



HAL
open science

Quelles relations entre culture démocratique éducative et modèles de l'évaluation ?

Pascale Mompont-Gaillard, Jacques Audran

► To cite this version:

Pascale Mompont-Gaillard, Jacques Audran. Quelles relations entre culture démocratique éducative et modèles de l'évaluation ?. La revue LEEe, 2020, 10.48325/rleee.002.02 . hal-02903444

HAL Id: hal-02903444

<https://hal.science/hal-02903444>

Submitted on 21 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour citer cet article : Mompont-Gaillard, P., & Audran, J. (2020). Quelles relations entre culture démocratique éducative et modèles de l'évaluation ? *La Revue LEeE*, 2. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/60>

QUELLES RELATIONS ENTRE CULTURE DÉMOCRATIQUE ÉDUCATIVE ET MODÈLES DE L'ÉVALUATION ?

Pascale MOMPOINT-GAILLARD, Jacques AUDRAN

Version de la publication : juillet 2020

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroactrices : Céline LEPAREUR et Lucie MOTTIER LOPEZ

Résumé

L'étude porte sur des discours tenus sur une plateforme conversationnelle en ligne créée dans le cadre du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe et destinée au développement professionnel des enseignant-es des 47 pays membres. Une analyse thématique, lexicale et par indicateurs, a été menée sur des discours concernant la manière dont l'évaluation est perçue par les participant-es. Une attention particulière a été apportée à la question de la démocratie, au centre des débats des participant-es qui, au fil des discours, configurent une communauté partageant une microculture. L'évaluation formative et la rétroaction sont perçues comme les modes d'évaluation démocratiques par excellence. Toutefois les échanges font état de la possibilité de faire évoluer l'approche évaluative face aux injonctions institutionnelles et sociétales, et d'une tension entre « ce que nous savons que nous devrions faire » et « ce qu'il est réellement possible de faire ». Cette tension discursive, au-delà de la dissonance qu'elle provoque, a pour effet d'amener les participant-es à s'accorder sur des objectifs de promotion de la démocratie et à rechercher les moyens de parvenir à plus de démocratie dans des environnements éducatifs qui, eux, ne sont pas foncièrement démocratiques. Les résultats suggèrent un « point aveugle » des travaux actuels sur les principes de l'évaluation formative, à savoir la question de la démocratie en éducation, et ses différentes dimensions : la sensibilité interculturelle, la justice, les pratiques atténuant les effets de la pauvreté et de la discrimination sociale, l'ethos, la relation entre les décideurs politiques et les praticien-nes.

Mots-clés : évaluation, démocratie éducative, formation professionnelle des enseignant-es, e-learning.

Abstract

The paper is a case study centered on teachers' discourse as posted in asynchronous discussion threads on an online conversational platform created within the framework of the Pestalozzi Programme of the Council of Europe. This programme was conceived as a means of professional development of teachers from 47 member states. Indicators to scrutinize participants' discourse on assessment supplemented thematic and lexical analysis. Particular attention was paid to the question of democracy, at the center of the discourse of participants who, in the course of conversation, formed the contours of a community sharing a micro-culture. If, for these educators, formative assessment represents the form of evaluation par excellence, the discussions between members of the community raise questions that concern the range of possible implementations as well as the possibility of developing the approaches in assessment in the face of institutional and societal injunctions. It reveals a tension between "what we know we should do" and "what it is really possible to do". This discursive tension, beyond the cognitive dissonance it provokes, has the effect of nurturing a strongly shared aim to promote democracy and to reach the means of achieving more democracy in environments that are not fundamentally democratic. Results suggest a "blind spot" in the present literature regarding principles of formative assessment, namely the question of democracy in education: with its different dimensions such as cultural sensitivity, social justice, addressing effects of poverty and discrimination, ethos and the relationship between policy makers and practitioners.

Keywords: assessment, education for democracy, teacher education, professional development, e-learning

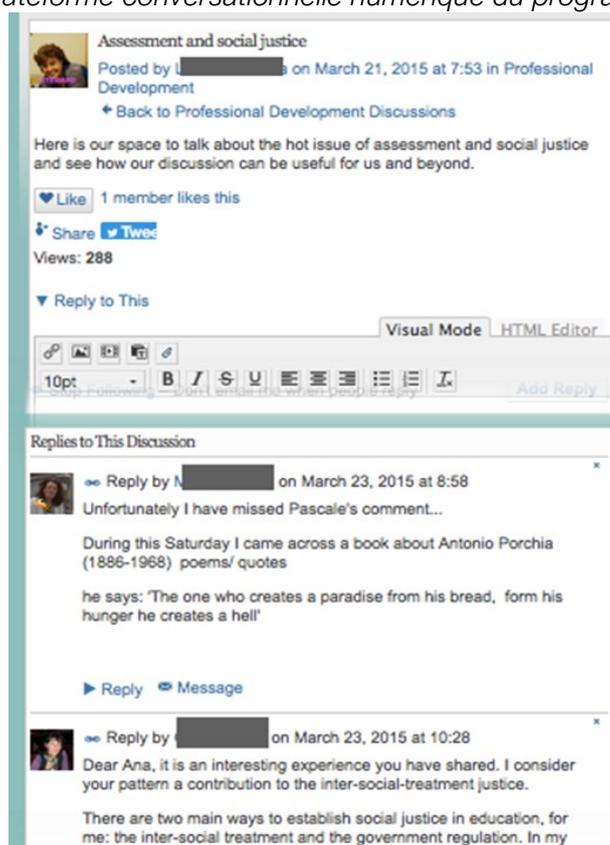
1. Introduction

L'étude présentée se base sur l'analyse du contenu et les modalités de régulation des propos tenus sur une *plateforme conversationnelle* en ligne créée dans le cadre du programme Pestalozzi, le programme de formation du Conseil de l'Europe destiné aux professionnel·les de l'éducation. Le programme est basé sur le concept d'une « Europe inclusive » et a pour but de favoriser le développement de la participation démocratique, du respect de la diversité et du renforcement de la cohésion sociale (Conseil de l'Europe, 2016) (CdE) à la fois dans les pratiques d'enseignement et entre les participant·es issu·es des 47 pays membres du CdE (Mompoin-Gaillard & Rajić, 2014). La mise à disposition de cette plateforme suppose que les participant·es s'en servent comme un moyen d'échanger, à distance, sur leurs pratiques, mais aussi comme un outil permettant une « mise en réseau ». Il s'agit donc d'un dispositif à visée formative s'appuyant sur le développement de l'accès aux ressources numériques afin de permettre l'émergence d'une communauté de professionnel·les de l'éducation de divers pays d'Europe.



Figure 1

Vue d'un forum de la plateforme conversationnelle numérique du programme Pestalozzi



Pour la recherche, cette plateforme permet de disposer d'une masse importante de données, notamment concernant les *représentations de l'évaluation* de ces professionnel·les de l'éducation issus de nombreux pays. Dans le cadre de cet article, ce sont d'une part les conversations numériques postées sur les forums (Henri, Charlier & Peraya, 2005) sous la forme de fils de discussion (MDTs), et d'autre part les murs de commentaires consacrés au thème de l'évaluation en 2015 et 2016 qui ont fourni les données pour l'analyse. Mis à part un blog thématique, les données proviennent de discussions où le thème de « l'assessment » a « émergé », ou est « survenu », c'est-à-dire qu'il est arrivé de façon spontanée. Il est attendu que ces conversations sur les pratiques nous renseignent à la fois sur ce qui est commun aux membres de ce groupe, mais aussi sur les profils d'enseignant·es par rapport à l'approche évaluative (Coomb, DeLuca, LaPointe-McEwan, & Chalas, 2018) et sur les divergences et les questionnements de ces professionnel·les de l'éducation.

2. Contexte et cadre pratique de l'étude

2.1 Qui sont les personnes qui interviennent sur cette plateforme ?

Cet espace numérique accueille actuellement 2000 professionnel·les de l'éducation issus de 49 pays européens. Au-delà des échanges médiatisés par la plateforme, les personnes se rencontrent une fois par an – parfois deux – en formation en face à face lors de différents



séminaires en Europe. Puis elles continuent ensuite le travail en ligne pendant une période considérée comme de la « formation », et sont invitées à poursuivre, même au-delà, si elles choisissent d'intégrer la communauté à plus long terme – nous parlerons alors de « membres » – afin de s'engager avec leurs pairs dans une activité conversationnelle régulière qui peut s'apparenter à de la formation professionnelle (Audran, 2002 ; Laurillard, 2002). Ces conversations, « enregistrées » sur la plateforme sous la forme de textes, constituent notre matière de recherche.

Les sujets abordés dans les conversations numériques étudiées concernent majoritairement la pratique quotidienne de l'enseignement. Le dispositif formatif est à bien des égards hybride (Charlier *et al.*, 2006). Sa forme tient à la fois de l'*experience-based-learning* et du *blended-learning* (Bonk & Graham, 2006), et présuppose que nombre d'échanges seront des « interactions formatives¹ » (Audran, 2019). Ces échanges ont pour but explicite de développer et de favoriser le perfectionnement professionnel et la collaboration entre enseignant·es (Fullan & Hargreaves, 2016). L'environnement, quant à lui, repose sur des principes de cognition située et distribuée dans un contexte international (Hildreth *et al.*, 1999 ; Lave & Wenger, 1999).

Les participant·es à la conversation sont en majorité des enseignant·es, mais le groupe comprend également des formateurs et formatrices d'enseignant·es en activité dans des institutions d'enseignement supérieur (universités, instituts pédagogiques), des directeurs et directrices d'écoles ou d'établissements de type « principal » ou « proviseur », et de façon plus marginale des chercheur·ses, psychologues scolaires, personnel de Ministères, ainsi que des acteur·rices de l'espace d'éducation non-formelle (membres d'ONG, d'associations, de services périscolaires, etc.). Pour faciliter la lecture de ce texte, nous nous référerons aux participant·es par le terme englobant « d'enseignant·es ».

2.2 Nature des échanges et participation

La « lingua franca » employée sur la plateforme est l'anglais. Cette précision est importante dans la mesure où l'anglais est pour certain·es participant·es une deuxième, voire une troisième ou quatrième langue pratiquée. Ceci a donc des implications sur le contenu même des échanges, sur la précision des descriptions, des idées et des concepts employés, des malentendus ou des imprécisions pouvant toujours survenir.

Les travaux menés sur la production textuelle de cette communauté montrent une participation importante (160 groupes, 535 blogs, plus de 3000 forums dont certains regroupent plus de 300 messages de longueur non usuelle allant jusqu'à plus de 500 mots, etc.) avec des caractéristiques spécifiques : les enseignant·es postent de nombreux messages, établissent des contributions détaillées et approfondies, et postent leurs messages sur leur temps libre (les contenus sont majoritairement mis en ligne tard le soir, le matin tôt, ou encore durant les weekends). Les travaux déjà menés sur cette plateforme (Mompoin-Gaillard, Ragnarsdóttir & Jonasson, en préparation) concernant la motivation des participant·es ont mis en avant des facteurs saillants. Les facteurs motivationnels sont catégorisés ainsi :

- Le développement de compétences et notamment le développement de la pratique professionnelle, le co-développement de savoirs et celui de la persistance vers la réalisation d'objectifs personnels bien définis.

¹ Les « interactions formatives » sont des échanges verbaux ayant pour objectif explicite ou implicite de débattre à propos d'un sujet clairement identifié au sein d'un groupe social partageant un espace physique ou numérique, autorisant des évolutions qualitatives en matière de précision du sens partagé et influant sur la cohésion du groupe, ainsi que sur sa capacité à dialoguer et à comprendre.



- Le besoin d'appartenance à la communauté dans une atmosphère informelle bienveillante, avec une prépondérance de l'intention de co-créer un espace inclusif sous-tendu par un système de valeur (ethos) qualifié de « démocratique » et basé sur le respect des Droits de l'Homme.
- L'autonomie et le contrôle, notamment l'accès à une participation pouvant se faire selon les propres termes des participant·es en toute responsabilité envers la communauté.
- La curiosité liée au plaisir de la découverte ainsi que la curiosité plus spécifiquement épistémologique liée à l'accès à des ressources stimulantes.

Ces facteurs motivationnels soutiennent la participation active initiale ainsi que la persévérance dans l'activité. Ils génèrent à leur tour des phénomènes d'identification, de transition dans les identités professionnelles et la motivation des participant·es à questionner leur pratique, et éventuellement à prendre des risques visant l'innovation pédagogique

Bien que financièrement et programmatiquement soutenue par le Conseil de l'Europe, cette institution a laissé libre cours pendant 12 ans à une équipe d'expertes et d'experts internationaux chargés de modérer des espaces de discussions sur la plateforme en ligne. D'autres travaux menés sur cette communauté (Mompoin-Gaillard *et al.*, sous presse) ont montré que les styles de modération des conversations ont une influence sur le contenu des échanges, et peuvent orienter ceux-ci soit vers la prévalence d'une co-construction de savoirs, soit vers une plus grande confrontation de positionnements et de controverses. Ces différences ont été montrées sans toutefois impliquer que telle ou telle situation de modération implique à son tour une qualité plus ou moins satisfaisante des apprentissages des participant·es. Il reste que le statut et le rôle des membres (sponsor, modérateur·rices, participant·es-formateur·rices, participant·es) peut engendrer des phénomènes de prise de pouvoir, et de rapports de force au sein des contributions dans les conversations (Mompoin-Gaillard & Jonasson, en préparation)².

3. La recherche empirique

3.1 Questions initiales

L'autrice et l'auteur de cet article situent l'étude présentée dans le cadre des situations d'apprentissage social dans des environnements numériques et dans des contextes internationaux et interculturels. En effet, les contributions des enseignant·es sont en permanence en relation avec les compréhensions qui se sont développées dans des contextes historiques, politiques, sociaux et culturels (Adie, 2012 ; Bakhtin, 1981) que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté. Afin d'identifier les représentations et les modèles dans les approches des enseignant·es concernant l'évaluation en classe qui soutiennent une éducation démocratique et comment ceux-ci sont formés dans la communauté, les auteur·rices explorent le discours des participant·es sur leur pratique. Notamment, il est identifié la façon dont les personnes co-construisent les compréhensions conceptuelles et des connaissances pratiques dans le contexte situé de leur enseignement en classe et sur la plateforme.

Dans une première phase, nous cherchons principalement à identifier :

² Ces phénomènes sont également étudiés dans une thèse en cours (Mompoin-Gaillard, sous presse).



- Les sous-thèmes, émergeant au sein de la communauté de développement professionnel conversationnel, qui concernent l'évaluation (au sens anglais de *assessment* ou au sens français du terme « évaluation »).
- Les méthodes pédagogiques perçues comme appropriées par les participant·es pour développer des compétences démocratiques chez les élèves et favoriser une culture de la démocratie à l'école.
- Les tensions observées dans le discours des enseignant·es quand il s'agit d'expérimenter des innovations dans leurs pratiques en matière d'évaluation.

Ceci permettra, dans une deuxième phase d'interroger les possibilités de régulation des propos tenus et l'intérêt que peut présenter une telle plateforme dans le développement professionnel des enseignant·es.

3.2 Cadre théorique

Si le contexte étudié – le programme Pestalozzi développé en tant que programme de formation et de renforcement des compétences pour les professionnel·les de l'éducation – met l'accent sur la culture et les pratiques démocratiques, la littérature scientifique mettant en perspective l'évaluation et la démocratie est rare. Néanmoins, s'agissant d'un contexte globalisé et international, il est intéressant de mettre en exergue les tendances internationales des politiques éducatives qui sont façonnées par les processus de mondialisation (OCDE, 2016). Alors que les nations continuent de contrôler indépendamment leurs systèmes scolaires, ceux-ci sont toujours davantage influencés par les « superstructures éducatives » (Spring, 2009) mondiales et européennes.

La mondialisation de l'économie, la mobilité, le progrès rapide des technologies et les changements sociaux et culturels qui y sont associés modifient la façon dont les gens vivent, travaillent et apprennent. Ces éléments poussent ces institutions à mettre en avant non seulement les compétences cognitives et intellectuelles des apprenant·es, mais également les compétences du « vivre et du faire ensemble démocratique » et les valeurs morales et politiques qui les sous-tendent (CoE, 2018). Le développement de ces nouvelles compétences appelle au renforcement d'un espace d'apprentissage consacré à la promotion des compétences démocratiques et des valeurs, fondé sur les principes du respect de la vie, de la dignité humaine et de la diversité culturelle.

En termes d'évaluation, Bonniol et Vial (1997) nomment « modèles de l'évaluation » un certain nombre de représentations de l'acte d'évaluer partagées par les acteurs et actrices de l'éducation, souvent enseignant·es, mais aussi spécialistes et théoricien·nes. Parmi ces « modèles » figurent celui de la « mesure » très attaché à l'importance de la notation et de sa précision, ou celui de la « gestion » qui conçoit l'évaluation plutôt comme un moyen de mieux gérer les progrès des élèves, leurs réalisations ainsi que les parcours scolaires. Ce modèle de la gestion est assimilé par Bonniol et Vial (1997) à du « contrôle » comme dans le cas de la mesure, ou alors est plus centré sur les apprentissages comme dans les approches de l'évaluation formative et de l'évaluation formatrice (*assessment as learning*). Nous utiliserons donc parfois le terme de « modèles » pour qualifier ces représentations. Certaines représentations dominent les débats sur l'évaluation à une époque ou dans un lieu donné. Ainsi, de nos jours, il semble largement reconnu que l'approche formative est pertinente si l'on désire sensibiliser les apprenant·es à prendre des responsabilités face à leurs propres apprentissages. Nous employons de façon interchangeable les termes de *assessment for learning* (évaluation pour apprendre) et évaluation formative (*formative assessment*) qui est le terme le plus employé par



les participant·es. En s'appuyant sur les travaux de Black et Wiliam (2009), nous définissons l'approche de l'évaluation formative ainsi :

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, p.7)

Ainsi, le jugement de l'enseignant·e sera perçu plus souvent comme une aide à l'apprentissage que comme une sanction. D'autre part, le recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs, qui viennent compléter l'évaluation par l'enseignant·e, va aussi dans le sens d'une évaluation formative (*Assessment Reform Group, 2002 ; Coombs et al., 2018*). De nombreuses voix s'élèvent en faveur d'un « changement de paradigme » de l'évaluation rendu nécessaire par la lutte contre l'exclusion, contre la xénophobie ou contre les discriminations (Siarova *et al.*, 2017). L'affirmation qu'il est possible de « partager » l'acte d'évaluer avec l'apprenant·e va dans le sens du développement d'une conception plus démocratique de l'évaluation, ou, tout au moins, une conception un peu moins autoritaire. Certain·es parlent de faire rupture avec la culture traditionnelle de la note qui hiérarchise les individus entre eux (Cornu *et al.*, 2014) pour favoriser une évaluation qui renseigne l'élève non-seulement sur l'état de ses acquisitions à un moment donné, mais aussi de façon plus large - et importante - sur son progrès de façon continue.

Par conséquent, les perspectives de l'*assessment for learning* (évaluation pour apprendre), et son prolongement l'*assessment as learning* (évaluation comme apprentissage), apparaissent pertinentes pour réfléchir à la question des relations qui s'établissent ou qui sont à établir entre évaluation et démocratie. L'*Assessment Reform Group* (ARG) (1999, 2002), qui repose sur les travaux de recherche sur l'évaluation en classe de Black et Wiliam (1998) et des contributions d'expert·es et d'associations d'horizons divers, préconisent 10 indicateurs de l'évaluation formative (au sens de *assessment for learning*). Cette évaluation devrait :

1. faire partie de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage ;
2. se concentrer sur la façon dont les élèves apprennent ;
3. être reconnue comme un élément central de la pratique en classe ;
4. être considérée comme une compétence professionnelle clé pour les enseignant·es ;
5. être sensible et constructive car toute évaluation a un impact émotionnel ;
6. tenir compte de l'importance de la motivation de l'apprenant·e ;
7. favoriser l'engagement envers des objectifs d'apprentissage et une compréhension commune des critères selon lesquels les élèves sont évalués ;
8. proposer à l'apprenant·e des conseils constructifs sur comment améliorer son développement ;
9. développer l'auto-évaluation des apprenant·es afin qu'ils et elles puissent devenir réflexif·ves et s'autogérer ;
10. reconnaître l'ensemble des réalisations de tous les apprenant·es.

Ce modèle de l'évaluation se repère au travers d'indicateurs lexicaux et thématiques observés dans les discours des fils de discussion analysés. L'idée est d'identifier comment s'organisent les discours sur la pratique mais aussi de chercher si des idées font leur chemin parmi les participant·es, et si ces dernier·ères envisagent de modifier leurs pratiques après échange. Un tableau des modèles, des thèmes abordés et exemple d'indicateurs est donc proposé.



3.3 Méthodologie, choix des fils de discussion

Les participant-es ont tous participé à des formations professionnelles du CdE ; les personnes sont actives dans des contextes professionnels divers (écoles primaire, secondaire, lycées, université) et sont originaires de Allemagne, Autriche, Bulgari, Croatie, Espagne, France, Grande Bretagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Lituanie, Malte, Norvège, République, Tchèque, Serbie, Slovénie, Ukraine.

Les données sont collectées sur la plateforme via une recherche de mots sur le terme « *assessment* » conduite sur la totalité du corpus qui a révélé plus de 300 instances de conversation. Pour cet article, 162 messages sont étudiés dans cinq séquences sélectionnées sur la base du nombre de commentaires (seules les séquences de plus de 6 commentaires et réponses ont été retenues selon la supposition que des séquences trop courtes seraient peu riche en données utiles) et de leur persistance thématique (Fahy, 2003 ; Mompoin-Gaillard et al., sous-presse) :

- deux conversations qui ont « émergé », c'est-à-dire qu'elles ont été spontanées et sont « survenues » en réaction à un post 1) d'une modératrice (contractualisée par le Conseil de l'Europe) concernant une conférence sur « L'évaluation et la justice sociale » organisée par l'AEA Europe (*Association for Educational Assessment*) et 2) d'une participante concernant une étude publiée par l'OCDE sur les 'life skills' :
 - La première conversation (2015), « Évaluation et justice sociale » pose la question de l'équité en matière d'évaluation et consiste en 54 *posts* (messages) effectués par 12 enseignant-es ; elle s'est engagée sur le mur d'actualités puis dans un fil de discussion qui a occasionné 266 vues.
 - La deuxième conversation (2016) « Qu'évalue-t-on à l'école ? » pose la question des contenus reconnus comme « importants », des méthodes d'évaluation de compétences comportementales nécessaires en démocratie telles que la coopération, le respect, la motivation à agir, etc. Elle consiste en 36 *posts* par 9 enseignantes ; elle s'est engagée sur le mur d'actualités puis a fait l'objet dans un fil de discussion qui a occasionné 156 vues.
- Trois autres séquences conversationnelles :
 - Une séquence collaborative de résolution d'un problème authentique (2014) composée de 15 *posts* ;
 - Une séquence issue de l'activité « *Friday Fun* » (2015) (un jeu hebdomadaire qui invite les participant-es à se livrer à une activité légère³ mais qui mène souvent à des explorations) composée de 32 *posts* ;
 - Un blog « Notre carte d'évaluation de l'Europe » (2015) (choisi au hasard parmi les 25 sur le thème de l'évaluation) composé de 15 *posts*. Il s'agit de la seule séquence pour laquelle le sujet de « l'*assessment* » a été introduit au départ, comme focale de la discussion.

³ Type d'activités *Friday Fun* : « A quoi ressemble votre 'école de rêve' ? » ; « Un enseignant devrait-il – ou non – éprouver un sentiment d'amour pour les élèves ? » ; « Trouver une réplique pour ce cartoon » ; « Quelle est LA chose à ne pas dire à un proviseur d'école le lundi matin ? » ; « Créez le *breaking news* de votre choix pour votre vie d'enseignant », etc.



Après une analyse lexicale préliminaire à l'aide de Dico⁴, le contenu de la conversation est analysé à l'aide d'une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006). Ce document présente le résultat de cette approche inductive qui est la base du sondage théorique qui suivra.

L'analyse thématique a généré des codes qui ont ensuite été catégorisés en thèmes pour identifier des schémas dans les représentations de l'évaluation/assessment des enseignant-es. Suite à la phase inductive, les résultats ont été comparés aux principes de l'AfL jugés pertinents pour promouvoir l'éducation pour et par la démocratie. Le tableau 1 précise, à l'intérieur du modèle de l'AfL, quelles thématiques théoriques sont examinées (thèmes des propos) par les auteur-rices de l'ARG, et donne des exemples d'indicateurs permettant de catégoriser le discours (indicateurs lexicaux).

Tableau 1

Thèmes et indicateurs (en italiques) selon le modèle de l'Assessment for Learning (AfL) de l'Assessment Reform Group (ARG)

Thèmes	Indicateurs en français	Indicateurs en anglais
Faire partie de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage	<i>Planification, curriculum, programme, depuis le début</i>	<i>Planning, curriculum, from the start</i>
Se concentrer sur la façon dont les élèves apprennent	<i>Apprendre, apprentissage, centré sur l'apprenant-e, cerveau, cognitif</i>	<i>Learn, learning, student centered, brain, cognitive</i>
Être reconnue comme un élément central de la pratique en classe	<i>Pratique, enseigner, intégral, transversal, intégré, planning</i>	<i>Practice, teach, integral, transversal, embedded, planning</i>
Être considérée comme une compétence professionnelle clé pour les enseignant-es	<i>Formation professionnelle, compétences, comment, les enseignant-es devraient...</i>	<i>Professional development, teacher competences, how, teachers should...</i>
Etre sensible et constructive car toute évaluation a un impact émotionnel	<i>Bienveillance, conscience, positif-ve, constructive, émotion</i>	<i>Supportive, kind, sensitive, conscious, emotion</i>
Tenir compte de l'importance de la motivation de l'apprenant-e	<i>Motivation, motivant, besoins, intérêt, vouloir, objectif, buts, ennui</i>	<i>Motivation, needs, interest, to want, goals, bored</i>
Favoriser une compréhension commune des critères d'évaluation	<i>Objectifs, critères, transparence</i>	<i>Learning goals, criteria, transparency</i>
Proposer à l'apprenant-e des conseils constructifs sur comment améliorer son développement	<i>Progrès, processus, feedback</i>	<i>Progress, improvement, process, feedback</i>
Développer l'auto-évaluation des apprenant-es afin qu'ils-elle puissent s'autogérer et devenir réflexif-ves	<i>Auto-évaluation, réflexion, pensée critique, autonomie, apprendre à apprendre</i>	<i>Self-assessment, reflection, critical thinking, self-management, autonomous, learn to learn</i>
Reconnaître l'ensemble des réalisations de tous les apprenant-es	<i>Holistique, monde réel, critique face à la norme centrée sur le résultat</i>	<i>Holistic, real world, critical towards standards-based assessment</i>

⁴ Le logiciel de comptage lexical Dico créé par Véronis (2003) à l'Université d'Aix-Marseille a été utilisé pour sa simplicité et pour éviter une erreur d'interprétation que des applications francisées pourraient introduire en opérant sur un texte en anglais.



Suite à l'analyse thématique, nous notons les évolutions des discours sur l'évaluation au fur et à mesure de l'avancée dans la discussion ainsi que les éléments sur lesquels la discussion n'a pas eu de prise. Les contenus sont également mis en perspective avec l'objectif du Programme Pestalozzi, à savoir la promotion d'une éducation pour et par la démocratie.

4. Résultats : analyses et exemples

4.1 Analyse quantitative préliminaire

Une analyse lexicale préliminaire montre une prévalence des termes tels que présentés dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2

Familles de mots, mots groupés pour l'analyse lexicale et le calcul des occurrences

Familles de mots et mots groupés	Occurrences
Elèves, étudiant·e(s), écolier·ère(s) jeune(s), enfant(s), apprenant·e(s)	254
Evaluation(s), évaluer, évalué	245
Enseignant·e(s), enseigner, éducateur·rice	176
Tests, tester, contrôler, examen(s), examinateur·rice(s)	151
Apprentissage, apprendre	97
Ecole(s), écolage	92
Education, éduqué	79
Famille(s), parent(s), père, mère	57
Devoir, doit, devrait...	53
Question(s), questionner	45

Les fréquences offrent quatre premières pistes à approfondir :

- En premier lieu, il est intéressant de noter dans les trois premiers décomptes que c'est *la personne en situation d'apprentissage* qui est la plus représentée dans le discours sur l'évaluation, comparée à la personne enseignante. Ce constat met en lumière une orientation plaçant plutôt l'enfant, le jeune, au centre du discours et non l'enseignant·e, ce qui peut dénoter une certaine focalisation du groupe en discussion.
- Si on examine ensuite le couple suivant d'occurrences, on observe que les fréquences de termes correspondant à l'acte de *tester* ou de *contrôler* sont supérieures à celles relatives aux actes d'évaluation plus formatifs centrés sur les apprentissages.
- La *famille* et *l'école* viennent juste après en termes de fréquence et sont associées à la question d'éducation.
- Pour finir, les *questionnements et les préconisations* (devoir, doit, devrait) semblent former un groupe important dans les discours.

Il convient cependant d'examiner dans quel contexte ces termes sont employés. Les résultats demandent à être mis en perspective compte tenu de la situation dans laquelle se produit le discours, à savoir, une conversation entre enseignant·es qui cherchent à échanger sur la question



de l'éducation à la citoyenneté démocratique, et le développement de compétences pour une culture de la démocratie. La prise en compte de ce contexte vise à approfondir l'analyse de ces premières pistes.

4.2 Analyse thématique

Le contenu de la conversation est analysé à l'aide d'une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006) qui a généré 5 thèmes qui traversent le discours des participant·es.

4.2.1 Thème 1 : Une éthique de la profession où l'apprenant·e est au centre des activités d'apprentissage

Ce thème (détaillé dans le tableau 3) est le plus marquant car il traverse la plupart des discours, dans toutes les séquences ; il dénote l'attention particulière des participant·es portée sur une éducation holistique, basée sur les compétences notamment transversales. Les « compétences de vie » (*life skills*) le bien-être (*well-being*), et l'apprentissage émotionnel sont considérés comme importants car ils contribuent à une vision du but de l'éducation et du rôle de l'éducation pour une société juste. Les modèles d'évaluation par la mesure et sommative sont considérés comme peu propices au développement de ces compétences transversales :

For me a social justified assessment should give learners opportunities to prove and improve their knowledge in case the knowledge corresponds to the basic needs of the society.

[...] the fact that it is not possible to check competencies by testing (because test doesn't allow students to show attitude).

et favorisant la compétition et le classement des élèves au détriment de leur épanouissement personnel et social :

[...] children have no place to know what subject they like more. They keep only in areas in which they have good results.

Les modèles d'évaluation centrés sur la mesure sont perçus comme un obstacle à des objectifs et à une vision qui mettent « l'humain au centre » (*human-centered*) ; ils corrompent le plaisir d'apprendre et entretiennent / perpétuent les inégalités sociales. Les *verbatim* suivants l'illustrent :

I am often having long conflicting talks with some colleagues, who have a standard level in their mind, believe that it is absolutely impossible to pass the class with a student who can't do this or can't do that and they put very low grades to them. This is unfair for me because they a) do not try to make this kid be willing to try to become better so much that he/she can, b) they build a wall of demanding standards that discourages so these kids give up and c) they do not assess the student individually but having in mind what the rest of the class does.

In my previous writing here I gave an example for injustice, caused by governmental regulation, e.g. standards in the formal education. [...] What should a teacher do, when a gipsy student is not able to cover the official standards, considered as unjust by the teacher?



Tableau 3

Expressions relevées qui témoignent d'un ethos de la profession

Expressions originales	Traductions en français
<i>Schooling / Assessment and human centeredness</i> - <i>Assessing life skills / Social and emotional learning / Democratic skills / Happiness/wellbeing / Collaborative vs individual and competitive / Cooperation vs Competition</i>	Scolarité / Évaluation et centrage sur l'humain - Évaluation des compétences de vie / Apprentissage social et émotionnel / Compétences démocratiques / Bonheur / Bien-être / Collaboration vs. individuel et compétitif / Coopération vs. Compétition
<i>Purpose of education / Holistic approach to education / Real-world vs. school / School as distraction from real world issues / Purpose of assessment / Underlying values in assessment practices / "Learner centered" ideology / Enjoyment</i>	But de l'éducation - Approche holistique de l'éducation/ Monde réel vs école / L'école comme distraction des situations du monde réel / But de l'évaluation / Valeurs sous-jacentes dans les pratiques d'évaluation / Idéologie du « centré sur l'apprenant-e » / Plaisir d'apprendre
<i>Negative emotion / Feelings towards summative competitive and standardized assessment</i> - <i>Test driven education / Teaching to the test / Assessment in competitive context/system / Bad predictive value for real world competences</i>	Emotion / Sentiments négatifs envers l'évaluation compétitive sommative et standardisée / Éducation axée sur les tests / Enseignement axé sur l'épreuve / Évaluation dans un contexte/système compétitif / Mauvaise valeur prédictive pour les compétences dans le monde réel
<i>Ethos of the profession / Teacher "ought to" agency / Freedom / Choice</i>	Ethos de la profession / Enseignant-e qui « doit » agir / Liberté / Choix
<i>Assessing competence vs knowledge</i>	Évaluation des compétences par rapport aux connaissances
<i>Importance of social and emotional skills</i>	Importance des compétences sociales et de régulation émotionnelle

La question qui revient le plus fréquemment est celle des « compétences transversales », souvent appelées littéralement « compétences pour la vie » (*life skills*) comme par exemple « apprendre à apprendre », la coopération, la collaboration, la motivation, la participation, l'effort, la curiosité, la solidarité, le respect de l'autre... qui se déclinent en termes de conduites, d'actions, de régulations émotionnelles ou de réflexions sur les valeurs démocratiques. La question du respect des choix faits par l'enseignant-e est mise en avant comme enjeu démocratique : pour les participant-es, l'enseignant-e n'est pas seulement vu-e comme agent d'implémentation d'un dispositif, mais doit exercer sa liberté pédagogique en vue d'une éducation holistique et centrée sur l'apprenant-e. L'apprenant-e, placé-e au centre des activités d'apprentissage, est donc un élément clairement mis en avant dans le discours.

A titre d'exemple, un participant poste le message suivant qui vient en synthèse et est assez représentatif de l'échange :

What really counts cannot be seen in the marks: the openness, the ability to think critically, the ability to cooperate, the readiness to put one's competences at the service of a cause, a task, a problem, the ability to go beyond what one has learnt and find creative solutions in a given situation, etc. etc. also the willingness to put effort, real effort in things...



4.2.2 Thème 2 : Une compréhension critique de ce qu'est l'évaluation des apprentissages

Les participant·es parlent d'une compréhension critique (détaillée dans le tableau 4) de ce qu'est réellement l'évaluation, de sa valeur et de ses limites qui aiderait les forces en présence, acteur·rices et parties prenantes (décideurs politiques et parents), à développer une conscience des pratiques d'évaluation et à maintenir une position réfléchie et critique sur celle-ci. A l'analyse des échanges, il apparaît que le discours est empreint d'un sentiment d'inquiétude au vu de la place donnée aux « tests » et au contrôle : les participant·es pointent des phénomènes tels que l'influence des politiques d'éducation, l'augmentation des examens dans le primaire, les études PISA qui prennent de l'importance dans les esprits, les cas de tricherie, de bachotage etc. Les participant·es reconnaissent que le modèle du test est pratique car il permet de d'évaluer de nombreux élèves autour de tâches similaires, dans un même temps.

Testing and grading are (as yet) an unavoidable part in our education systems and - though many of us don't like them - they do serve positive purposes as you pointed out.

I am using tests in my teaching [...] you can check knowledge and skills of many students with similar tasks in the same time.

Bien que le modèle formatif de l'évaluation soit mis en avant par les participant·es, les évocations et expressions qui ramènent au modèle de la mesure sont largement prépondérantes. Toutefois, comme l'a révélé l'analyse thématique du contenu, cette figure de l'évaluation est perçue quasi uniquement négativement.

Tableau 4

Expressions témoignant d'une compréhension critique de ce qu'est l'évaluation

Expressions originales	Traductions en français
<i>Policy influence and stance - Policy makers far from field / Assessment influence on policy making / (Mis)use and understanding of assessment / PISA influence / Blaming previous level for bad teaching</i>	Influence et position politique - Décideurs politiques éloignés du terrain / Influence de l'évaluation sur l'élaboration des politiques / (Mauvaise) utilisation et compréhension de l'évaluation / Influence de PISA / Blâmer le niveau précédent pour un mauvais enseignement
<i>Hierarchy of skills - Over-recognition of employability skills (math, language) / Do we evaluate what we value? / Do we value what we evaluate? / Who decides what is valuable knowledge?</i>	Hiérarchie des compétences - Sur-reconnaissance des compétences relatives à l'employabilité (mathématiques, langue) / Évaluons-nous ce que nous valorisons ? / Valorisons-nous ce que nous évaluons ? Qui décide ce qu'est une connaissance utile ?
<i>Consciousness, illusion of assessment/ What are we testing really? / (mis)understanding of assessment/ objectivity et subjectivity</i>	Conscience, illusion d'évaluation / Que testons-nous vraiment ? (Mauvaise) compréhension de l'évaluation / Objectivité et subjectivité
<i>Power relations and assessment / arbitrary grading / Retaliation through assessment/ authoritarian</i>	Abus de pouvoir et évaluation arbitraire / Utilisation de l'évaluation pour la discipline, vengeances / Autoritarisme
<i>Parents impact on assessment practices</i>	Influence des parents sur les pratiques évaluatives
<i>Consequences of competitive assessment on students' motivation, learning and future/</i>	Conséquences de l'évaluation compétitive sur la motivation, l'apprentissage et l'avenir des



<i>Assessment as pointing out mainly negative aspect of student performance/ Students feel hopeless / They run for grades and neglect their own interests</i>	élèves / L'évaluation met en évidence un aspect principalement négatif du rendement des élèves / Les élèves se sentent désespérés / Ils courent pour les notes et négligent leurs propres intérêts
<i>Testing is practical and fast / It's a motivator for student to achieve</i>	Le test est pratique et rapide / C'est une motivation pour que l'élève réussisse

Les manières d'évoquer ces sentiments négatifs sont diverses et les échanges comprennent une évaluation des pratiques d'évaluation : pourquoi une évaluation est-elle nécessaire ? Quel type d'apprentissage est valorisé ? Quelle est la part d'objectivité / subjectivité dans l'évaluation (qu'est-ce qui est « vraiment » évalué ?) ? Quels sont les aspects négatifs de la compétition et de la standardisation de l'apprentissage des élèves ? etc. Plusieurs catégories de réflexions ressortent des échanges. Il est question :

- De la surestimation de la connaissance et de l'employabilité qui néglige d'autres domaines de l'éducation tels que la citoyenneté et le développement personnel.

We start in the primary with all these values the Pestalozzi Programme develops [democracy, inclusion, human rights, active citizenship] and we end up in the high school with a focus on exams [...] I am afraid that our educational system is directed towards employability and produces students as the new working force only.

- Du rôle des acteur·rices institutionnel·les (tutelles, politiques, gouvernance) souvent perçu·es comme des acteur·rices ne tenant pas compte des réalités du terrain dans les écoles.

What are the understandings and beliefs among those who decide on educational curricula? Among those who write and promote an educational book? Among those who see all bad things being done on the young students, but still remain silent?

Education leaders should also answer the "why?" question: Why should students take standardized tests? [...] I wish education policy makers in my country and elsewhere gave this some thought

- De l'illusion de l'objectivité de l'enseignant·e.

Yes marking and objectivity - a big topic and we should discuss it - what we mark when we mark, where we take our criteria, how we apply the criteria, etc... and how to keep the subjectivity out of it. And ... do we manage?

And is it worth all the trouble that we go through trying and believing (and making believe) that we are objective... when all that counts is ... at least for me ... whether we are fair, and caring for the learning person...

- Des effets indésirables de l'évaluation réduite à la mesure.

Among those who repeatedly undertake and serve assessments although knowing that they fatally put more problems and injustice onto the kids' shoulders?



- De l'instrumentalisation des examens comme un moyen d'exercer des pressions sur les élèves/étudiant·es pour qu'ils et elles travaillent et/ou se comportent de manière « appropriée », ou comme moyen de faire jouer ses préjugés, son sexisme ou racisme.

In many classrooms tests are used as a means for keeping the pupils in check. And it works perfectly for our system - it's an easy answer for a complex issue: how to motivate a bunch of 16-year-olds to learn

Sometimes teachers are moved by prejudices like racism and sexism, so students' achievements are not assessed correctly

- De l'utilisation par l'enseignant·e de l'évaluation comme un moyen d'exercer son autorité et/ou comme mesure de sanction/punition et de revanche.

Teachers very often want to show their authority by using and sometimes abusing their power in deciding about assessment issues. "Why did I get 78% on this test?" or "Why did I fail?" The answer often doesn't go further than "Just because I say so."

- De savoirs estimés obsolètes ou non appropriés pour les défis de notre époque et pour le développement de « compétences pour la vie ».

Large chunks of what is still taught in schools all over the world today is obsolete and will us get no iota closer to any solutions but rather keep us distracted from them.

C'est dans ce contexte que la question de ce qui constitue un apprentissage de valeur devient centrale dans le discours des participant·es. La conversation autour de cette question peut se résumer par un adage :

*Valorisons-nous ce que nous évaluons ?
Évaluons-nous ce que nous valorisons ?*

4.2.3 Thème 3 : Une réflexion critique sur l'impact de la standardisation et de l'évaluation « par les notes », sur la responsabilité partagée et la coéducation pour une justice sociale

Ici surgit un troisième thème saillant qui est la question du contexte de l'évaluation et des facteurs qui peuvent influencer les pratiques « justes » de l'évaluation (Tableau 5).

Tableau 5

Expressions témoignant de la coéducation et de la responsabilité partagée pour la justice sociale

Expressions originales	Traductions en français
<i>Privilege / Social justice / Social class</i>	Privilèges / Justice sociale / Classe sociale
<i>Equity / Supporting students in summative assessment situation / Risks of being supportive</i>	Équité / Soutenir les étudiants en situation d'évaluation sommative / Risques d'être solidaire
<i>Fairness in grading/ Transparency and criteria made public/ Unfairness of standardization/</i>	Équité dans la notation / Transparence et critères rendus publics / Injustice de la normalisation /



<i>(Student) participation / Whole school / Community / Cooperation between teacher and student / Co-education</i>	Participation (étudiante) / Ecole entière / Communauté scolaire / Coopération entre l'enseignant·e et l'élève / Coéducation
<i>Parents impact on assessment practices</i>	Impact des parents sur les pratiques d'évaluation
<i>Achievers High/low / Individualization / Supporting individual achievement</i>	Elèves faibles/forts / Individualisation / Soutien à la réussite individuelle
<i>Cheating</i>	La triche

La standardisation du système de contrôle et de notation concentre le pouvoir entre quelques mains, entrave toute chance de justice sociale dans le milieu éducatif, et anéantit les possibilités de diversité, d'*empowerment* des enseignant·es et d'une réelle participation des élèves ayant la responsabilité de leur propre apprentissage. Elle pousse les enseignant·es qui apprécient l'équité et la justice sociale à créer clandestinement des démarches pour rétablir l'équité et la transparence dans leur pratique d'évaluation.

I am myself present while students are having the test, I use this opportunity to help them [...] I try to give them a 'kick' according to each one's personality and characteristics that I have learnt of them during our lessons [...] there are lots of risks coming from colleagues, principals and parents. I would like to know if you provide support to your students during testing and if yes, in which way you take care of this, to eliminate risks.

Le rôle des acteur·rices (acteur·rices de l'école / acteur·rices extérieurs à l'école, tel·les que la communauté scolaire dans son ensemble, les familles, les élèves) qui se manifestent autour de l'évaluation et les aspects disruptifs qu'impliquent leurs agissements sont évoqués. Il s'agit de :

- L'intervention des parents qui recourent parfois à des tentatives d'intimidation ou tricheries pour tenter d'améliorer les résultats de leur enfant et qui par leurs stratégies de soutien renforcent le système injuste des évaluations sommatives sanctionnées par des notes.

I also include parents, since they are also "shaped" into what educational policies imply.

[...] parents who usually are counting their children with marks, just because school says so. And they narrow the children's abilities and self-expectations because usually they are more "obsessed" with "good marks" of kids.

In our classrooms, and indirectly among students, parents and teachers in general, the biggest power struggles are connected to assessment.

[...] parents who work with their kids for MY grades, MY exams, MY university studies, MY job interview, MY job, MY salary?

[...] all these parents accept success at the exam as the only way for their children to have an opportunity to change their lives.

There are parents willing to help their kids cheat in the exams in this injustice system and by this they 'feed' the injustice system to grow better.

- La faible capacité d'agir des enseignant·es qui n'ont pas les moyens de changer une situation qu'ils et elles considèrent comme regrettable.



Thank you X for this summary. I got this stomach grip reading it. I can't find the way to persuade policy makers to step away from "teach to test" schools.

I am afraid that the economic recession in my country is used as an excuse by specific ideological and political circles to change the holistic (and thank God we still have it in primary education) approach of education.

As for marks, grades, ranking, measuring students by exams and tests, well, I don't see a way out of it. I don't think society, at least as far as I can see, would accept a different way of ranking people.

I don't think our society will ever measure people's qualities in a way other than their marks or rank in an academic position.

- L'intégrité des directeur·rices qui ont parfois leur carrière plus en vue que le bien-être des élèves.

There are school heads and school council members who know well of all these, but act only to the level of satisfying their local and state political relations.

- Les participant·es qui s'interrogent sur leur capacité à changer les choses, à modifier leurs pratiques et sur leurs propres valeurs et motivations. Les personnes font part de leurs questionnements sur la capacité d'agir des enseignant·es en faveur d'une vision particulière de l'éducation, fruit d'une réflexion sur son but sociétal.

I don't think our society will ever measure people's qualities in a way other than their marks or rank in an academic position.

- es participant·es qui semblent être partagé·es sur le rôle de l'enseignant·e et sur l'endroit où se situe la responsabilité de l'apprentissage.

I would like to clarify that I do not think that the teacher has NO responsibility. The teacher has responsibility and has a lot of it. What I am saying is that the "responsibility for one's learning lies with the learner not with the teacher".

It takes a lot of skill, creativity and time for a teacher to come up with lessons that tap intrinsic motivation in pupils. No?

[...] learning happens in the learner (or doesn't happen, or the learner learns something the teacher did not intend, ...) and is not a (mathematical) function of teaching.

- La capacité limitée des élèves qui voudraient agir sur leur situation, soit au travers de stratégies (tricher, boycotter, bachoter, ...), soit au travers de ressentis.

What happens when students boycott a standardized test? Protests should also serve as a reminder for decision-makers that parents and students are stakeholders in education policy.

[...] many students seem very disappointed or hopeless about the future... "The cake is over... no slice for me will be left, so what am I ... for?"



Ainsi, plusieurs tensions apparaissent dans les discours, démontrant une volonté d'analyse des aspects de la coéducation qui influencent le contexte dans lequel se déroule toute évaluation.

4.2.4 Thème 4 : une reconnaissance de la formation professionnelle, et de son importance pour la préparation des enseignant·es

L'innovation pédagogique est perçue comme allant de pair avec l'évaluation formative. Selon le discours prévalent, ce sont les modèles formatifs de l'évaluation qui permettent de mettre l'apprenant·e au centre, de le responsabiliser dans son apprentissage et de privilégier des « compétences pour la vie » : les pédagogies actives, participatives sont souvent citées et les principes de l'évaluation formative sont défendus.

Une part de la conversation montre les participant·es s'attellant à explorer et élaborer des stratégies qui mettent en avant une pédagogie spécifique et une évaluation autre que celle de la mesure. La formation des enseignant·es est évoquée. Son importance est soulignée notamment pour aider les enseignant·es à se préparer aux innovations et à accroître leurs compétences, à oser prendre des risques, à entreprendre des actions transformatrices et à remettre en question leurs hypothèses (les « croyances limitantes », les préjugés et les biais).

Tableau 6

La formation professionnelle, à la préparation des enseignant·es et à l'innovation pédagogique

Expressions originales	Traductions en français
<i>Feedback (written and verbal) / Individualization</i>	Retour et commentaire écrits et oraux / Individualisation
<i>Innovation in assessment practices (+ lack of) / Teacher preparedness and agency to innovate / Teacher education/competence/time and practicality / Reflective practice / New practices (portfolios, self-assessment...)</i>	Innovation dans les pratiques d'évaluation (et manque d'innovation) / Préparation et capacité des enseignant·es à innover / Formation des enseignant·es / compétence / temps et praticité / pratique réflexive / nouvelles pratiques (portfolios, auto-évaluation, etc.)
<i>Where does responsibility for learning lie? - Where the learning happens / I teach therefore you learn? Teacher as facilitator / Student responsibility for own learning</i>	Où se situe la responsabilité de l'apprentissage ? - Où se déroule l'apprentissage / J'enseigne donc vous apprenez ? / L'enseignant·e en tant que facilitateur·rice / La responsabilité de l'élève pour son propre apprentissage
<i>Methods and activities for formative assessment/ Self-assessment / rubrics / portfolios / continuous assessment / frequent report cards - Individual learning goals</i>	Méthodes et activités pour l'évaluation formative / Auto-évaluation / Rubriques / Portefeuilles / Evaluation continue / Bulletins fréquents - Objectifs d'apprentissage individuels
<i>Teachers' assumptions, prejudice, bias, beliefs</i>	Hypothèses, préjugés, biais, croyances des enseignant·es

La rétroaction (*feedback*) est considérée comme le cœur de la responsabilité de l'enseignant·e pour soutenir le développement des élèves. Un lien est établi entre « une bonne rétroaction » et l'apprentissage, la première soutenant – ou même produisant – le second. Ainsi, le concept de *feedback* apparaît prépondérant et le sujet occupe une partie importante des échanges.

Do you send home more frequent reports? Currently, the parents look at the portfolios together with the students at the end of each Unit (5 times per year), but the portfolio is not (yet) structured around assessment.



What is important is to make the report a formative document and thus a few learning goals would be OK if others are dealt with later in the year.

I think it's important to discuss the evaluation criteria with the students who are the builders of their learning and should be able to evaluate themselves.

Talking about portfolios, [...] They had to fill in their portfolios at least once in two-week time. And it was a really good thing. I had to give them marks at the end of course, but those portfolios helped me a lot - they offered me a clear insight of some particular student's competences, his/her weak part/strong sides, things that should be worked on [...] And students liked it-it gave them a sense of accomplishment.

Pour les enseignant·es, l'évaluation formative est la forme d'évaluation par excellence, celle qui peut soutenir la justice sociale, les droits de l'homme et une culture démocratique. L'évaluation sommative et surtout le classement des élèves produisent le contraire lorsqu'ils ne sont pas effectués dans des conditions équitables. L'évaluation façonne la pédagogie et, par conséquent, l'évaluation formative favorisera les pédagogies centrées sur l'apprenant·e, tandis que l'évaluation sommative et la notation soutiennent l'éducation centrée sur l'enseignant·e comme rouage de transmission des demandes institutionnelles et sociétales. La notation, dans le discours des participant·es, a pour effet collatéral de concentrer le pouvoir entre les mains des enseignant·es au détriment de l'équité, des pratiques démocratiques et des ressources humaines.

4.2.5 *Thème 5 : Construction d'une pratique au service d'une vision démocratique entre différents modes d'évaluation : complémentarité ou paradoxe ?*

À nouveau, les modèles par objectifs/compétences ainsi que l'évaluation formative sont perçus de manière positive par les participant·es. Toutefois, même de façon marginale, l'image de l'évaluation sommative n'est pas entièrement négative. Elle n'est donc pas rejetée par tous les participant·es. Un discours plus nuancé émerge dans lequel l'évaluation sommative est parfois considérée comme pouvant jouer un rôle formatif, dans certaines conditions :

[...] exams can be done fairly well at the end of a well structured, designed and implemented course of study that appropriately prepares the learners for a final test that is valid and reliable.

Marking and assessment in my opinion is also a crucial part of students learning and knowledge building if we do it as a collaborative work.

I would support working towards a clearer and common understanding of the purposes of assessment - one part of which may be testing (and tests can be fun). [...] it is not assessment (whether tests or other means) per se that is the problem. It is the weighting that is put upon them - normally by those who do not have the privilege of teaching.



Tableau 7

L'évaluation formative comme présentant des fonctions complémentaires à d'autres modes d'évaluations

Expressions originales	Traductions en français
<i>Formative assessment as better than summative</i>	L'évaluation formative comme meilleure que l'évaluation sommative.
<i>Complementarity of Summative / Grading and formative assessment</i>	Complémentarité de l'évaluation sommative / Par les notes et formative
<i>Summative assessment can be useful when done in fair conditions / Clear criteria / Correspondence between preparation and testing / Testing what has been taught and not other unexpected content / Not only method used</i>	L'évaluation sommative peut être utile lorsqu'elle est effectuée dans des conditions équitables / Critères clairs / Correspondance entre la préparation et les tests / Tester ce qui a été enseigné et pas d'autres contenus inattendus / Pas seulement la méthode utilisée
<i>Summative assessment in the context of constructivist approach / Summative assessment of life skills / (not desirable or difficult)</i>	Evaluation sommative dans le contexte de l'approche constructiviste / Évaluation sommative des compétences de vie / (non souhaitable ou difficile)

Des pistes d'amélioration des pratiques, suggestions, préconisations face à ce qui est appelé « le paradoxe de l'évaluation » sont apportées. Dans le discours, le « paradoxe de l'évaluation » est pointé comme un système basé sur la « compétition » qui perpétue les conditions d'injustice, de compétition néfaste à la création d'un environnement d'apprentissage coopératif et collaboratif.

[...] the almost invisible line between collaborating and cheating in training or educational contexts. We all agree on the benefits of collaborating and the collective construction of knowledge. And yet, we often call it cheating when students collaborate. A paradox, no?

Face à ce paradoxe, les données attestent d'une tentative des participant·es d'explorer des « deuxièmes voies » et de co-crée des pratiques d'évaluation émergentes en contexte. Ceci est cohérent avec le fait que les participant·es partagent la visée d'un développement de compétences citoyennes, démocratiques, transversales « pour la vie » : des contenus d'éducation qu'ils et elles jugent adapté aux besoins de nos sociétés globalisées, complexes, changeantes et rendues instables. Les pistes d'actions sont nombreuses, mais de natures assez diverses, allant de l'identification d'interstices - c'est-à-dire des espaces dans lesquels les enseignant·es peuvent exercer un choix - à l'expérimentation dans des coopérations internationales, en passant par le partage d'activités :

Teachers do have a choice about how children experience both curricula and assessment. I do not believe that it needs to be managed so gloomily nor do I believe that most Pestalozzi members feel that they have to conform.

"Teachers do have a choice about how children experience both curricula and assessment" and I agree, because I am doing so. Still this is done in the room of "safe gaps" between system's orders and teachers' will for holistic education. ... the 'safe gaps' are getting smaller.



[...] we'll be working until Saturday around innovation and tradition in the school systems (we are Germany, Italy, France and it seems that Slovenia and Romania are going to join us)...

Very Rogerian in essence :-)))) I feel that you have grown as a teacher so much in the last years: my mind fills with wonder. Congrats for the hard work you did on yourself, and are trying to do with/for your colleagues now! Keep it up! That is dissemination of the Pestalozzi spirit.

I missed seeing something on peer learning and peer + self-evaluation. You know, as we discussed in the Socratic walks, the way we assess students tells a lot about our beliefs and values concerning learning.

The IPC AfL system actually includes self-assessment done by the students, and so the few learning goals that have been assessed so far have been assessed both by teachers and students (there are Teacher rubrics and Student rubrics, which describe the same ideas in different words). I find that to be one of the best components of the system.

We would aim to strengthen self-assessment and to have a shared system of evaluation: it should be shared by teachers, students, parents and it should aim not to equality, but to equity.

I hope this is a good approach: When I am having an hour of written exams with my students (i am obligated to do so 3 times a year) I am discussing the result with each one of the students [...] I ask students to work in couples in order to do the tasks that they didn't answered properly on the test [...] they get yet another opportunity to learn. I don't have the right to correct their written tests but I do have the right to consider this new state of the students as successful when I will be asked to put a grade for them. The ones that have done very good or excellent to the tests know that their will to work within the couples and help others is also a point that I consider for their grading.

Les préconisations, les actions menées, s'accompagnent logiquement d'encouragements, de positionnements par rapport au groupe. Les pistes évoquées font très souvent référence à la puissance d'un collectif et le cadre, dans lequel la plateforme participe sans doute beaucoup de cette attitude, se traduit à bien des égards par un discours militant :

Having a module on this will certainly be worthy and [give] us a chance to direct our voices to decision-makers.

5. Discussion

Ce qui frappe d'emblée dans l'analyse des propos tenus et des thèmes concernant l'évaluation qui ont été générés, est que l'évaluation est majoritairement comprise comme moyen de contrôle. C'est un constat partagé dans les divers pays, mais le groupe a pour volonté de s'en émanciper. L'approche formative est globalement perçue par le groupe comme plus efficace et donnant du sens à l'évaluation dans une visée démocratique. Ces résultats ne sont pas très étonnants puisque les personnes qui fréquentent la plateforme sont en fait réunies par un intérêt commun, celui de développer des pratiques démocratiques et de justice sociale. Nous sommes sans doute en présence de ce que Mottier Lopez (2016) nomme une « microculture », centrée ici *a minima*



sur la justice sociale, qui témoigne d'une acception particulière de la notion, plurielle et assez large, de démocratie. La particularité de cette microculture est qu'elle concerne, dans notre cas, les membres-enseignant-es conversant sur la plateforme et non une classe.

Reprenant les indicateurs liés aux préconisations de l'*Assessment Reform Group* (ARG), on observe que les *propos des enseignant-es recouvrent les 10 principes de ce modèle - ils et elles retrouvent empiriquement tous les points préconisés par les expert-es*. L'évaluation y est formulée notamment comme un élément central de la pratique en classe, qui fait partie intégrante de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, et se centre sur l'élève, sa motivation et la façon dont il et elle apprend. La question du développement professionnel pour les enseignant-es est soulignée. La position de « l'apprenant-e-au-centre » est réitérée en termes de bien-être émotionnel, d'autonomie (autogestion) et de capacité réflexive. La question de la transparence et de la compréhension commune des critères d'évaluation est posée en établissant que l'ensemble des réalisations des apprenant-es sont à considérer. Enfin, la récurrence du sujet du feedback dans les conversations montre que les participant-es sont conscient-es de l'importance de proposer à l'apprenant-e des conseils détaillés, individualisés et constructifs.

Toutefois, les indicateurs du modèle de l'ARG, et d'autres travaux concernant l'évaluation formative, et les thèmes de notre analyse thématique ne se recouvrent pas entièrement : il est important de noter que les *participant-es ont complété cette liste de principes par des thématiques plus particulièrement liées à la question de la démocratie en éducation*. Les propos concernant la sensibilité interculturelle, la justice, les pratiques atténuant les effets de la pauvreté et de la discrimination sociale, l'ethos, la relation entre les décideurs politiques et les praticien-nes sont mis en exergue dans les interactions analysées. On peut s'interroger sur ces repères, considérés comme incontournables par la communauté et intégrés de sa microculture, et en déduire un possible « point aveugle » des travaux actuels sur les principes de l'évaluation formative dite « juste ». Il serait intéressant de voir ces thématiques de justice sociale, de démocratie et d'ouverture à la diversité culturelle reprises par la communauté de recherche en évaluation.

L'existence d'une microculture souligne l'intérêt d'étudier de façon plus approfondie les pratiques d'interaction et de régulation. En effet, bien que la parole soit libre, comme dans l'étude des communautés Moodle, les discours de notre étude sont assez « autorisés » selon la fonction qu'occupe le membre dans la « vie réelle » ou selon qu'il ou elle occupe un rôle de modérateur. Ceci n'est pas non plus un point très surprenant, car on le retrouve fréquemment dans les travaux concernant les communautés en ligne (notamment, Garcin, 2014). Une recherche est en cours de publication sur ce sujet (Mompoin-Gaillard *et al.*, sous presse). Toutefois, la plateforme, comme environnement paradoxalement à la fois clos et reliant, permet la régulation des propos tenus et présente un intérêt pour le développement professionnel des enseignant-es : même si elle accueille *a priori* des personnes qui tiennent à s'exprimer et à agir dans le sens d'une démocratisation de l'évaluation, les échanges autour de ce thème semblent renforcer les déterminations ainsi que le sentiment d'appartenance à un groupe qui vise à être influent et à lutter contre l'isolement dans l'action. Ceci est palpable dans les discours tenus sur la plateforme, mais le fait que les participant-es puissent également se retrouver ponctuellement et régulièrement en présence semble renforcer ce phénomène.

Il ressort encore de cette étude qu'une contradiction interne aux discours, contradiction que l'on peut schématiser entre « ce que nous savons que nous devrions faire » et « ce qu'il est réellement possible de faire », instaure une forme de tension témoignant d'une dissonance cognitive partagée. Si tout le monde est d'accord sur le bien-fondé d'une pratique démocratique, l'analyse montre que mettre en place de manière concrète les méthodes pédagogiques perçues comme appropriées pour développer des compétences démocratiques chez les élèves – et favoriser une



culture de la démocratie à l'école de manière concrète – s'avère difficile. Les négociations et les divergences apparaissent dans les moyens d'y parvenir dans un environnement qui, lui, n'est pas foncièrement démocratique (école, collège, lycée, enseignement supérieur, organisation, hiérarchie scolaire institutionnelle).

Pour finir, les interactions entre membres, même si elles se font à distance, montrent qu'un processus de formation est à l'œuvre et que les échanges entraînent pour le moins une attitude réflexive des participant-es qui ne serait peut-être pas possible, ou tout au moins pas aussi facile, à mener isolément. Tel que le rapportent Black et William (2018), les enseignant-es impliqués-es dans la formulation des procédures opérationnelles pour leur utilisation gagnent en confiance et peuvent s'approprier l'évaluation dans sa complexité. Il est certes possible de parler ici non seulement de « communauté de pratique », mais aussi d'une « communauté sur les pratiques » qui porte, elle, un regard questionnant et réflexif sur l'action enseignante et le sentiment de capacité (*sense of agency*) pour transformer celle-ci.

Références

- Adie, L. (2012). Learning as identity and practice through involvement in online moderation. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24(1), 43-56. <http://doi.org/10.1007/s11092-011-9132-4>
- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: Cambridge University. <http://doi.org/10.13140/2.1.2840.1444>
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning Principles*. https://www.aaia.org.uk/storage/medialibrary/o_1d8j89n3u1n0u17u91fdd1m4418fh8.pdf
- Audran, J. (2002). La liste de diffusion électronique : un instrument de formation professionnelle ? *Recherche et formation*, 39, 123-141. <http://doi.org/10.3406/refor.2002.1749>
- Audran, J. (2019). L'interaction formative, un processus indispensable en E-Formation. In A. Jezegou (Ed.), *Traité de la E-Formation des adultes* (pp. 121-141). De Boeck.
- Audran, J., Coulibaly, B., & Papi, C. (2008). Les incitateurs et les épreuves, traces de vie sur les forums en ligne ? *DistanceS* 10(1), 1-26. <http://distances.telug.ca/archives/index.html>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press. <http://doi.org/10.2307/1770763>
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <http://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & D. William (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <http://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Edward Arnold (Publishers) Ltd(3), 77. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. Sage.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck.



- Charlier, B., Deschryver N., & Peraya D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Cornu, O., Decaudin, F., Doignon, P., & Levraut, V. (2014). L'évaluation sans notes dans un lycée expérimental. *Démocratisation-scolaire.fr*, GRDS. <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article197>
- Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, 71, 134-144. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.010>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the Profession Back, Call to Action*. Learning Forward Association.
- Garcin, C. (2014). *Pratiques participatives, apprentissage et développement professionnel sur Internet. Le cas de la communauté en ligne « Moodle »* [thèse de doctorat]. Université d'Aix-Marseille, France.
- Henri, F., Charlier, B., & Peraya, D. (2005, 20-22 janvier). *Les forums : quelles recherches, pourquoi et comment ? Une tentative pour favoriser le dialogue entre chercheurs*. Communication au colloque Symfonic (Symposium formation et nouveaux instruments de communication), Université Jules Verne, Amiens, France. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29487>
- Hildreth, P., Wright, P., & Kimble, C. (1999). Knowledge management: are we missing something? In L. Brooks & C. Kimble (Eds.), *Information systems - the next generation* (pp. 347-356). Proceedings of the 4th UKAIS conference York UK.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies* (2nd ed.). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315012940>
- Mompoin-Gaillard, P., & Rajić, V. (2014, 10-13 juin). *Professional development on an international scale: Council of Europe – Pestalozzi Programme Virtual Community of Practice*. Paper presented at the E-learning at work and the workplace from education to employment and meaningful work with ICTs, Zagreb, Croatia.
- Mompoin-Gaillard, P. (sous presse). *Exploring online conversation from the perspective of a learning ecology: Understanding online professional learning communities* [thèse de doctorat]. Université d'Islande.
- Mompoin-Gaillard, P., & Jonasson, J. T. (en préparation). *Conversation as a learning ecology: teachers' engagement in online conversation as a motivated activity*.
- Mompoin-Gaillard, P., Ragnarsdóttir, G., & Jonasson, J. T. (en préparation). *The features of collaboration in online professional learning communities in education: modes of regulation and moderation shaping the conversation*.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S.C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:100096>
- Véronis, J. (2003). Cartographie lexicale pour la recherche d'information. In *Actes TALN 2003*, 265-275.

Remerciements

L'autrice et l'auteur remercient les contributeurs et contributrices à cette plateforme qui depuis 10 années font vivre une communauté d'enseignant·es engagé·es dans l'innovation pour une culture de la démocratie dans l'enseignement.



Pascale Mompoin-Gaillard

Pascale Mompoin-Gaillard est « jeune » chercheuse à l'Université d'Islande, et psychosociologue dans les domaines du leadership et de l'éducation depuis 25 ans. Ses activités dans les institutions Européennes se tournent vers la promotion de la pratique démocratique et l'expérimentation pédagogique dans la formation continue et initiale de professionnels de l'éducation, en France et à l'international.

Jacques Audran

Jacques Audran est professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'INSA-Strasbourg, France. Il dirige des recherches portant sur les interactions à distance dans les environnements numériques éducatifs. Il étudie également le fonctionnement des communautés dans un contexte d'éducation et de formation.

