations entre formateurs

Dès le début des années 2000, se met en place au sein du secteur évaluation une structure nouvelle de collaboration, exigeante mais productive. Toute construction d'outil nécessite dès lors un accord consensuel du groupe, ce qui contribue à forger une identité forte et à créer des liens de confiance entre les membres. Les formations dans les écoles sont prises en charge systématiquement par deux formateurs, promouvant ainsi une formation mutuelle et une meilleure intégration des nouveaux formateurs. La cohésion qui en a résulté a été si forte qu'elle a perduré malgré les changements de personnes.

Les échanges avec les autres secteurs de formation au sujet des modifications à apporter aux directives concernant l'évaluation et de la réorganisation du site en ligne, ainsi que dans les commissions des épreuves externes et les interventions conjointes, ont permis de mieux faire comprendre les enjeux de l'évaluation et de tendre à une culture commune dans ce domaine entre les formateurs en formation continue. La démarche et les résultats de cette recherche collaborative leur ont été présentés, avec d'autres buts : souligner l'importance de s'appuyer sur les pratiques pour concevoir des actes de formation d'une part, définir le rôle des formateurs dans le processus de transposition curriculaire d'autre part.

#### 4.6 Une thématique significative : progression des élèves et jugement professionnel

Pour illustrer les différents changements et les enjeux qui s'y rattachent, nous avons choisi une thématique significative : la progression des élèves dans leurs apprentissages et le jugement professionnel de l'enseignant en évaluation. A cette thématique correspondent des modifications importantes du référentiel d'évaluation, un basculement du cadre réglementaire ou législatif ainsi que des changements conséquents dans le contenu des directives institutionnelles et des documents d'évaluation. Les éléments biographiques permettent d'apporter un éclairage sur le rôle joué par les formatrices. Trois moments-clé ont été retenus, car emblématiques de ces changements.

**En 2001** et en 2002, dans la phase d'extension progressive de la rénovation de l'enseignement primaire, plusieurs changements concernant l'évaluation sont introduits : le passage d'une progression annuelle à une progression en cycles d'apprentissage, un nouveau bulletin scolaire accompagné d'un aide-mémoire, l'extension des épreuves externes à la 2<sup>ème</sup> primaire. L'évaluation certificative étant repoussée en fin de cycle, il s'agit d'aider les enseignants à mettre en place une évaluation qui renseigne sur la progression des apprentissages. Dans ce but, l'aide-mémoire intègre un texte concernant *la progression des élèves dans leurs apprentissages* que les formateurs en évaluation, en collaboration avec une équipe universitaire, ont élaboré précédemment. Il précise en outre comment élaborer un bilan certificatif de fin de cycle en terme d'*atteinte d'objectifs* à partir de plusieurs sources d'information. Afin de compléter l'information du bulletin scolaire, les enseignants doivent documenter leur évaluation au moyen d'un dossier, qui peut être un recueil de travaux d'évaluation ou qui peut prendre la forme d'un portfolio (Mottier Lopeze & Allal, 2004).

Le renforcement de l'évaluation formative et de l'évaluation informative (bilan intermédiaire portant sur les acquisitions et la progression de l'élève et servant notamment à informer les parents d'élèves), ainsi que l'introduction de démarches portfolio créent une demande considérable de formation continue de la part des établissements scolaires. Beaucoup de *projets d'école*, alors en phases de conception ou de mise en œuvre, ont souhaité inclure ces domaines dans leur formation continue collective. Les participants des formations en évaluation sont en majorité des enseignants convaincus par les changements. Plusieurs écoles s'engagent successivement à utiliser le livret scolaire pilote, sans notes, ce qui favorise l'adaptation des formations et des outils qui y sont distribués aux enseignants.

Dans les versions ultérieures de l'aide-mémoire qui accompagne le bulletin scolaire, le texte traitant de la progression s'enrichira et intégrera la notion de *jugement professionnel*. Il prendra en

compte les réflexions menées entretemps, les constats effectués dans les formations et les remarques des enseignants.

**En 2005**, face aux nombreuses critiques s'élevant contre la suppression des notes et en espérant proposer un compromis acceptable, le Département de l'instruction publique met en œuvre un nouveau bulletin scolaire. Celui-ci réinstaura les notes chiffrées à la fin de chaque trimestre pour les classes de 3<sup>ème</sup> à 6<sup>ème</sup> année, sans qu'elles soient le résultat d'une moyenne arithmétique. Les contrôles écrits sont en effet évalués de façon qualitative, sans notes.

La progression étant dès lors traduite en note-message, des formations intensives sont proposées afin de soutenir les enseignants qui jusque là avaient continué à évaluer sous forme de moyenne arithmétique. Dans les formations, les formateurs tenteront de faire basculer les enseignants réticents vers une pratique de jugement professionnel.

Parallèlement, une recherche est lancée conjointement avec des chercheurs genevois et québécois pour tenter de mieux comprendre les pratiques du jugement professionnel en évaluation (Lafortune & Allal, 2008). La conceptualisation de cette pratique aboutit à l'intégration puis à la consolidation du terme « jugement professionnel » dans l'aide-mémoire dès la rentrée scolaire 2005-2006. Des outils seront par ailleurs créés pour la formation continue.

**En 2007**, un nouvel article de loi réinstaurant une évaluation continue et chiffrée est accepté en votation populaire. Le plan d'études précise dorénavant les objectifs à travailler et à atteindre dans chaque degré. Les contrôles notés ainsi que les moyennes trimestrielles et annuelles réapparaissent. L'évaluation de la progression disparaît donc au cycle moyen, mais subsiste au cycle élémentaire.

Ces changements ont des effets sur le bulletin scolaire, bien entendu, mais aussi sur les autres documents officiels. Ainsi, l'aide-mémoire est remplacé par une directive qui rend plus contraignantes et homogènes les pratiques évaluatives. Dans le même but, les documents distribués auparavant en formation continue sont mis en ligne « afin d'assurer une homogénéisation des pratiques d'évaluation au sein de tous les établissements scolaires » (DEP, 2007). Ils sont présentés comme « des outils indispensables pour la gestion de l'enseignement et de l'évaluation », accentuant l'effet prescriptif évoqué plus haut.

Le retour des notes a été parfois vécu comme un échec personnel et professionnel pour certains formateurs, ceci pour ne pas avoir suffisamment bien expliqué les enjeux. Il y a eu néanmoins une volonté de maintenir une évaluation formative de qualité, sans être en contradiction avec le retour des notes et le cadre institutionnel. Il s'est aussi agi de préserver au cycle élémentaire des acquis comme le portfolio ou le jugement professionnel.

Avec le retour des notes, la réflexion porte davantage sur la différenciation pédagogique. Cela a permis de se pencher sur l'évaluation avec plus de sérénité. Dans les formations liées aux projets d'établissements, le travail porte sur la métacognition, les régulations, les outils d'aide à l'apprentissage. Sont aussi abordés les mesures d'accompagnement et plus globalement les élèves en difficultés. Ces aspects semblent dès lors avoir plus de sens que lorsqu'ils étaient abordés dans le cadre des formations sur le portfolio.

## 5. Discussion

Notre recherche met en évidence les aspects qui ont permis à des formatrices en formation continue dans le domaine de l'évaluation pédagogique d'être des *agents* de la transposition curriculaire analysée. Ceci à travers leur posture et leur engagement professionnels, mais aussi grâce aux interactions constantes avec le terrain, qui légitiment leur discours en s'appuyant sur des pratiques effectives, avec les responsables institutionnels et avec l'université. Les constats effectués s'inscrivent dans une lecture *socioconstructiviste* des faits sociaux (De Quiéroz, 1995),

valorisant les *accomplissements pratiques* des acteurs. Le mode de fonctionnement de l'institution scolaire n'y apparaît pas comme le déterminant des comportements des enseignants et des formateurs, mais comme une résultante de leurs actions quotidiennes. Cette part active des individus à la production des structures a été favorisée par un contexte caractérisé par des réformes d'envergure.

La généralisation et la standardisation d'outils, de même que l'apparition dans les textes officiels d'une conceptualisation de nouvelles formes d'évaluation apparaissent comme l'aboutissement de la transposition curriculaire « ascendante » analysée. Au-delà d'une cohérence renforcée entre les différents niveaux du système scolaire, la plus grande homogénéité des pratiques qui en résulte peut cependant induire des effets pervers. La réduction des zones de réflexion, de co-construction et de négociation dans les équipes pédagogiques en est un exemple. Une trop grande uniformisation va ainsi à l'encontre d'un processus d'autonomisation des établissements scolaires initiée entretemps.

Aujourd'hui, le contexte de formation est en pleine mutation, avec la disparition de la conception actuelle de la formation continue des enseignants. Les formatrices en évaluation devenant dès lors des « coordinatrices pédagogiques », il est nécessaire de penser des actes de formation qui favorisent le transfert des prescriptions curriculaires mais qui permettent aussi une prise en compte des pratiques effectives du terrain. Qui en seront alors les agents, notamment dans la perspective du nouveau plan d'études romand ?

Sur le plan de la démarche de notre recherche, en s'inspirant du modèle collaboratif défini et illustré par Desgagné, Berdnarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001), nous pouvons résumer les apports selon deux composantes : la *double dimension de formation et de recherche* et les *retombées*.

La première dimension cible les intérêts respectifs des praticiennes et du chercheur, qui apparaissent ici complémentaires voire convergents. Ainsi, la perspective biographique a permis aux formatrices d'entrer dans un questionnement pratique, participant à une formation professionnelle et personnelle. Les écrits successifs, puis leur analyse ont apporté un nouvel éclairage sur les parcours individuels et collectifs et leurs effets sur les pratiques de formation et les processus curriculaires. Pour le chercheur, l'intérêt était de faire produire un « savoir contextualisé », qui, en tant que données de recherche, contenait des enjeux d'une pratique. Les questions issues des analyses successives ont permis de compléter les données dans des rencontres formalisées et dans des écrits biographiques.

Outre les retombées évoquées sur le plan de la formation professionnelle continue, cette recherche a abouti à plusieurs présentations : dans des congrès scientifiques, auxquels ont participé les formatrices et le chercheur, ainsi qu'aux collègues formateurs au sein de l'institution scolaire. D'autres publications et communications sont envisagées.

## 6. Bibliographie

- Allal, L. (2007). Réflexions transatlantiques sur des réformes scolaires. In L. Lafortune, M. Ettayebi & P. Jonnaert (Ed.), *Observer les réformes en éducation* (pp. 199-206). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Allal, L. (1999). *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation*. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., Béatrix Kohler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires.



- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders*. Paris : Métailié.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- DEP - Direction de l'enseignement primaire (2007). *Directive D-DGEP-01A-17*. Genève : Département de l'instruction publique.
- DEP - Direction de l'enseignement primaire (2006). *Résultats du sondage relatif au dispositif d'évaluation mis en place en 2005-2006*. Genève : Département de l'instruction publique.
- De Quiéroz, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. In M. Anadón (Ed.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : PUQ.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (Ed.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : PUL.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches quantitatives*, 18, 77-105.
- 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*, 2 (2), 371-393.
- Desgagné, S., Berdnaz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Elliott, N., Hohl, J.-M., Jeannot, C., Lehraus, K., Riedweg, B. & Tessaro, W. (2001). Le portfolio de l'élève : instrument d'évaluation formative et support d'information aux parents. *Educateur*, 2, 6-9.
- Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement dans l'enseignement primaire genevois : des croyances aux pratiques. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 1, 57-69. Bruxelles : De Boeck Université.
- Grangeat, M. & Meirieu, P. (Eds.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF éditeur.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier no 36.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2009). *Formation à l'évaluation et évaluation des compétences en classe dans le canton de Genève (Suisse)*. Communication présentée dans le colloque « Mettre en Canada des pratiques d'évaluation de compétences. Pratiques de formateurs et pratiques enseignantes » coordonné par J. Desjardins & O. Dezutter. 77<sup>ème</sup> congrès de l'ACFAS, Université d'Ottawa.
- Noël, B. (2006). La métacognition comme référence de l'autoévaluation. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 76-81). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In C. Montandon & P. Perrenoud (Ed.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?* (pp. 49-87). Berne: Peter Lang.
- Rey, B. (2007). Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? In M. Durand & M. Fabre (Ed.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 171-190). Paris: L'harmattan.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Guignard, N. & Nidegger, C. (2005). *EVALEPCOPO – Principes et modalités d'évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire : analyse de documents*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Tessaro, W. & Favre Marmet, A. (2008). Envisager l'avenir de l'élève: le jugement professionnel dans les décisions d'orientation et de promotion. In L. Allal et L. Lafortune (Ed.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 203-221). Québec : PUQ.