

Mottier Lopez, L. (2023, prépublication). Construire des cultures en faveur d'évaluations positives pour l'avenir : enjeux de la collaboration autour de la production de textes à visée instituante. *La Revue LEE*, 8. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/190>

CONSTRUIRE DES CULTURES EN FAVEUR D'ÉVALUATIONS POSITIVES POUR L'AVENIR : *Enjeux de la collaboration autour de la production de textes à visée instituante*

Lucie MOTTIER LOPEZ

*Version de la prépublication : juillet 2023
Évaluation ouverte et collaborative*

Résumé

Cet article présente sur le plan théorique la thématique traitée par ce numéro 8 de La Revue LEE quand un enjeu politique est de rédiger des textes à visée institutionnalisante pour impulser une transformation de la culture de l'évaluation dans les classes et les établissements scolaires de la Suisse romande et du Tessin. Pour ce faire, quatre axes conceptuels sont développés : (1) une perspective générale « d'évaluations positives pour l'avenir » visant à englober les différentes propositions retenues par les cantons romands et du Tessin, présentées dans les articles qui composent le numéro. Un accent est mis sur la conception d'une évaluation comme ressource potentielle à la réalisation de trajectoires identitaires sur un long terme au regard des contextes contemporains en constante évolution. (2) Les cultures de l'évaluation, avec la présentation de trois exploitations contrastées dans la littérature scientifique. (3) La négociation des cultures d'évaluation incluant la collaboration des acteurs et actrices concerné-es. A nouveau, différentes conceptions de la collaboration sont présentées, ouvrant à une approche plus globale et systémique de la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger autour des « communautés » et des « paysages de pratique ». (4) Le rôle de la production de documents à visée institutionnalisante quand un enjeu est d'impulser une transformation des cultures d'évaluation dans les systèmes scolaires, avec l'hypothèse des négociations de sens qui y contribuent et des apprentissages qui en résultent. D'une façon générale, le but de cet article est d'exposer différents cadres conceptuels

susceptibles d'orienter, en partie, la lecture des comptes-rendus empiriques exposés dans les articles « cantonaux » d'une part, et d'exposer quelques premiers fondements théoriques aux synthèses conclusives du numéro d'autre part.

Mots-clés : construire des évaluations positives pour l'avenir, collaboration professionnelle, communauté de pratique, cultures de l'évaluation

Abstract

This article presents theoretical background of the theme dealt with in issue 8 of the Revue LEeE, when the political challenge is to produce texts with an institutionalizing aim in order to encourage transformation of assessment culture in the classes and schools of French-speaking Switzerland and Ticino. To this end, four conceptual axes are developed: (1) a general perspective of "positive assessments for the future" aimed at encompassing the various proposals adopted by the cantons of French-speaking Switzerland and Ticino. Emphasis is placed on assessment as a potential resource for long-term identity trajectories in the face of constantly changing contemporary contexts. (2) Assessment cultures, with the presentation of three contrasting exploitations in the scientific literature (3) The negotiation of assessment cultures including the collaboration of actors who are directly involved. Again, different conceptions of collaboration are presented, opening to a more global and systemic approach with Wenger's social theory of learning around "communities" and "landscapes of practice". (4) The role of the production of documents with an institutionalizing aim, with the hypothesis of the negotiations of meaning which contribute to it and the learning which results from it. Generally speaking, the aim of this article is to set out different conceptual frameworks that may guide, in part, the reading of the empirical accounts presented in the "cantonal" articles on the one hand, and on the other hand to set out some initial theoretical foundations for the concluding syntheses.

Keywords: assessment cultures, building positive assessment futures, community of practice, professional collaboration

1. Introduction

Ce texte introduit sur le plan théorique la thématique de ce numéro 8 de La Revue LEeE. Il présente quatre axes qui ont pour objectif de proposer différents cadres conceptuels susceptibles d'orienter, d'une part, la lecture et la compréhension des comptes-rendus empiriques exposés dans les articles dits « cantonaux » (cf. [l'introduction de ce numéro](#)) et d'exposer, d'autre part, des premiers fondements théoriques aux synthèses conclusives.

Le premier axe présenté énonce une perspective générale « d'évaluations positives pour l'avenir » visant à englober l'ensemble des propositions présentées dans les textes cantonaux au regard d'une littérature scientifique internationale. Toutes ont pour ambition de changer le rapport à l'évaluation scolaire en faveur d'évaluations qui se mettent d'abord et avant tout au service des apprentissages des élèves. Mais concevoir et pratiquer de telles évaluations positives pour l'avenir (des élèves, des sociétés) invite à un changement de cultures évaluatives. Le deuxième axe conceptuel présente différentes définitions et utilisations de la notion de culture d'évaluation, soit en tant que stratégie de pilotage d'un système éducatif, soit servant à modéliser certaines pratiques évaluatives par opposition à d'autres, soit en tant qu'approche anthropologique d'analyse et d'interprétation. Cette dernière approche, à laquelle nous souscrivons, nous amènera à reconnaître la pluralité des cultures de l'évaluation dans un même système scolaire et leurs inévitables mises en tension.



Le troisième axe pose la question : comment co-construire des cultures d'évaluations positives avec la collaboration des acteur·rices concerné·es pour transformer les cultures existantes ? Il commence par rappeler la distinction aujourd'hui classique entre les mouvements d'implantation descendant (*top-down*), ascendant (*bottom up*) et hybride au regard des relations hiérarchiques entre les acteur·rices et institutions qui y contribuent. À la lumière de la littérature scientifique, nous poursuivons sur les enjeux des collaborations interpersonnelles et inter-institutionnelles au cœur des négociations de sens et de significations servant à la construction des cultures évaluatives dans des communautés sociales (Wenger, 1998). Cet axe se termine par la proposition d'un cadre possible pour analyser et caractériser la collaboration entre professionnel·les qui s'y emploient.

Enfin, le dernier axe conceptuel présenté, toujours dans le but d'offrir des éléments d'ancrage théorique généraux aux contributions de ce numéro, interroge plus spécifiquement le rôle de la production de documents à visée institutionnalisante quand un enjeu est d'impulser une transformation des cultures d'évaluation dans les établissements scolaires et dans les classes. Nous introduisons la notion de *réification*, toujours en lien avec la théorie des communautés de pratique de Wenger (1998), pour souligner l'importance de produire des traces qui cristallisent les sens et les nouvelles significations construites à des fins de transformation des pratiques et des cultures situées. Un dernier cadre d'analyse est alors exposé, visant à problématiser les relations en jeu entre les différentes catégories d'acteur·rices impliqué·es. Le texte se termine avec une brève synthèse pour ouvrir à la lecture des différents articles qui composent le numéro.

2. En faveur d'évaluations positives tournées vers l'avenir

Qu'entend-on par « évaluations positives tournées vers l'avenir » ? Est-ce une de ces nouvelles terminologies consistant à vouloir désigner autrement l'évaluation formative et l'évaluation sommative, termes traditionnellement utilisés depuis les travaux de Bloom et al. (1971) quand il s'agit de l'évaluation des apprentissages des élèves ? Ou vise-t-on à désigner « autre chose », d'autres valeurs, d'autres pratiques ? Cette partie commence par présenter un ensemble de propositions qui ont cherché à reconfigurer conceptuellement l'évaluation en classe dans le but qu'elle soit plus à même de fournir des leviers positifs pour soutenir les progressions d'apprentissage des élèves en classe. Nous poursuivons en rappelant combien cependant l'évaluation reste au service essentiellement d'une école méritocratique qui promeut une culture de la compétition et de la hiérarchisation entre les élèves. Puis, nous ouvrons au défi de cultures d'évaluations positives tournées vers l'avenir, dans la perspective des projets des différents cantons romands et du Tessin présentés dans les articles de ce numéro.

2.1 Des reconfigurations conceptuelles de l'évaluation en classe à partir des travaux anglophones

Comme nous l'avons synthétisé ailleurs (Mottier Lopez et al., 2021 ; [Salvisberg & Mottier Lopez, 2022](#)), depuis les années 1990, un ensemble de propositions conceptuelles anglophones ont eu pour intention de reconfigurer l'évaluation des apprentissages, notamment pour transcender les séparations jugées trop radicales entre les évaluations



formative et sommative / certificative.¹ Nous reprenons ci-dessous cette synthèse en l'augmentant de plusieurs éléments.

Tableau 1

Propositions conceptuelles visant à reconfigurer l'évaluation des apprentissages (Mottier Lopez et al., 2021, Tableau 1, p. 6, augmenté)

Terme en anglais	Auteurs à l'origine	Traduction en français	Dimensions principales mises en évidence
<i>Assessment for learning</i>	Assessment Reform Group (Black & William, 1998)	Évaluation pour apprendre Évaluation soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009)	Englobe toutes formes d'évaluations (formelles et informelles, formatives et sommatives) susceptibles d'encourager les élèves à s'engager dans des apprentissages à des fins de régulation et d'autorégulation ; fortement intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage.
<i>Authentic assessment</i>	Wiggins (1998)	Évaluation authentique	Les contenus, la structure, les caractéristiques et la validité des évaluations s'associent à des situations complexes du monde « réel », sans distinction entre évaluations formatives et certificatives.
<i>Sustainable assessment</i>	Boud (2000)	Évaluation durable	Les évaluations, quelles que soient leurs formes et leurs fonctions, répondent aux besoins d'apprentissage dans des temporalités courtes et longues (apprentissage tout au long de la vie).
<i>Assessment as learning</i>	Earl (2003)	Évaluation comme apprentissage	Les évaluations sont vues comme susceptibles de représenter des occasions d'apprentissage, particulièrement quand les élèves sont impliqués dans des autoévaluations, des évaluations entre pairs et des évaluations collaboratives formatives. L'évaluation devient objet d'apprentissage.
<i>Learning-oriented assessment</i>	Carless, Joughin et Mok (2006)	Évaluation axée sur l'apprentissage	Des évaluations qui cherchent à réconcilier les fonctions formatives et sommatives pour que toutes orientent l'apprentissage des élèves dans des directions productives.

Un point commun à toutes ces propositions conceptuelles, qui concernent tant les évaluations formatives que les évaluations sommatives/certificatives, est de les concevoir comme des leviers possiblement *positifs* d'action pour soutenir des apprentissages de qualité chez les élèves. L'évaluation se veut constructive et soutenante, tant au niveau des apprentissages des élèves qu'au niveau de leur motivation à apprendre sur des temporalités ponctuelles et plus longues. Dans le monde francophone, ce mouvement s'est également observé avec un ensemble conséquent de travaux avant les années 2000 qui ont visé à « élargir » l'évaluation formative (voir la synthèse de ces travaux dans Allal & Mottier Lopez, 2005), puis avec des propositions plus récentes, telles celles de Hadji invitant à concevoir des « évaluation constructives » (Hadji, 2015) ou encore des évaluations « à visage humain » (Hadji, 2021) au service de la coopération, du respect et de la confiance. Le numéro 6 de La Revue LEeE s'inscrit dans cette même visée, mais à propos plus spécialement des « pratiques d'évaluation sommative et de notation constructives » (Pasquini et al., 2022).

¹ Dans cet article, nous choisissons de ne pas discuter la distinction entre évaluation sommative et évaluation certificative, malgré la pertinence des termes du débat (e.g., De Ketele, 2010).



2.2 Une culture méritocratique persistante

Pourtant, depuis de nombreuses années, les travaux scientifiques (e.g., Bouter et al., 2011 ; Crahay et al., 2019 ; Hadji, 2012 ; Maingain, 2019 ; Perrenoud, 1998) montrent combien l'évaluation scolaire persiste à contribuer à une culture de la compétition et de l'échec scolaire, plutôt qu'à une culture de l'apprentissage. Cette culture de l'évaluation est prégnante dans les systèmes scolaires notamment méritocratiques qui, entre autres, pratiquent le redoublement et la sélection à l'école obligatoire. Parmi les critiques qu'il adresse à « l'idéal du mérite » au cœur de nos sociétés démocratiques, le philosophe politique Sadel (2021) observe :

Les gouvernements nationaux doivent s'assurer que tous ont des chances égales d'accès à l'instruction. Ceux qui réussissent estimeront alors qu'ils méritent leur succès ; et, si l'on est assuré que les opportunités sont véritablement égales, ceux qui échouent méritent également leur sort.² Cette lecture du succès rend peu crédible l'idée que « nous sommes tous solidaires ». ... Il est difficile de comprendre pourquoi ceux qui réussissent grâce à leurs talents méritent de plus grosses récompenses que ceux qui travaillent peut-être aussi durement, mais qui ne sont pas dotés des qualités valorisées par les sociétés du marché.

Comme le rappellent Crahay et al. (2019), quand le but premier de l'évaluation est normatif, c'est-à-dire visant à classer et à hiérarchiser les élèves dans un but plus ou moins avoué de sélection sociale (trier les méritant-es des moins méritant-es), l'évaluation consiste alors à privilégier des tâches et des barèmes qui discriminent les élèves plutôt que de privilégier des recueils d'informations, des critères d'évaluation, des feedbacks et des régulations qui permettent de soutenir positivement les progressions de chacun-e. De plus, comme la recherche de Grisay (1984) l'a magistralement mis en évidence, l'établissement de « hiérarchies d'excellence » entre élèves (Perrenoud, 1984) tend à produire une amplification de l'hétérogénéité de leurs performances, constat formulé également par des études ultérieures (citées par Crahay et al., 2019). En d'autres termes, l'évaluation normative tend à établir et à accroître des différences (discriminantes) entre les élèves au-delà de leur réalité objective. Cette culture de l'échec, portée par une évaluation normative dominante (sur les autres formes d'évaluation), amène au constat éthiquement inacceptable qu'« avec un même niveau de compétence (mesuré par un test externe), des élèves peuvent soit être amenés à redoubler, soit se retrouver parmi les meilleurs d'une classe » (Crahay et al., 2019, p. 369). Autrement dit, les réussites et les échecs des élèves sont tributaires de la classe qu'elles-ils ont la chance ou la malchance de fréquenter.

Il paraît impossible que des sociétés démocratiques et des discours politiques puissent encore aujourd'hui assumer de tels constats et accepter les conséquences injustes et discriminantes des évaluations scolaires. Il semble qu'on ne peut que vouloir réformer de telles pratiques au nom de nos valeurs éducatives et humanistes. Pourtant, parler d'évaluations positives, bienveillantes, formatives, constructives, soutenantes, au service des apprentissages, etc. reste un sujet de vives controverses par rapport à une conception jugée trop angélique voire laxiste du rôle de l'école compte tenu des exigences toujours plus accrues de nos sociétés contemporaines (e.g., Saillot, 2018). Conscient du mythe ou de la tyrannie produite par une culture méritocratique qui pourtant reste largement plébiscitée comme Sandel (2021) l'observe, le réseau [IEAN](#), présenté dans le texte d'introduction du numéro, vise à lutter contre cette culture évaluative de la performance et de la compétition, produisant des injustices sociales, incapable de prendre en compte les caractéristiques et les différences entre les élèves pour les accompagner au mieux vers un avenir dont on se doit aussi d'assumer l'incertitude et la complexité.

² Sadel insiste ici sur l'*hubris* ressenti par les « gagnants » et sur le sentiment d'humiliation et de ressentiment chez les « perdants » qui, dans la logique méritocratique, ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes.



2.3 Un défi : une culture d'évaluations positives tournées vers l'avenir

Building positive assessment futures, tel est le défi que le réseau [IEAN](#) s'est adressé en invitant les « politiques » (*policy makers*) et les chercheur·ses des différents pays membres à échanger et à confronter leurs projets politiques et pédagogiques à propos de l'évaluation en éducation (tant pour ce qui concerne l'évaluation en classe que les évaluations externes à large échelle). Ainsi, la volonté du réseau IEAN est de problématiser l'évaluation en éducation pour qu'elle soit tournée vers l'avenir.

Les travaux scientifiques de Boud et de ses collaborateur·rices insistent sur l'importance de concevoir l'évaluation en éducation dans une perspective à long terme (*assessment with long-term learning*, e.g., Boud & Falchikov, 2006³). Ainsi, par exemple, l'Université technologique de Sydney (UTS) en Australie, dans laquelle travaille Boud, explicite les stratégies vues comme favorables au développement chez les étudiant·es de compétences et d'identités tournées vers l'avenir. L'évaluation en fait pleinement et explicitement partie, alors que parfois dans certains programmes d'études publiquement affichés, comme c'est le cas à l'Université de Genève en sciences de l'éducation, l'évaluation reste essentiellement en filigrane (est-ce parce qu'elle reste suspecte de plus de maux que de bienfaits ?). Le site Internet de l'UTS expose un [cadre conceptuel](#)⁴ de ce qui est nommé *Assessment futures*. Ses caractéristiques principales s'inscrivent dans la littérature internationale spécialisée sur l'évaluation positive citée plus haut (section 2.1), y compris pour l'enseignement obligatoire. Plusieurs éléments-clés sont énoncés, dont principalement le fait d'impliquer activement les élèves dans l'évaluation : développer chez elles et eux des compétences transversales d'autoévaluation (incluant l'évaluation mutuelle, la coévaluation, e.g., Allal, 1999) et de réflexivité au même titre que des compétences disciplinaires (académiques) ; développer des compétences à produire et à recevoir des feedbacks, à travailler de façon collaborative avec des pairs⁵ ; inviter les élèves à co-élaborer avec les enseignant·es les critères d'évaluation (ou rubriques), à créer des tâches évaluatives, plus généralement à être impliqué·es dans les choix évaluatifs. Pour l'enseignant·e, cette approche insiste sur l'importance de varier les formes d'évaluation, de les intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage sur des temporalités ponctuelles et continues, incluant l'usage de ressources sociales, matérielles, numériques comme c'est le cas dans des pratiques sociales « authentiques » (non-scolaires). L'enjeu est d'avoir non seulement une représentation pour l'évaluation de ce qui doit être appris au regard des curricula prescrits mais également sur une échelle temporelle qui dépasse la seule unité de formation concernée dans une perspective d'apprentissage « durable », tout au long de la vie.

En bref, une culture d'évaluations positives tournées vers l'avenir vise à rendre les élèves actifs et actives en tant qu'apprenant·es, y compris en tant que futur·es citoyen·nes qui contribueront au développement de pratiques et d'outils d'un monde en accélération (Rosa, 2012), générant des défis inconnus pour soi et pour les collectivités. C'est non seulement développer chez les élèves des compétences transversales de réflexivité, de jugement et de (co)régulation par le moyen de l'évaluation, elle-même considérée comme faisant partie d'un apprentissage durable (Yan & Yan, 2022). Mais c'est aussi, selon nous, interroger l'évaluation comme ressource potentielle à la réalisation des trajectoires identitaires d'apprentissage sur du long terme et, en reprenant les termes de Wenger-Trayner et al. (2014 ; Lièvre et al., 2016),

³ Voir les nombreuses publications de cet auteur et collaborateur·rices sur son [site Internet](#).

⁴ À notre connaissance, il est rare qu'une institution de formation présente aussi explicitement sur son site Internet les fondements conceptuels qu'elle privilégie à propos de l'évaluation des apprentissages autrement que par quelques grandes lignes généralisantes.

⁵ Par exemple par le moyen de [peer coaching, creating guidelines / advice for others, group assessment, group self-assessment, tasks requiring involvement of others, team on defining and solving problems](#).



dans des « paysages de pratique » complexes au regard des contextes économique, sociétal et technologique constamment en évolution.

Concevoir l'évaluation en ces termes semble être un défi considérable dans nos sociétés contemporaines pour lesquelles « le bien commun est d'abord compris en termes économiques : il est moins attaché à la recherche de la solidarité où à l'approfondissement des liens citoyens qu'à la satisfaction des consommateurs » (Sandel, 2021). Certain-es pourraient penser que ce défi est utopique. Un certain désenchantement s'observe d'ailleurs auprès de chercheurs et de chercheuses en éducation qui ont longuement œuvré en faveur d'une transformation de l'évaluation scolaire, mais sans résultats suffisamment probants (e.g., Nizet et al., en préparation). L'évaluation reste principalement un outil de sélection, une menace ressentie, une pression négative. Mais est-ce une raison de renoncer ? Les membres du réseau IEAN (international et suisse) ne le pensent pas, considérant en revanche que ce défi ne peut se relever qu'en étroite collaboration, sur une temporalité longue, entre les mondes politiques, les mondes de la recherche et de la formation, et avec les praticien-nes du terrain et leurs partenaires sociaux. C'est donc avec cette perspective en arrière-fond que la suite de ce texte propose des premiers éléments de cadrage conceptuel sur les notions de culture de l'évaluation, de négociation et de transformation des cultures et des collaborations interprofessionnelles en jeu quand il s'agit de produire des documents à visée instituante.

3. Culture(s) de l'évaluation : éléments de définition

Comme observé par Figari et Remaud (2014), la notion de culture de l'évaluation est souvent utilisée mais rarement définie de façon rigoureuse. Une analyse de la littérature scientifique montre toutefois qu'elle fait l'objet de différentes acceptions que nous catégorisons ci-dessous en trois grandes approches principalement.

3.1 Une stratégie de pilotage des systèmes éducatifs

Dans les années 1990, la notion de culture de l'évaluation a été portée notamment par Thélot (1993, 1994), haut fonctionnaire français, pour désigner la nécessité de multiplier les évaluations pour piloter les systèmes éducatifs afin d'assurer leur qualité. Parler de culture de l'évaluation fait alors référence à une stratégie de pilotage gérée par la hiérarchie, essentiellement sous forme d'évaluations à grande échelle et produisant des résultats quantitatifs. L'enquête de Pons (2010) montre que les enseignant-es se méfient de ce type d'évaluations et, conséquemment, du vocable « culture de l'évaluation ». Bien qu'associée à une préoccupation d'améliorer les systèmes éducatifs, la culture de l'évaluation est associée dans l'esprit d'un grand nombre de personnes à une « culture de l'efficacité et d'une logique marchande, profondément libérale et ayant pour objectif d'instrumentaliser l'école, celle-ci se réduisant à un lieu de production du capital humain nécessaire à la croissance du capitalisme (p. 49). La culture de l'évaluation inviterait à toujours plus évaluer, mesurer, quantifier, contrôler par le haut la qualité des systèmes éducatifs. Elle peut aussi être vue comme faisant office de rhétorique politique pour influencer les pratiques des enseignant-es (Mottier Lopez, 2013ab).

3.2 Une approche modélisante de l'évaluation

Dans des publications plus récentes, de façon relativement caractéristique de certains travaux anglosaxons en éducation, la notion de culture de l'évaluation est utilisée pour introduire une



visée modélisante de ce qui serait bon de promouvoir en classe. Ce choix s'observe par exemple dans la définition de la culture de l'évaluation donnée par le Handbook coordonné par Mukerji et Tripathi (2014), qui la contraste avec les méthodes traditionnelles d'évaluation fondées sur l'usage des tests :

Arose from the growing criticism of traditional testing methods relating to the unrealistic nature of the tests, the loss of faith in them as valid measures of learning, and an over-reliance on tests as the ultimate goal of the instruction process. The *assessment culture* is based on social constructivism, in which learning is thought of as the active construction of schemes in order to understand the material. The student is recognized as an active participant, who shares responsibility for the learning process, practices self-assessment and reflection, and collaborates with the teacher and other students. Multiple forms of assessment of student learning are used, which are generally less standardized than the formats used in the testing culture.

Dans les travaux qui s'inspirent de cette approche, convoquer la notion de culture de l'évaluation renvoie à des valeurs et à des pratiques évaluatives particulières, vues comme positives dans l'exemple cité (proches de celles que nous avons décrites dans la section 2.3) par opposition à des pratiques critiquées d'évaluation traditionnelle de testing.

D'autres contributions tentent, quant à elles, de définir *différentes* cultures de l'évaluation, admettant que la culture de l'évaluation ne renvoie pas à une seule caractérisation comme c'est le cas dans Mukerji et Tripathi (2014). Ainsi, Birenbaum (2016) contraste « la culture du testing » (*testing culture*) et la « culture de l'évaluation » (*assessment culture*) par le moyen de sept « indicateurs » qu'elle utilise pour analyser des discours d'enseignant-es, de directeur-rices, d'étudiant-es, croisés à des transcriptions de réunions, d'échanges en classe, de traces évaluatives et autres documentations scolaires en Israël. Ces indicateurs sont : le but de l'évaluation, la fonction de l'évaluation, les méthodes d'évaluation, les relations de pouvoir dans l'évaluation, les attitudes faces à la diversité, les attentes en matière d'apprentissage.⁶ Par cette comparaison, l'autrice a pour objectif de mettre en évidence ce qui soutient ou au contraire inhibe une évaluation au service des apprentissages des élèves. Ces propositions sont proches de travaux qui, par exemple, invitent à différencier les caractéristiques des « tests typiques » des « tâches évaluatives authentiques » (Wiggins, 1998), ou des pratiques évaluatives favorables ou défavorables à l'engagement et à la persévérance des élèves (Chouinard, 2002). Ces travaux insistent sur les traits qui caractérisent l'évaluation considérant que celle-ci renvoie à des croyances, des représentations, des démarches, des outils, des buts variés qui spécifieraient différentes cultures évaluatives.

3.3 Une approche anthropologique de la culture

Une autre approche pour problématiser la culture d'évaluation invite à définir et à problématiser d'abord la notion de culture pour ensuite la penser du point de vue de l'évaluation. Ici, ce ne sont donc pas les caractéristiques *a priori* de l'évaluation qui déterminent les catégories pour penser la culture de l'évaluation comme c'est le cas plus haut.

Différentes définitions de la culture existent, par exemple pour désigner un individu qui « a de la culture » (en allemand : *Bildung*) ou pour désigner le patrimoine culturel d'un groupe social (en allemand : *Kultur*). Forquin (1989) distingue cinq acceptions de la culture, dont celle en sciences sociales qui la définit comme « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects qu'on peut considérer

⁶ Nous utilisons ici les termes de l'autrice : *purpose of assessment; function of assessment; method of assessment; power relations in assessment; attitudes toward diversity; expectations about learning; fidelity of assessment* (Birenbaum, 2016, pp. 277-278). Sa recherche est fondée sur huit études de cas, quatre dans des écoles primaires (élèves de 6 à 12 ans) et quatre dans des écoles secondaires (élèves de 12 à 15 ans).



comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus inavouables » (p. 9). Quant au sociologue Rocher (1992), proche d'une approche anglo-saxonne, il définit la culture comme :

Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

Dans Mottier Lopez (2013b), nous avons repris chaque terme de la définition de Rocher pour interroger les phénomènes qu'elle implique quand elle est pensée du point de vue de l'évaluation. Le tableau 2 expose la synthèse de notre proposition qui invite à dépasser la conception d'une culture de l'évaluation universaliste et monolithique en faveur d'une approche anthropologique qui considère que chaque groupe social co-construit et négocie sa culture au regard d'éléments donnés et émergents (Lave, 1988).

Tableau 2

De la culture à la culture de l'évaluation d'un groupe social donné

La culture pour appréhender la culture de l'évaluation d'un groupe social
... s'adresse à toute activité humaine et à ses dimensions constitutives – cognitive, affective, sociale, sensorimotrice, matérielle	L'évaluation est le produit d'activités sociales et humaines constituées d'un ensemble d'éléments (gestes, compétences, postures, outils, langages...) qui renvoient à des conceptions spécifiques de l'évaluation et qui produisent des effets tangibles (Jorro, 2006).
Appréhender la culture de l'évaluation d'un groupe social donné demande ... d'inférer les éléments constitutifs des pratiques évaluatives et les effets tangibles qu'ils produisent.	
... est plus ou moins formalisée	Les manières de faire, de penser, de percevoir, d'agir à propos de l'évaluation peuvent être formalisées dans des institutions, des codes, des protocoles, des outils formels. Elles peuvent aussi ne pas l'être (ou l'être moins) dans des pratiques informelles ou implicites, par exemple les élèves ne sont pas conscient-es d'être évalué-es pendant les interactions en classe.
... d'observer l'implicite évaluatif en acte, tout comme les formalisations institutionnelles et instrumentales de l'évaluation qui contraignent et rendent possible les pratiques évaluatives.	
... a un caractère collectif, admis comme socialement partagé par un ensemble de personnes appartenant à un même groupe social	Chaque groupe social construit des « manières de faire, penser, ... » l'évaluation, vues par ses membres comme étant partagées et légitimes au sein du groupe. La culture de l'évaluation peut donc renvoyer à des normes et des pratiques d'une classe donnée (ou microculture de classe, Mottier Lopez, 2008), mais également à celles d'un établissement scolaire, d'un groupe professionnel (enseignant-es du primaire ou du secondaire, en fonction de disciplines scolaires spécifiques, etc.), jusqu'à la culture d'un système scolaire.
... de reconnaître une dimension située est spécifique de l'évaluation, propre à chaque groupe social qui est en interaction avec d'autres groupes sociaux qui construisent également des cultures évaluatives.	
... renvoie à des manières de faire objectives (perçues comme réelles) et à la fois symboliques (interprétées au regard de significations)	Les pratiques évaluatives servent non seulement des buts objectifs (par exemple recueillir des informations pour soutenir les apprentissages des élèves ; indiquer un niveau d'acquisition, etc.) mais peuvent aussi être interprétées au regard d'autres symboles et intentions, par exemple comme étant un moyen de pression sur les élèves et les enseignant-es.
... de débusquer la dimension symbolique imbriquée dans les aspects qui apparaissent plus proprement objectifs.	
... est composée de différents éléments inter-reliés, perçus et vécus subjectivement comme	L'introduction par exemple d'innovations en évaluation prennent sens pour les acteur-rices concerné-es en fonction d'autres aspects de leur pratique et de la culture de l'évaluation <i>déjà existante</i> (e.g., un cadre réglementaire contraignant, un plan d'études prescrit ; des moyens



faisant système, plus qu'émanant d'un raisonnement logique et rationnel qui les imposerait	d'enseignement utilisés, résonance ou non avec les valeurs individuelles et collectives, etc.). Une cohérence ou au contraire des incompatibilités peuvent être perçues subjectivement et représenter un moteur ou un frein à l'innovation.
... de saisir la perception et le vécu subjectif que les personnes ont à propos des différents éléments et leurs relations significatives font système.	
... implique un processus d'apprentissage et d'acculturation, car la culture n'est pas un héritage biologique ou génétique. Elle est une construction sociale et historique.	Une culture de l'évaluation ne « s'instaure » pas. Tout en ayant une fonction de normalisation, elle se construit, se négocie et tout à la fois amène les membres du groupe social concerné à adopter des systèmes de valeurs et de pratiques qui sont les produits d'une culture (Brown, Collins & Duguid, 1989). Par le moyen de médiations sociales, symboliques, matérielles, la culture de l'évaluation est susceptible de changements, en produisant des transformations tant sur le plan communautaire du groupe sociale que sur le plan individuel.
... d'appréhender les processus de co-construction et de normalisation qui engagent des apprentissages tant individuels que collectifs.	

Dans une approche anthropologique puisant dans les travaux sur la cognition située (Brown et al., 1989) et sur l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991), un ensemble de travaux (e.g., Cobb & Bower, 1989 ; Cobb et al., 1997 ; Cobb et al., 2001 ; Mottier Lopez, 2008, 2016) ont étudié la façon dont des cultures locales ou microcultures⁷ se construisent entre les membres d'un même groupe qui sont amenés à se coordonner régulièrement autour d'un projet commun. Les résultats des recherches montrent comment des pratiques, des normes, des significations communes se négocient dans une relation de co-constitution entre les plans individuel (l'activité de chacun-e, ses valeurs, croyances, etc.), interpersonnel (les échanges, les collaborations, les confrontations de points de vue, les mises en commun, etc.) et communautaire (les pratiques et normes déjà existantes, y compris hors du groupe social restreint). Ces travaux scientifiques examinent également l'influence des microcultures et de leur négociation (au sens interactionniste du terme) sur les trajectoires d'apprentissage et d'identité des acteur-rices qui y participent, y compris en termes de co-régulation entre les différents plans (e.g., Mottier Lopez, 2008, 2016).

Par rapport à la problématique qui nous intéresse dans ce numéro, on retiendra principalement :

- L'existence de cultures locales (ou microcultures) qui se construisent dans le cadre de tous groupes sociaux dont les membres doivent se coordonner pour mener à bien des réalisations conjointes ;
- Ces cultures se construisent et se négocient avec les contributions de ses membres, intégrant des éléments préexistants (déjà là, y compris provenant d'autres groupes sociaux, d'autres cultures plus larges) et émergents (propres au groupe local) (Lave, 1988) ;
- La négociation de ces cultures et de leurs transformations représente des leviers puissants d'apprentissage et de développements identitaires potentiels pour leurs membres ;
- Cultures et apprentissages sont pensés dans une relation d'indissociabilité (e.g., Brown et al., 1999 ; Cobb et al., 2001 ; Greeno et al., 1998 ; Mottier Lopez, 2008).

Dans cette dernière perspective, la culture est dynamique, flexible, non déterministe sur les individus. Elle est pensée dans une relation dialectique (au sens de Lave, 1988), c'est-à-dire de constitution et de structuration réciproques entre les contributions individuelles des personnes engagées dans l'activité sociale et les contextes d'un monde socialement et historiquement organisé et structuré.

⁷ Voir la proposition de définition de la microculture de classe proposée par l'[Encyclopédie-LEeE](#).



3.4 Une pluralité de cultures d'évaluation

Enfin, pour clore cette troisième partie, un dernier point nous semble important à clarifier : convient-il de parler de culture de l'évaluation au singulier ou au pluriel ? Une question qui a traversé également les échanges du réseau IEAN-CH.

Dans la section 3.1, nous avons indiqué que les cultures de l'évaluation pouvaient être différentes en fonction des catégories socioprofessionnelles des acteur·rices impliqué·es. Comme développé plus en avant dans Mottier Lopez (2013a), les pratiques, les normes, les valeurs, les discours attribués à l'évaluation diffèrent entre les « gestionnaires » (qui ont une responsabilité dans le pilotage des systèmes éducatifs), et les « pédagogues » (qui ont une responsabilité d'enseignement et de formation).⁸ Les cultures de chacune de ces catégories socioprofessionnelle ont leur rationalité et légitimité propres et peuvent entrer en tension, voire en conflit direct, par exemple quand les propositions des gestionnaires sont perçues par les pédagogues comme des dispositifs de contrôle au détriment de la reconnaissance de leur propre professionnalité et rationalité. Dans la section 3.2, nous avons montré que des caractéristiques sont attribuées par certains travaux scientifiques à différents types de culture (e.g., une culture de l'évaluation, une culture du testing, Birenbaum, 2016), de façon transversale, indépendamment de la spécificité des disciplines scolaires, de l'âge des élèves, des exigences d'un curriculum, etc. Les types de culture sont essentiellement définies sur un plan théorique à des fins de modélisation. Quant à la perspective anthropologique et située, présentée dans la section 3.3, elle considère que chaque groupe social (ou communauté sociale) recèle une culture locale – ou microculture – qui se construit et se négocie nécessairement dès qu'il y a des activités conjointes à entreprendre régulièrement, en interaction (voire en tension) avec des cultures autres, y compris plus larges (Gallego et al., 2001).

Dans le cadre d'une classe par exemple, les travaux de Cobb et al. (1997, 2001) montrent que des composantes des microcultures sont communes aux disciplines scolaires et d'autres sont spécifiques. Les auteur·rices parlent notamment de « normes sociales générales » et de « normes sociales spécifiques » des microcultures de classe. Pour ce qui concerne une culture de l'évaluation visant à soutenir les apprentissages des élèves (par des évaluations positives tournées vers l'avenir opposées à une culture de l'échec), on peut penser que des différences existent et sont légitimes (et demandent donc à être reconnues) par rapport à des spécificités disciplinaires par exemple, par rapport à l'âge des élèves, aux contextes des établissements scolaires, aux projets concrets entrepris, etc. Un enjeu apparaît alors de mieux identifier les composantes spécifiques et génériques des cultures de l'évaluation qui partagent une même finalité (soutenir positivement les trajectoires identitaires d'apprentissage de façon durable) et comprendre les phénomènes qu'elles engendrent, y compris pour construire la cohérence nécessaire au sein du système éducatif et des multiples cultures qu'il recèle.

4. Co-construire des cultures d'évaluation avec la collaboration des acteur·rices concerné·es

Cette quatrième partie vise, dans un premier temps, à caractériser les approches pour implanter versus construire des cultures de l'évaluation avec les acteur·rices concerné·es. Dans un deuxième temps, nous problématisons la collaboration sur les plans interpersonnel et inter-institutionnel à partir de différentes orientations théoriques, pour, finalement, esquisser

⁸ Ceux deux expressions, « gestionnaire » et « pédagogue », sont utilisées à titre métaphorique, postulant par ailleurs que des variations de cultures existent également entre les différentes catégories professionnelles appartenant à chacune de ces deux grands ensembles.



un cadre d'analyse de la collaboration entre professionnel·les susceptible de soutenir la construction d'une culture commune d'évaluation.

4.1 Mouvements descendant, ascendant, hybride

Pour promouvoir une politique scolaire, engager une réforme, implanter un dispositif pédagogique innovant ou, pour ce qui nous concerne ici, initier une transformation de cultures d'évaluation, la littérature (e.g., Jonnaert et al., 2020 ; Sabatier, 1986) caractérise volontiers les mouvements mis en œuvre selon s'ils sont ascendants (*bottom-up*), descendants (*top-down*) ou hybrides. Cette caractérisation peut concerner la démarche intellectuelle elle-même et/ou le mode de pilotage de la démarche au regard des relations hiérarchiques impliquées entre les acteur·rices impliqué·es.

Dans un mouvement *descendant*, les propositions émanent des pouvoirs centraux dans le but de les faire adopter – de les imposer, de les faire appliquer au terrain. Ce mouvement est souvent considéré comme unidirectionnel, technique, rationnel (Carpentier, 2012). Un obstacle bien connu à cette approche est la résistance du terrain face à des injonctions « venues d'en haut », souvent énoncées dans des termes (et parfois des valeurs) non partagés avec le terrain.

Quant au mouvement *ascendant*, les propositions viennent « du terrain » ou de personnes hiérarchiquement inférieures (quand des relations hiérarchiques sont en jeu ou perçues comme telles). Dans ce mouvement, les propositions sont vues comme plutôt contextualisées et ancrées dans les pratiques. Par le moyen de la démarche entreprise, les propositions sont amenées à être validées (ou non), généralisées voire institutionnalisées. Un risque associé à cette approche est que les initiatives et propositions ne soient pas conformes (ou pas compatibles) avec les prescriptions légales et réglementaires. Ils émanent souvent de petits groupes d'acteur·rices impliqué·es, sans pouvoir prétendre à une certaine représentativité.

Carpentier (2012) fait état d'un ensemble de recherches qui établissent les limites de ces deux mouvements, en plus de celles énoncées ici. Il semblerait que ce sont les approches *hybrides*, c'est-à-dire des stratégies d'implantation de politiques misant à la fois sur des mouvements descendants et ascendants, qui sont désormais prônées comme pouvant offrir un maximum de chances de réussite (Gather Thurler, 2000 ; Van Zanten, 2004 ; Fullan, 2007) » (pp. 14-15). Carpentier identifie quatre caractéristiques principales visant à mieux circonscrire une approche hybride : (1) la bidirectionnalité qui conjugue la centralisation et la décentralisation ; (2) la zone de pouvoir et de marchandage offrant un espace aux acteur·rices de défendre leurs intérêts. Cette zone s'appuie sur l'existence de discussions, de débats, de dialogues. (3) L'évolution du projet concerné (une politique, une réforme, une innovation, etc.). L'approche hybride permet de prendre en compte les reformulations inévitables et légitimes du projet tout au long du processus. (4) La prise en considération du contexte dans lequel le projet est formulé, adopté et implanté (pp. 22-24).

4.2 Enjeux des collaborations sur les plans interpersonnels et inter-institutionnels

La littérature scientifique fait état de différents dispositifs visant à soutenir la construction de cultures communes d'évaluation. Ces dispositifs impliquent des espaces et des pratiques qui encouragent la *collaboration* entre les acteur·rices qui sont directement concerné·es (signifiant qu'une culture ne se décrète pas de l'extérieur). Comme nous le soulignons dans Allal et Mottier Lopez (2014), « the development of collaborative practices has been strongly



advocated in many educational reform movements and by many leading researchers (Little, 1990) » (p. 152), y compris en faveur d'évaluations visant elles-mêmes à être collaboratives.

De très nombreux cadres conceptuels existent pour caractériser la collaboration dans une perspective de développements et d'apprentissages individuels et collectifs. Nous en citons ici brièvement trois, ancrés dans des approches scientifiques différentes, susceptibles d'initier un éclairage aux comptes-rendus des expériences dans les différents cantons présentés dans les prochains textes de ce numéro. Tous en assumant le caractère réductif de cette brève énonciation, celle-ci vise à souligner qu'il existe plusieurs façons de concevoir la collaboration entre professionnel·les.

Dans une approche de psychologie sociale, la collaboration désigne (de façon relativement convenue aujourd'hui) une participation active des acteur·rices dans des processus dialogiques de coordination interpersonnelle et de négociation pour atteindre des buts vus comme communs et partagés. Elle se caractérise notamment par un rapport de co-responsabilité et d'interdépendance positive entre les personnes agissantes au regard de différents rôles qu'elles endossent et de différentes tâches qu'elles ont à réaliser (e.g., Johnson & Johnson, 2005).

Dans une approche socio-historique, Paavola et al. (2012) insistent, entre autres points, sur les *médiations* susceptibles d'être portées par la collaboration interpersonnelle et inter-institutionnelle. Ces médiations peuvent être d'ordre épistémique (enjeux des savoirs et des significations co-construites), d'ordre pragmatique (enjeux des façons d'agir, des procédures et des instruments utilisés), d'ordre social (enjeux des relations interpersonnelles, entre groupes et entre communautés, qui se nouent autour et par l'activité commune), enfin d'ordre réflexif (enjeux de la mise à distance critique des pratiques vécues et de leurs transformations potentielles). Un des apports de cette proposition est d'investiguer la nature des objets et des contenus qui font l'objet de médiation et de construction de nouvelles connaissances, par des collaborations faisant intervenir non seulement les acteur·rices concerné·es mais également au regard des institutions impliquées (incluant leurs histoires, leurs normes, leurs pratiques, leurs cultures).

Quant à la théorie de la « communauté de pratique » proposée par Wenger (1998) à la suite des travaux sur l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991), elle propose une stratégie d'apprentissage collaboratif qui, selon Savard et Côté (2021) « valorise et soutient l'explicitation des savoirs d'expérience en vue du développement des meilleures pratiques dans des contextes précis » (p. 43). Pour Wenger-Trayner et Wenger-Trayner (2015), la communauté de pratique désigne « groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly » (p. 2). Trois grandes conditions sont définies par les auteur·rices pour circonscrire une communauté de pratique⁹ : un *domaine* d'intérêt partagé ; un engagement mutuel et des activités conjointes, des discussions, des échanges d'information, des aides mutuelles, etc. qui font *communauté* ; et le développement d'un répertoire partagé de ressources (sous forme d'expériences, d'outils, de langages communs, etc.) pour la *pratique* qui les réunit. Par rapport à la définition de la communauté de pratique proposée initialement par Wenger (1998), qui considérait que celle-ci désignait une structure sociale spontanée, informelle et auto-organisée (Lièvre et al., 2016), les travaux plus récents l'ont élargie :

While they all have the three elements of a domain, a community, and a practice, they come in a variety of forms. Some are quite small ; some are very large, often with a core group and many peripheral members. Some are local and some cover the globe. Some meet mainly face-to-face,

⁹ Comparativement à la proposition de Wenger (1998) qui définissait des principes multiples et complexes, les conditions sont recentrées dans le texte de 2015 autour des trois notions-clés de domaine, de communauté et de pratique.



some mostly online. Some are within an organization and some include members from various organizations. Some are formally recognized, often supported with a budget ; and some are completely informal and even invisible. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, p. 4)

La collaboration dans une communauté de pratique n'est pas exempte de désaccords, de controverses, de conflits, de relations de pouvoir. De plus, dans leur ouvrage de 2014, Wenger-Trayner et al. situent l'apprentissage social par la collaboration non plus seulement autour d'une seule communauté de pratique mais dans un « paysage de pratique » qui intègre un « ensemble de visions en tension plutôt qu'un ensemble de pratiques homogènes incontestables » (Lièvre et al., 2016). Les régulations institutionnelles, les modalités de pilotage, les discours scientifiques en font partie, proposant en ce sens une approche plus complexe et systémique de la collaboration dans une visée d'apprentissage social.

4.3 Cadre d'analyse de la collaboration entre professionnel·les contribuant à la construction d'une culture commune d'évaluation

En puisant dans les travaux de la perspective située, incluant en partie les apports de Wenger, nous avons tenté dans Allal et Mottier Lopez (2014) de définir un cadre d'analyse pour appréhender le travail conjoint et la collaboration entre professionnel·les (des enseignant·es) quand il s'agit de pratiques évaluatives *sommatives*, susceptibles de soutenir la construction d'une culture commune d'évaluation. Dans cette contribution de 2014, nous avons notamment examiné des pratiques dites de « modération sociale » (e.g., Adie et al., 2012 ; Laveault & Yerly, 2017 ; Morales Villabona & Mottier Lopez, 2016 ; Mottier Lopez et al., 2012 ; Wyatt-Smith et al., 2010) qui invitent les enseignant·es à confronter leurs jugements évaluatifs à propos de travaux concrets d'élèves, dans le but de construire des représentations partagées et des consensus sur leurs pratiques évaluatives en classe.

Le tableau 3 ci-dessous présente ce cadre en reprenant les quatre catégories principales d'analyse que nous avons définies : les dynamiques de collaboration et qui les initie ; l'échelle de la collaboration (au sein de l'établissement scolaire, entre établissements) ; les objets de la collaboration au vu de quelques enjeux principaux de l'évaluation visée ; les buts de la collaboration dans une perspective de développement professionnel et institutionnel. Puis, pour chaque catégorie, nous déclinons dans le tableau 3 quelques dimensions liées non pas à l'évaluation sommative (comme nous l'avons fait dans notre article de 2014) mais à quelques enjeux d'une évaluation positive pour l'avenir des élèves.

Tableau 3

Cadre analyse de la collaboration susceptible de soutenir la construction d'une culture commune d'évaluation (adapté d'Allal & Mottier Lopez, 2014, p. 154)

<p>Dynamiques de collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaboration à l'initiative des enseignant·es, soutenue par les ressources du système éducatif, y compris en termes de développement professionnel • Intervention décidée et dirigée par le système éducatif ou par des spécialistes, soutenue par la participation active des enseignant·es
<p>Échelle de la collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> • A propos d'une pratique d'évaluation / de plusieurs pratiques d'évaluation dans le cadre d'un sous-groupe au sein d'un établissement scolaire • Pratiques et politique d'évaluation à l'échelle de l'établissement scolaire • Réseaux plus larges de pratiques d'évaluation entre établissements
<p>Objets de la collaboration</p>



- Développer des conceptions ou des politiques d'évaluation, en faveur par exemple d'une évaluation soutenante pour l'avenir
- Construire et utiliser des outils d'évaluation dans une éthique de la responsabilité professionnelle
- Attribuer des appréciations, des notes, des feedbacks aux élèves à une évaluation donnée (ou à un ensemble de tâches évaluatives données)
- Concevoir des dispositifs de régulation et de soutien aux apprentissages des élèves
- Déterminer les informations à produire aux différents partenaires sociaux

Buts de la collaboration

- Amélioration de la qualité de l'évaluation en faveur des apprentissages des élèves et de leur devenir
- Cohérence et comparabilité accrue des pratiques d'évaluation au sein de l'établissement, entre établissements scolaires
- Transparence et explicitation accrue des pratiques d'évaluation et prise en compte de la voix des élèves et des partenaires pour les impliquer

La collaboration entre professionnel·les peut certainement aujourd'hui être considérée comme une norme professionnelle (Borgès & Lessard, 2007), ou comme une modalité de travail qui apparaît « évidente » (Maillot & Merini, 2021). Les obstacles à sa mise en œuvre et les injonctions paradoxales qu'elle peut revêtir ne sont toutefois pas à ignorer. A titre d'exemple, la recherche empirique de Maillot et Merini identifie différentes « catégories d'empêchement » à la collaboration liées :

- aux acteur·rices (en raison des cultures de métiers propres à chaque professionnel·le, des luttes de pouvoir) ;
- à l'organisation (en raison de l'absence de cadre instituant, de la méconnaissance et mauvaise répartition des rôles et des missions des partenaires) ;
- à l'environnement (en raison des lieux de rencontre et systèmes de communication peu propices à l'échange, à leurs dysfonctionnements).

Autrement dit, « la collaboration apparaît comme une dynamique complexe et incertaine, au sens des zones d'incertitude décrites par Crozier et Friedberg (1977), alimentée par différents enjeux, contraintes et dilemmes à l'origine [des] empêchements » (p. 142). Source de craintes et de résistances, la collaboration nécessite un travail d'appropriation des valeurs et des principes qui la fondent (Morales Villabona & Mottier Lopez, 2016), exigeant une explicitation et négociation de ceux-ci. Les travaux scientifiques ont également mis en évidence la variation des effets d'un travail collectif selon s'il est imposé par l'institution ou développé sous l'impulsion des professionnel·les volontaires, directement concerné·es par les buts poursuivis (e.g., Lessard et al., 2009). Toutefois, aujourd'hui, le travail en équipe collaborative fait partie de la plupart des cahiers des charges des professionnel·les. Un modèle collaboratif strictement fondé sur une impulsion « spontanée » du terrain est trop étroit, comme le constatent Wenger-Trayner et al. (2014, 2020) qui ont élargi leur modèle de communauté de pratique à la conception plus générale « d'espaces sociaux d'apprentissage ». Les nouvelles réalités et exigences du travail, y compris avec l'usage du numérique et ses nouvelles formes de communication, invitent à « une réflexion sur un niveau 'intermédiaire' qui conceptualise, de façon dialectique, ce qui relève d'une collaboration librement choisie et d'un cadre institutionnel qui la prescrit » (Morales Villabona & Mottier Lopez, 2016, p. 276).



5. Transformation des cultures évaluatives et production de documents à visée instituante

Comme présenté dans le texte d'introduction de ce numéro 8 de La Revue LEeE, nous interrogeons ici plus spécialement la production de textes qui ont pour intention d'instituer des traits caractéristiques d'évaluations positives pour l'avenir (ou, dans les termes utilisés par les cantons : évaluation-soutien d'apprentissage, évaluation pour apprendre, évaluation pour l'apprentissage), en vue d'une pratique plus établie de celle-ci dans les classes des cantons de Suisse Romande et du Tessin. La première section ci-dessous établit un lien entre la production de ces textes et le processus de réification défini par Wenger (1998), indissociablement lié aux enjeux de participation et de construction d'une culture commune. Puis la section suivante présente une modélisation modeste des rapports possibles entre le terrain et la hiérarchie scolaire quand il s'agit de produire des ressources institutionnelles pour promouvoir des pratiques évaluatives formatives dans les classes.

5.1 La réification ou l'enjeu de la production de « traces » tangibles

Dans la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (1998), la négociation de sens est articulée à deux processus dynamiques : la participation et la réification.¹⁰ « La participation spécifie la nature de l'engagement d'un membre de la communauté et la réification est la production d'un artefact qui permet de cristalliser cet engagement et de lui permettre par la suite de se développer » (Lièvre et al., 2016). Nettoyée de sa connotation négative de chosification, la notion de réification permet de problématiser la production de traces (incarnées dans des artefacts) par les membres d'un groupe social qui s'engagent mutuellement dans la réalisation d'une entreprise commune. Ces traces, tels des documents, cristallisent les négociations de sens et de significations ; elles permettent de maintenir une continuité de sens dans le temps et dans l'espace (Wenger, 1998). « Mais les communautés ne commencent pas tout à zéro, elles profitent des traces laissées par d'autres communautés de pratique, traces réifiées à travers des traditions orales, des objets, etc., traces qui sont reprises, transformées, dont le sens est négocié au sein du groupe » (Brougère, 2010).

Pour ce qui concerne la problématique de ce numéro, ces traces sont donc des textes, sous forme de « prescriptions », de « cadre général », de « lignes directrices », de « document de référence », de « mesures » (termes utilisés dans les textes cantonaux) qui visent à expliciter les orientations des pratiques évaluatives souhaitées par la hiérarchie scolaire à des fins de soutien d'apprentissage des élèves. Ces textes cristallisent le répertoire collectivement négocié par un ou plusieurs groupes donnés. Ils sont vus comme indispensables à la capitalisation des savoirs construits dans la perspective d'être partagés ensuite plus largement. Ils permettent de faire mémoire, de synthétiser les messages, de formaliser des idées et points d'attention soumis à des re-négociations et transformations de sens dès qu'ils sont saisis par d'autres. Autrement dit, on peut postuler que ces textes offrent, avec d'autres ressources, des points de focalisation autour desquels la co-construction de cultures d'évaluation et des négociations de sens peuvent s'organiser par d'autres communautés locales du même système éducatif – bien que ne suffisant assurément pas à eux seuls.

¹⁰ « Negotiation of meaning is a constant interplay of reification (the creation of artifacts and attribution of objecthood) and participation (the experience on engagement in the social world over time) » (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020).



5.2 Dynamiques de collaboration à la production de documents visant une transformation des cultures évaluatives

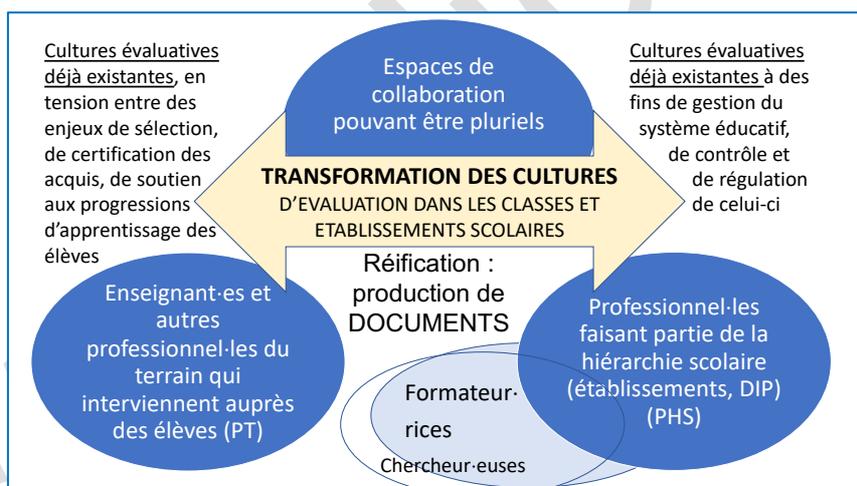
Par quel·les acteur·rices les textes qui intéressent ce numéro de La Revue LEeE ont-ils été élaborés dans la perspective d'impulser une transformation des cultures d'évaluation dans les classes et les établissements scolaires ? Dans quels espaces de collaboration, de négociation, de régulation ? Au regard de quels rapports entre le « terrain » et la « hiérarchie scolaire » ?

Nous esquissons ci-dessous une schématisation visant à caractériser quelques cas de figure, sans avoir toutefois la prétention de répondre pleinement à ces questions qui sont également traitées dans les textes suivants. Notre intention est à nouveau d'offrir ici un cadre d'objectivation possible, susceptible d'être croisé aux autres propositions conceptuelles présentées plus haut (ou avec d'autres cadres de la littérature).

La figure 1 commence par présenter les termes en jeu dans notre schématisation, dont plusieurs ont été définis et problématisés dans les premières parties de ce texte.

Figure 1

Termes en jeu pour penser la collaboration visant à produire les documents réifiant les cultures évaluatives visées



Dans un premier temps, la figure rappelle en arrière-fond qu'il y a des cultures évaluatives déjà existantes et que l'enjeu est de transformer ces cultures, voire d'en négocier de nouvelles. La flèche jaune de la figure 1 vise à souligner les interactions et tensions qui peuvent exister :

- Entre ces cultures déjà-là, rattachées aux pratiques évaluatives dans les classes (en lien avec les fonctions classiques de l'évaluation : pronostique, certificative, formative, e.g., Allal, 2008) et celles qui, pour les « gestionnaires » du système éducatif, consistent à devoir piloter ce système, le contrôler, le réguler par rapport à des objectifs d'efficacité et d'efficience (e.g., Thélot, 1993) ;
- Et entre ces cultures préexistantes et les enjeux de leur transformation vers de potentielles « nouvelles » cultures évaluatives tournées vers l'avenir.

Puis la figure 1 distingue les différent·es acteur·rices possiblement impliqu·es dans les projets de transformation, à savoir :

- L'ensemble des professionnel·les « du terrain » (PT) dont le mandat est d'intervenir auprès des élèves à des fins d'enseignement et de soutien pédagogique dans un établissement scolaire et dans les classes : enseignant·es, psychologues scolaires, logopédistes, etc.
- L'ensemble des professionnel·les qui ont une fonction hiérarchique (PH) sur les PT dans le cadre d'une direction d'établissement scolaire ou au niveau d'un département de l'instruction publique en Suisse (DIP). Ces acteur·rices représentent différentes catégories socio-professionnelles : directeur·rices d'établissement scolaire, inspecteur·rices, conseiller·ères pédagogiques, chef·fes de service, etc. Tout comme les PT, ces catégories renvoient à des cahiers des charges, des mandats, des activités situées dans leur propre terrain.
- En filigrane, nous avons également placé les formateur·rices qui interviennent dans les institutions de formation professionnelle à l'enseignement (Hautes écoles pédagogiques en Suisse ou université pour le canton de Genève). Ces personnes n'ont pas de relation hiérarchique avec les PT, bien qu'elles puissent parfois être perçues comme telles (ou elles-mêmes se percevant ainsi) en raison d'une expertise reconnue dans leur domaine de spécialisation.¹¹ Ces personnes n'ont pas le mandat d'intervenir directement auprès des élèves dans les classes. Dans le même ordre d'idée, nous avons identifié les chercheur·ses en éducation. Tous·tes ces acteur·rices sont susceptibles d'être sollicité·es dans les projets de transformation des cultures évaluatives et productions de documents-ressources plus ou moins prescriptifs.

Enfin, notre schématisation identifie également :

- Les espaces de collaboration et d'échanges considérés comme nécessaires à la construction de cultures d'évaluation partagées. Ces espaces peuvent être plus ou moins structurés par des dispositifs de développement professionnel. Ils engagent des dynamiques interactives diverses, en fonction notamment des acteur·rices qui participent aux échanges. Ils peuvent être perçus comme plus ou moins ouverts et démocratiques. Ils peuvent être pluriels, plus ou moins coordonnés entre eux, ayant plus ou moins de pouvoir (de décision par exemple). Sans entrer dans le détail, relevons que l'approche située nous amène à considérer que chaque groupe social est amené à construire une microculture de collaboration se mettant au service de la co-construction de ce que pourrait être une culture d'évaluation au service des apprentissages des élèves, dans la perspective que celle-ci s'approprie dans les autres espaces de pratiques du système éducatif concerné.
- Enfin, au centre (en raison de la focale de ce numéro), la production de documents liés à un enjeu de transformation des pratiques et des cultures évaluatives dans les classes. Ce peut être des documents qui produisent des traces de la construction de la culture en train de se faire et/ou des documents visant à instituer des repères (des savoirs, des techniques, des valeurs, etc.) validés par la hiérarchie, à partager.

Les figures suivantes exposent trois exemples de mise en relation théorique entre ces différents termes, inspirés de nos observations dans le cadre de précédentes réformes en évaluation (e.g., Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2010 ; Mottier Lopez, 2015 ; Mottier Lopez & Tessaro, 2010) ainsi qu'au regard des textes cantonaux présentés dans ce numéro.

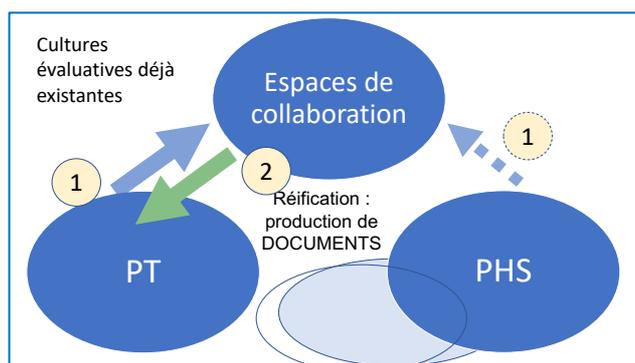
¹¹ Ce qui montre une hiérarchie qui participe à la méritocratie de notre point de vue. Un·e enseignant·e est également expert·e de son contexte, de ses élèves, de la gestion de son programme, etc. Nous privilégions, pour notre part, une conception d'expertises distribuées entre l'ensemble des professionnel·les qui interviennent dans des contextes différents.



Le premier exemple (figure 2) illustre une situation dans laquelle la production de documents provient d'initiatives des PT (numéro 1 dans la figure), sans visée d'institutionnalisation par la hiérarchie. Le groupe social amené à se réunir peut, s'il le souhaite, inviter une ou plusieurs personnes de la hiérarchie scolaire ou des formateur-rices en tant que ressources-ressources (numéro 1, flèche traitillée¹²), ou encore des chercheur-ses dans un contexte de recherche collaborative par exemple. Ici, la production collective de documents reste locale : produits par les PT (principalement) pour les PT (numéro 2 dans la figure). La force de ce cas de figure est la production de documents pleinement en phase avec les préoccupations et besoins du terrain qui a initié le projet. Ses limites principales sont que les ressources produites restent possiblement « confidentielles » (voir section 4.1).

Figure 2

Impulsion provenant des initiatives du terrain sans visée d'institutionnalisation



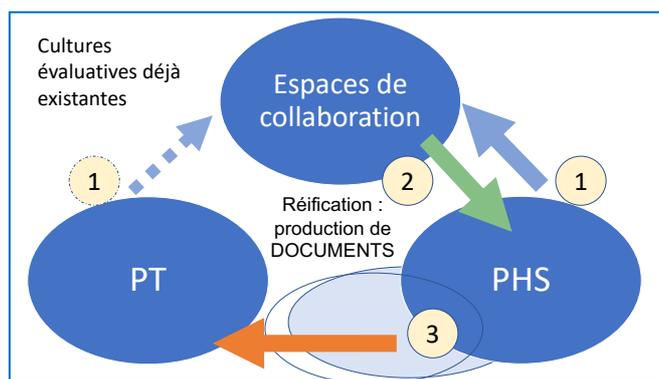
L'exemple suivant (figure 3) illustre le cas d'un mouvement descendant. Le projet émane de la hiérarchie scolaire (numéro 1 dans la figure) qui mandate un groupe de travail¹³ composé de différents membres de la hiérarchie (locale et/ou du DIP). Des formateur-rices et/ou des chercheur-ses peuvent être invité-es, tout comme des représentant-es du terrain (numéro 1, flèche traitillée). Les documents produits sont formellement validés par la hiérarchie qui les a explicitement sollicités (numéro 2 dans la figure). Cette même hiérarchie peut demander des modifications ou faire apporter des modifications par un autre groupe de travail (souvent plus restreint, plus proche du pouvoir décisionnel), voire le faire elle-même sur des points précis notamment pour garantir une conformité stricte avec un cadre réglementaire existant ou au regard d'un discours politique souhaité. L'institutionnalisation des documents (marquée par la signature de l'autorité institutionnelle, nominale ou par le moyen d'un logo, par une mise en page particulière, etc.) s'exprime pas la diffusion aux PT (notamment) dans différentes modalités possibles (numéro 3 dans la figure) : organisation de journées d'informations, dépôt sur un site Internet, journées de formation, etc. Les apports et les limites d'une telle démarche sont esquissés dans la section 4.1, nous n'y revenons pas.

Figure 3

Impulsion venant des projets de la hiérarchie

¹² Mot utilisé dans la culture de Suisse romande pour désigner un trait discontinu formé d'une succession de petits traits.

¹³ Un ou plusieurs groupes.



Des variations existent par rapport à ce cas de figure descendant (figure 3), par exemple quand la hiérarchie mandate un groupe de PT, incluant l'accompagnement entre autres d'un-e coordinateur-riche pédagogique et/ou d'un-e chercheur-se, la volonté politique étant de s'appuyer fortement sur les propositions du terrain pour rédiger des propositions. Ce peut être, par exemple, pour opérationnaliser très concrètement des principes généraux décrétés par la hiérarchie (et son groupe de pilotage). Comme thématiqué par Carpentier (2012), la stratégie institutionnelle peut être de combiner des mouvements descendants et ascendants sur un temps long (approche hybride), jouant la centralisation et la décentralisation (à l'échelle réduite des cantons romands !), y compris pour offrir des espaces de négociation aux différent-es professionnel-les concernés : pour défendre leurs intérêts, pour faire reconnaître leurs « réalités » propres, pour reformuler dans des langages accessibles, etc.

Enfin, notre dernier exemple (figure 4) expose le cas d'un projet initié par le terrain (numéro 1 dans la figure). La valeur des documents produits dans les espaces collaboratifs (susceptibles de réunir différent-es acteur-rices à la demande des PT ou avec la recommandation de la hiérarchie, numéro 1, flèche traitillée) est reconnue par la hiérarchie (numéro 2 dans la figure). Nous avons eu l'occasion dans Mottier Lopez et Tessaro (2010) de décrire un tel processus, plus spécialement à propos d'entêtes à visée d'évaluation critériée dans des portfolios formatifs (projet des PT), dont la portée a été reconnue par l'institution scolaire genevoise. Par la suite, celle-ci en a fait un objet de prescription pour des évaluations sommatives en plus des portfolios. L'institutionnalisation par la hiérarchie des documents produits par les PT a transformé leurs propositions initiales, afin que celles-ci répondent à des projets politiques plus larges dans le cas exposé. Indépendamment de ce cas précis, certainement que toute institutionnalisation de projets émanant du terrain engage minimalement des reformulations, voire des transformations de ceux-ci, comme observé par Carpentier (2012).¹⁴ La réception par le terrain de la diffusion institutionnelle (numéro 3 dans la figure 4), en fonction de ses modalités et de la communication faite autour de l'origine des documents, peut être plus ou moins bien perçue, entre reconnaissance de leur validité en raison de l'approche initialement ascendante et soupçons d'instrumentalisation notamment. A terme, notre perception est que la mémoire de l'origine des prescriptions produites dans cette logique tend toutefois à être perdue. Avec le temps, la valeur prescriptive prend le dessus.

Figure 4
Institutionnalisation des projets émanant du terrain

¹⁴ Des liens peuvent être établis ici avec la théorie de la traduction de Callon et Latour (1991) pour qui le processus de traduction agit comme un lien entre des activités hétérogènes, des déclarations et des enjeux.





Tout comme pour l'exemple précédent, des variations de ce troisième cas de figure existent.

Plus généralement, les dynamiques sont plus complexes que ce que nos exemples (non exhaustifs) exposent. Un objectif pour des recherches futures serait de toujours mieux les circonscrire, y compris pour comprendre plus avant leurs apports et leurs limites à la transformation des cultures de l'évaluation quand il est postulé que celles-ci nécessitent des espaces de collaboration et de négociation de sens, et considérant les relations de pouvoir qui s'y jouent également. Une piste qui nous paraît intéressante à poursuivre, dans le prolongement des projets du réseau IEAN-CH, est d'appréhender ces enjeux en étudiant tout spécialement les relations et les « frontières », vues comme des opportunités fortes d'apprentissages et d'innovations individuelles et organisationnelles (Wenger-Trayner et al., 2014), entre les différentes communautés et institutions impliquées avec / par la pratique du métier concerné (ici l'enseignant-e et sa pratique d'évaluation avec ses fonctions pédagogiques et sociales et compte tenu des impacts qu'elle a sur les trajectoires individuelles des élèves).

6. Ouverture à la lecture des textes décrivant les expériences des cantons de Suisse romande et du Tessin

Pour rappel, ce texte théorique avait pour but d'offrir quelques repères conceptuels, volontairement multiples, pour offrir une première grille de lecture aux textes empiriques de ce numéro qui décrivent la façon dont plusieurs cantons romands et du Tessin ont initié et rédigé des documents, dans la perspective d'impulser une transformation des cultures de l'évaluation dans les classes et les établissements scolaires en faveur d'évaluations positives tournées vers l'avenir.

Après avoir problématisé les enjeux de ces évaluations positives par rapport à une culture méritocratique dominante, nous avons résolument écarté l'idée que la transformation d'une culture de l'évaluation pouvait s'instaurer de l'extérieur (par la hiérarchie scolaire par exemple). Nous l'avons problématisée dans une relation dialectique¹⁵ entre processus sociaux et individuels (Lave, 1988), entre des éléments donnés (préexistants) et d'autres émergents. La participation à la pratique, qui engage nécessairement des activités conjointes entre les membres d'une communauté, des interactions, des collaborations, des controverses, des réifications, etc. permettent aux membres de s'approprier les composantes (au sens

¹⁵ C'est-à-dire qui postule une relation indissociable de constitution réciproque entre les plans individuel et collectif.



large) culturelles préexistantes et tout à la fois de pouvoir contribuer à leur transformation ou à en créer de nouvelles. En ce sens, une culture « is neither handed down ready-made nor constructed by individuals on their own » (Salomon & Perkins, 1998, p. 9). Et comme l'écrit Wenger (2005).

Tout ce qui est dit et fait peut se rapporter à tout ce qui a été dit et fait dans le passé et malgré cela, nous inventons de nouvelles situations, impressions et expériences : nous créons alors des significations qui élargissent, redirigent, excluent, réinterprètent, modifient ou confirment, autrement dit, qui négocient de nouveau, les histoires de signification dont elles font partie. En ce sens, vivre est en soi un processus continu de *négociation de sens* (souligné par l'auteur, p. 59).

Nous avons ciblé sur la collaboration dans un sens d'abord étroit, puis de façon plus large avec la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger et de ses collaborateur-rices qui inclut des relations de pouvoir, des transactions avec des partenaires provenant d'autres communautés, d'autres groupes sociaux susceptibles d'offrir des espaces de négociation de sens et de construction de valeurs. En lien avec une préoccupation commune aux différents cantons représentés dans ce numéro, une focale a été portée sur les documents rédigés, avec la conception que « artifacts such as words, concepts, documents, tools, curricula, and frameworks embody social histories of value creation, which become part of the context for further creation of value » (Wenger-Trayner et al., 2020). Mais comme les auteur-rices le soulignent, les artefacts (les documents dans ce numéros) ne pourront contribuer à la construction de nouvelles valeurs, pratiques, cultures que s'ils peuvent être confrontés à l'expérience humaine et à des négociations de sens dans la visée, selon les auteur-rices, de « faire une différence » (make a difference) en tant que source puissante d'apprentissages individuels et collectifs potentiels.

Ainsi, le choix de ce texte théorique était d'ouvrir quelques perspectives conceptuelles pour ancrer les textes empiriques présentés dans ce numéro, en plus des cadres portés par ceux-ci, afin d'inviter les lecteur-rices à mener l'enquête en les découvrant : quelles sont les valeurs et concepts au cœur des approches évaluatives souhaitées par les différents cantons ? Quelles sont les composantes retenues, stratégies et outils privilégiés pour impulser une transformation des cultures de l'évaluation par le moyen de textes à visée instituante ? Quelles articulations, circulations, tensions sont décrites entre les différents groupes sociaux et contextes institutionnels impliqués ? Quels sont les obstacles, les limites, les défis thématiques ?

Références

- Adie, L.E., Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C.M. (2012). Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation. *Educational Review*, 64(2), 223-240. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598919>
- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning : A review of publications in French. In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264).



- OECD-CERI Publication (What works in innovation in education). https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_10
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning* (pp. 151-165). Springer (The Enabling Power of Assessment).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. <http://electronicportfolios.org/afl/InsideBlackBox.pdf>
- Birenbaum, M. (2016). Assessment Culture Versus Testing Culture: The Impact on Assessment for Learning. In D. Laveault & L. Allal (eds) *Assessment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation. The Enabling Power of Assessment* (pp. XXX-XXX). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_16
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Borgès, C., & Lessard, C. (2007), Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J.-F. Marcel (Ed.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 61-74). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0061>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boutera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Brougère, G. (2010). Culture de masse et culture enfantine. In A. Arleo & J. Delalande (Eds.), *Cultures enfantines. Universalité et diversité* (pp.31-44). Presses universitaires de Rennes. <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-03629309/document>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. (2006) Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Chouinard, R. (2002). *Évaluer, sans décourager* [Conférence]. Sessions de formation du Ministère de l'Éducation, Québec. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/evaluer-sans-decourager-chouinard_1591274971111-pdf?ID_FICHE=586352&INLINE=FALSE
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002004>
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10, 113-164.
- Cobb, P., Gravemeijer, K., Yackel, E., McClain, K., & Whitenack, J. (1997). Mathematizing and symbolizing : The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Ed.), *Situated cognition, social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 151-233). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- Crahay, M., Mottier Lopez, L., & Marcoux, G. (2019). L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 358-425). De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning. Using assessment to maximize student learning*. Hawker Brownlow Education.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.
- Gallego, M. A., Cole, M., & the Laboratory of comparative human cognition. (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition (pp. 951-997). American Educational Research Association.
- Gilliéron Giroud, P., & Ntamakiliro, L. (Eds.) (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0024-9>
- Greeno, J. G. & the Middle School Mathematics through Applications Project Group. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologists*, 53, 5-26.
- Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 19(5), 29-42.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Hadji, C. (2021). *Les défis d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de la performance*. ESF.
- Jonnaert, P., Depover, C., & Malu, R. (2020). *Curriculum et situations : un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. De Boeck.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory », *Psychology Monographs*, 131, 285-358.
- Jorro, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 67-75). L'Harmattan.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Laveault, D., & Yerly, G. (2017). Modération statistique et modération sociale des résultats scolaires : approches opposées ou complémentaires ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 91-123. <https://doi.org/10.7202/1043569ar>
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77.
- Lièvre, P., Bonnet, E., & Larochelle, N. (2016). Etienne Wenger. Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage. In E. Burger-Helmchen (Ed.), *Les Grands Auteurs en Management*



- de l'innovation et de la créativité (pp. 427-447). EMS Editions (version numérique Kindle). <https://doi.org/10.3917/ems.burge.2016.01.0427>
- Maingain, A. (2019). *Quelles écoles pour demain*. Mardaga.
- Maillot, C., & Merini, C. (2021). La collaboration, une activité empêchée ? *La nouvelle revue . éducation et société inclusives*, 3 (2), 129-144. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0129>
- Mukerji, S., & Tripathi, P. (2014). *Handbook of Research on Transnational Higher Education*. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4458-8>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2013a). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148, 939-952. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2013b). Vers une culture de l'évaluation conjointement construite. In J.-F. Marcel & H. Savy (Eds.), *Évaluons, évoluons. De l'évaluation dans l'Enseignement agricole* (pp. 197-207). Educagri Editions Recherche.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouvelés par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23, 31-50. <https://journals.openedition.org/questionsvives/1692>
- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise : entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (3), 29-53. <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2010-v33-n3-mee01384/1024890ar.pdf>
- Morales Villabona, F., & Mottier Lopez, L. (2016). Quelle évaluation collaborative dans la modération sociale entre enseignants ? In L. Mottier Lopez & W Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 289-312). Peter Lang (collection Exploration).
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1-34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale: un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 6 (18), 159-175. <https://journals.openedition.org/questionsvives/1235>
- Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2012). The dialogical approach as new form of mediation. In A. Moen, A. Morch & S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation* (pp. 1-14). Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/files/9789462090040PR.pdf>
- Pasquini, R., Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (Eds), (2022). Vers des pratiques d'évaluation sommative et de notation constructives. *La Revue LEeE*, 6. <https://revue.leee.online/index.php/info/issue/view/13>
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Pons, X. (2010). *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.abrah.2010.01>
- Rocher, G. (1992). *Culture, civilisation et idéologie*. Éditions Hurtubise.



- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Sabatier, P.A. (1986). Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research. *Journal of Public Policy* 6(1), 21-48.
- Saillot, E. (2018). Conforter une école bienveillante et exigeante : représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives*, 19. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Ed.), *Review of Research in Education* (vol. 23, pp. 1-25). American Educational Research Association.
- Salvisberg, M., & Mottier Lopez, L. (2022). Pluralité des buts dans l'activité évaluative certificative. *La Revue LEeE*, 6. <https://doi.org/10.48325/rleee.006.08>
- Sandel, M.J. (2021). *La tyrannie du mérite*. Albin Michel (traduit de l'anglais par A. von Busekist).
- Savard, I., & Côté, L. (2021). Optimiser le potentiel d'une communauté de pratique auprès de professionnels en santé : des clés de succès. *Pédagogie Médicale* 22, 43-52.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats*. Nathan.
- Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *Revue française de pédagogie*, 107, 5-28. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1261>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in Landscapes of Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777122>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference : Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press (version numérique Kindle).
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment : Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: a study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (1), 59-75.
- Yan, Z., & Yan, L. (2022) (Eds.). *Assessment as Learning : Maximizing opportunities for student learning and achievement*. Routledge.

Remerciements

Nous remercions sincèrement toutes les personnes qui ont nourri les réflexions menées dans le cadre du réseau IEAN (international et suisse) ainsi que celles qui ont contribué aux échanges sur ce texte.

Lucie Mottier Lopez

Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche « Évaluer, réguler et différencier pour



apprendre » (EReD). Représentante académique pour la Suisse avec Céline Girardet dans le cadre du réseau IEAN, elles coordonnent ensemble le réseau IEAN-CH depuis 2019. Ses principaux objets de recherche portent sur les pratiques d'évaluation et de régulation dans le contexte de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et dans des contextes de professionnalisation. Site Internet : <https://www.unige.ch/fapse/ered/membres/mottier>

Prépublication

