

RELATIONS ENTRE DÉMOCRATIE ET ÉDUCATION : ENJEUX POUR L'ÉVALUATION

Introduction

Lucie MOTTIER LOPEZ, Céline GIRARDET, Isabelle NIZET

Version de la publication : août 2023

Les relations entre démocratie et éducation représentent une problématique ancienne, marquée notamment par les travaux bien connus de Dewey avec son ouvrage de 1916 *Democracy and Education*, et ses prolongements repris, commentés, prolongés par des écrits contemporains (e.g., Chaniel, 2006 ; Linteau, 2018 ; Point, 2017 ; Prairat, 2014). Pour Dewey, les processus à l'œuvre dans la démocratie « s'accordent avec la nature même de l'intelligence humaine, la continuité de l'expérience et le caractère transactionnel de l'éducation » (Cometti, n.d., n.p.). Ils sont intimement liés à une société éthique qui, dans un idéal d'humanité, offre les conditions et les chances d'un épanouissement pour chaque individu. En constante reconstruction, cet idéal de société se co-élabore dans une visée pratique. « C'est précisément dans le processus d'éducation de chacun des individus - en dehors desquels n'existe aucune société - que se joue la possibilité de création de formes nouvelles, constamment renouvelées et mieux adaptées, de vivre-ensemble » (Linteau, 2018, p. 127).

La question des relations entre démocratie et éducation a peu été traitée du point de vue de l'évaluation, telle qu'elle est conçue et pratiquée actuellement dans les systèmes éducatifs et de formation. Associer l'évaluation à la démocratie en tant qu'expérience éducative peut paraître paradoxal. Les auteurs et autrices des textes de ce numéro ne s'y trompent pas : l'évaluation peut être « vécue comme instance de contrôle du dominé par le dominant et pour ainsi dire plutôt un outil digne d'une société davantage autoritaire qu'ouverte... » (Dechamboux, p. 2). Elle peut se révéler « discriminatoire, élitiste et antidémocratique » (Chénier, p. 4), dominée par une conception socioculturelle « largement tributaire d'une perspective normative et quantitative » (Nizet et al., p. 4). « Stress, peur, angoisse, pression négative, dévalorisation, humiliation, l'évaluation démotive (ou "dévalue", dirait de Vecchi, 2014) et, trop souvent, produit du mal-être. L'ennemi de la démocratie est cette peur qui isole et qui empêche les échanges d'expériences (Dewey, 1938/1993) » (Mottier Lopez, p. 3). Est-ce alors possible de concevoir une évaluation démocratique qui forme, qui soutient les apprentissages des élèves, qui émancipe ? Telle est la question globalement posée aux textes

de ce numéro, issus d'un symposium¹ tenu dans le cadre des rencontres du *Réseau international francophone de recherche en éducation et formation* (REF) à l'Université de Namur, en juillet 2022.

Après avoir tracé quelques repères à propos de la démocratie et de l'éducation, ce texte introduit les textes publiés dans ce numéro 7 de La Revue LEeE. Ce faisant, il tente quelques éléments de synthèse des points nodaux soulignés par les auteurs et les autrices à propos des enjeux qu'elles et ils problématisent quand il s'agit de penser l'évaluation en éducation et la démocratie dans divers contextes en Belgique, en France, au Québec et en Suisse romande.

1. Brefs repères à propos de la démocratie et de l'éducation

À partir du regard historique, Garnier (2016) rappelle dans le contexte de la France qu'au début du XX^{ème} siècle, associée à une école unique et gratuite pour tous les enfants, y compris ceux « du peuple », la démocratie renvoie à un droit pour toutes et tous d'accéder à l'enseignement secondaire. Ou plutôt, elle renvoie au « droit de concourir à des épreuves de sélection » (p. 7) pour accéder à l'enseignement secondaire ! L'évaluation légitime cet accès aux seuls élèves « méritants ». Une fois cet accès socialement acquis, le projet du XX^{ème} siècle est de fonder une école publique sur le principe de l'égalité des chances auquel l'évaluation participe. Il s'agit en effet que chaque élève puisse « voir récompenser son mérite par des qualifications justes et de pouvoir développer ses facultés pour le plein épanouissement de sa personne » (pp. 7-8). Cet idéal d'égalité des chances associée à une école méritocratique continue de marquer profondément les discours politiques sur une école démocratique. Pourtant, des auteurs et des autrices mettent en garde contre les effets pervers d'une culture méritocratique de l'école publique, fondée sur la compétition, la sélection, la hiérarchisation des élèves (e.g., Butera et al., 2011 ; Crahay et al., 2019 ; Hadji, 2012 ; Maingain, 2019 ; Mottier Lopez, 2023 ; Perrenoud, 1998). Comme cité par Mottier Lopez (2023), Sandel (2021) critique :

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. (n.p.)

En termes d'évaluation, une école méritocratique fait la part belle aux épreuves et barèmes discriminants qui permettent de classer les élèves pour établir des « hiérarchies d'excellence » (Perrenoud, 1984). Ce faisant, une telle école peut-elle encore se targuer d'être réellement démocratique ? Comme avertit Garnier (2016), « si l'égalité des chances s'avérait durablement être un mensonge pour les vaincus de la sélection méritocratique, c'est le lien social qui s'en trouverait menacé, car l'école démocratique doit aussi fonder le sentiment d'appartenance à une société inclusive pour tous » (p. 6). Pourtant, plutôt que de promouvoir sa fonction normative, l'évaluation peut aussi soutenir de façon constructive les apprentissages des élèves en considérant leurs profils spécifiques et leur « droit à la différence » (e.g., Crahay, 2012),

¹ *Les évaluations en éducation et en formation : quels enjeux de démocratisation ?* symposium co-organisé par Lucie Mottier Lopez et Céline Girardet. Rédigés à l'occasion de ce symposium, les textes ont été discutés pendant les deux jours du symposium, puis révisés avant d'être soumis à La Revue LEeE.

² Sandel 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.



comme montré par les très nombreux travaux sur l'évaluation formative depuis les années 1970 (e.g., Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Kaboré et al., 2022 ; Morrissette, 2010).

Dans ces développements liminaires, la démocratie est pensée principalement du point de vue du fonctionnement de l'école, l'évaluation y joue un rôle important. D'autres travaux apportent une perspective différente, quand ils insistent, quant à eux, sur l'idée de démocratie en tant que contenus à enseigner et dispositifs à promouvoir en classe pour former les élèves à la citoyenneté, en faveur d'une « éducation démocratique » (Dürr, 2005). L'analyse faite par Chauvigné (2018) des mesures institutionnelles, toujours dans le contexte de la France, montre le retour dans les programmes d'une formation civique et morale, instituant des savoirs spécifiques, concomitamment à la définition de « socles communs » et à l'émergence des « éducations à », notamment. Selon l'autrice, les mesures institutionnelles et les discours politiques qui s'y rapportent visent à allier connaissances, compétences et culture, dans le but de rendre l'école contemporaine plus juste : réduire les reproductions sociales, l'augmentation des élèves en difficulté, le nombre d'entre eux qui quittent l'école sans qualification ou diplôme. La volonté politique est que la formation à la citoyenneté et la transmission de valeurs humanistes (re)deviennent des objectifs prioritaires de l'école, d'autant plus dans le contexte sociopolitique actuel, marqué par des événements traumatiques (attentats, guerres, urgences climatiques, etc.). Ce faisant, la démocratie devient un objet « didactisable », dans le sens de la proposition de Grammes (texte non publié cité par Dürr, 2005) qui plaide pour une « didactique de l'éducation politique ». Dans cette perspective, Himmelmann (2001, cité par Dürr, 2005) définit trois objectifs de l'apprentissage de la démocratie à l'école, associés à des expériences participatives qui engagent activement les élèves :

- L'apprentissage de soi, en termes de compétence réflexive, développement, expérience, responsabilité, contrôle relatif à soi-même, acquisition de dispositions morales ;
- L'apprentissage social, en termes de coopération sociale, communication, respect d'autrui, droits et responsabilités dans la collectivité, pluralisme, conflits et résolution de conflits, société civile ;
- L'apprentissage politique, en termes de droits de l'homme, de dignité humaine, de pouvoir, de contrôle, de processus de prise de décision. (pp. 22-23)

Mais comme observé par Chauvigné (2018), encore faut-il que ces intentions politiques, didactiques, pédagogiques se traduisent en des expériences réellement vécues de façon quotidienne au sein des écoles pour développer des connaissances et des compétences objectivées (possiblement évaluables ?³). A la suite de Mougnotte (2003), Chauvigné parle d'exercice démocratique, entendu comme « l'articulation de savoirs, d'aptitudes à juger, à construire et partager un commun autour de valeurs dans l'expérience » (n.p.). Cette conception rejoint le point de vue de Dewey dans son ouvrage *Democracy and Education*, qui argue que la démocratie n'est pas seulement une forme de gouvernement mais qu'elle est avant tout une forme d'expérience commune. « L'expérience de la citoyenneté démocratique impliquerait un 'partager ensemble' dans la pleine conscience de sa responsabilité en tant que futur citoyen ... et non simplement dans l'adoption d'attitudes ou de comportements » (Chauvigné, 2018, n.p.). Chauvigné se montre cependant critique : si les discours politiques et les mesures injonctives sont bien présentes, selon elle « l'articulation entre démocratie et éducation reste à élaborer par l'expérience comme activité et construction du savoir, comme base de dialogue et de décision » (n.p.). L'autrice invite à ce que cette expérience démocratique dans la classe soit non seulement une réalité tangible et pratique, mais qu'elle soit également nourrie de réflexions avec les élèves sur « la valeur des valeurs », celles-ci étant à la fois des fins et des moyens d'apprentissage et d'éducation. En tant qu'appréciations de ces valeurs en interaction avec des éléments constitutifs de l'environnement et en tant qu'objectivation et

³ Question qui reste souvent un impensé.



validation de ces appréciations, les processus de « valuation » et d'évaluation⁴ au sens de Dewey (1939/2011) apparaissent centrales à l'ambition du projet. En effet, ils constituent pour les élèves et les enseignant·es l'occasion de vivre une expérience démocratique lorsque sont mises en place des conditions propices à leur démocratisation.

2. Quels enjeux pour l'évaluation ? Apport des textes du numéro

Comme énoncé plus haut, l'évaluation en éducation dans nos sociétés occidentales reste profondément marquée par une culture méritocratique qui, notamment, encourage la sélection des élèves pour les orienter vers des filières de formation plus ou moins prestigieuses, mais amène également certain·es à décrocher et quitter l'école sans l'obtention d'un diplôme. Car si l'idéal méritocratique se nourrit des réussites des un·es, c'est aussi parce qu'il y a les échecs des autres. Dans un tel contexte, n'est-ce donc pas utopique d'imaginer que l'évaluation est susceptible de contribuer à offrir de réelles opportunités d'expériences démocratiques aux élèves, aux apprenant·es ? Quel rôle l'évaluation pourrait-elle avoir face à des objectifs d'apprentissage de la démocratie ? A quelles conditions ? Pour quelles (re)négociations et co-constructions de sens, de rapports et de valeurs ? Pour quels effets et apprentissages attendus / réalisés ? Telles sont certaines des questions spécifiques adressées aux auteur·rices des textes en amont du symposium REF qui les a initiés puis alimentés pendant deux jours intenses d'échanges et de débat.

Aucune définition particulière de la démocratie ou des processus de démocratisation n'avait été donnée préalablement aux auteur·rices. Ces dernier·ères ont donc librement retenu les éléments qu'elles ou ils souhaitaient problématiser en lien avec une forme d'évaluation en éducation, également non prédéfinie dans le texte de cadrage du symposium. Ainsi, l'évaluation pouvait concerner des apprentissages, des programmes, des dispositifs de formation, des projets collectifs dans des contextes divers d'intervention et de recherche. Finalement, comment les auteur·rices se sont-elles-ils emparé·es de la problématique ?

Sept textes sont présentés dans ce numéro : un texte théorique (incluant trois études empiriques à titre d'illustration), quatre articles de recherche empirique et deux récits de pratiques. En tout, neuf contextes de pratiques, d'intervention et/ou de recherche sont présentés, à propos essentiellement de pratiques et dispositifs d'évaluation d'apprentissages, de compétences, de ressentis, d'acquis. Quatre contextes présentent des pratiques d'évaluation formative à des fins de régulation et autorégulation des apprentissages, le plus souvent associées à des enjeux de développement professionnel des enseignant·es concerné·es (par des dispositifs d'accompagnement interprofessionnel et dans le cadre d'une recherche-action, Nizet et al. ; par une recherche-intervention, Tali & Germier ; par des recherches collaboratives, Dechamboux, Mottier Lopez). Plus spécifiquement, ces contextes présentent :

- Des pratiques d'évaluation formative interactive informelle avec de jeunes élèves non lecteurs ou lectrices en situation de classe ordinaire, en Suisse (Mottier Lopez) ;
- Le développement professionnel des pratiques évaluatives d'une enseignante accompagnant sa classe dans le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires dans une classe de 6^{ème} année primaire, au Québec (Nizet et al.) ;

⁴ Voir Prairat (2014) pour une excellente discussion des relations entre valuation et évaluation dans la théorie des valeurs de Dewey : <https://doi.org/10.3917/tele.046.0167>



- Des pratiques d'évaluation formative d'un enseignant d'arts plastiques dans un contexte d'école inclusive, plus spécialement auprès de deux élèves en situation de handicap, dans une classe de 4^{ème} en France (Tali & Germier) ;
- Des pratiques de bilans interactifs en fin de séquences d'enseignement, visant des moments de retour formatif sur les apprentissages concernés, avec des adolescent·es et jeunes adultes (15-20 ans) en grande difficulté scolaire dans un établissement de pré-professionnalisation, en Suisse (Dechamboux).

Deux contextes ciblent sur une « évaluation continue pour apprendre durablement » qui, sur des temporalités longues, combine des enjeux d'évaluation formative et d'évaluation certificative ou de validation formelle dans une perspective éducative et de professionnalisation :

- Un dispositif de modération sociale entre étudiant·es universitaires de première année en Sciences de l'éducation, visant une évaluation collaborative entre pairs pour construire des décisions communes à des fins de régulation socialement partagée des productions académiques en jeu, en Suisse (Girardet & Mottier Lopez) ;
- La construction collaborative entre doctorant·es et jeunes chercheur·ses en Sciences de l'éducation d'un référentiel partagé pour évaluer des articles scientifiques et à la fois pour autoévaluer ses propres compétences et se développer sur le plan professionnel et identitaire, en Suisse (Mottier Lopez).

Un contexte présente une évaluation en classe associée, quant à elle, à des enjeux d'orientation :

- La création d'un « carnet de bord » de l'élève, soutenant une évaluation des compétences à s'orienter à l'école, explicitement liée à des activités réalisées en classe, dans les premières années de l'école secondaire en Belgique (Carosin & Canzittu).

Un seul contexte présente des pratiques d'évaluation certificative, montrant certainement en cela combien cette fonction de l'évaluation reste associée à des enjeux de contrôle et de classement :

- Des pratiques de correction sommative par des enseignant·es de productions complexes d'élèves en mathématiques à l'école primaire, dans des classes ordinaires en Suisse (Mottier Lopez) ;

Enfin, un contexte présente une évaluation à visée de sélection, explicitement vue comme anti-démocratique :

- L'évaluation des compétences langagières pour sélectionner les immigrant·es, avec plus spécialement l'utilisation d'un test de français langue étrangère, au regard également des cadres de référence qui définissent les compétences attendues, au Québec (Chénier).

Le tableau 1 présente les attributs principaux retenus par les auteur·rices pour définir la démocratie et les processus de démocratisation dans leurs textes. Puis, il indique le contexte et la nature de l'évaluation qu'elles·ils ont problématisés pour, ensuite, pointer les principaux éléments de mise en relation entre démocratie et évaluation. Cette analyse nous permet d'énoncer quelques éléments de synthèse, principalement autour de deux axes interreliés, le premier à propos de l'apprentissage de soi, le deuxième à propos de l'apprentissage social en commun.



Tableau 1

Synthèse des principaux attributs associés aux concepts de démocratie et démocratisation dans les textes du numéro 7 de la revue

Auteur·rices et type de texte	Démocratie et démocratisation	Contexte de l'évaluation problématisée	Enjeux : évaluation et démocratisation
Mottier Lopez Texte théorique Illustration avec trois recherches empiriques, deux menées avec des enseignant·es de l'école primaire genevoise et une avec des doctorant·es et jeunes chercheur·ses en Sciences de l'éducation Suisse	Expériences démocratiques (Dewey, 1939/2006) : - Accroissement des capacités d'agir des individus, de choisir, de réfléchir les buts visés, de s'adapter, de prendre des initiatives. - Processus qui se nourrit d'expériences personnelles et interpersonnelles, - Expérimentations sous forme d'enquêtes - Lieu de vie en commun	Évaluation certificative formelle : correction sommative de productions complexes en mathématiques	Problématisation des « libertés » que l'enseignant·e s'autorise avec le référentiel de l'évaluation en faveur d'une évaluation vue comme plus juste
		Évaluation formative interactive informelle : construction du référentiel de l'évaluation formative pour réguler comment comprendre des albums de jeunesse	Prise en compte des propositions différentes des élèves et de leurs erreurs pour co-élaborer un référentiel dans la classe et une microculture participative
		Évaluation pour apprendre durablement sa profession de chercheur·se : construction collaborative d'un référentiel pour évaluer des articles, pour autoévaluer ses propres compétences et se développer professionnellement	Reconnaissance de ce qui demande à être commun pour se coordonner au sein d'une profession, et de ce qui est de l'ordre de la singularité pour engager des trajectoires personnelles de régulation et de progression. Légitimation des différentiels propres à chacun·e
Dechamboux Recherche collaborative dans un établissement secondaire préprofessionnel à Genève, avec des enseignant·es de français Suisse	Démocratie (Dewey, 1916/2018) : - Mode de vie, expériences communes communiquées - Enquêtes, débats, significations construites et partagées - Mode de fonctionnement dans un cadre commun - Objet de discussions - Fonction épistémique (générer des jugements, des connaissances justes, Sellars, 1956, cité par Lynch, 2012) - Lieu, espace pratique d'échanges sur les raisons d'agir pour s'appropriier les savoirs en jeu	Étude de la structuration de « bilans de fin de séance » servant à des discussions à propos des activités réalisées et des critères de réussite	Bilans considérés comme correspondant potentiellement à un espace des raisons attestant d'un apprentissage de la démocratie et pouvant permettre aux élèves en difficultés d'effectuer des apprentissages scolaires plus en profondeur



Nizet, Lépine, Denis et Hétu Recherche-action, étude de cas avec la collaboration d'une enseignante de 6ème année et d'une conseillère pédagogique qui l'a accompagnée, dans une école de milieux socioéconomiques défavorisés Québec	Démocratie (Point, 2017) - Pluralité d'options et de propositions - Liberté de s'opposer et de critiquer, débats, confrontations d'idées - Reconnaissance de la subjectivité de chacun·e - Mode d'agir collectif - Une éthique Expérience démocratique (Dewey, 1939/2011) : - Mode de vie - Expériences communes communiquées - Démarche collective Démocratisation scolaire (Merle, 2002) : - Tentative de réduction des inégalités liées à l'origine sociale, nationale, géographique ou de genre - Émancipation sociale (De Cock, 2021) Démocratisation professionnelle (Meuret, 2022) : - Accroissement du pouvoir d'agir Démocratisation de l'évaluation : - Démarche dialogique, intergénérationnelle, inclusive et collective (Pearce & Wood, 2019) - Dialogues, discussions, délibérations (Mc Donell & Curtis, 2014) - Pouvoir d'agir	L'évaluation de la lecture et ses effets sur l'élève Changement de posture en évaluation pour encourager le maintien et le développement de l'appétence à la lecture des élèves, et pour favoriser un développement durable de leur appétence à lire et de leur littératie	Face à une perspective normative et quantitative de l'évaluation, pour l'enseignante, se réapproprier une autonomie professionnelle et favoriser l'intervention des élèves aux différentes étapes du processus d'évaluation. Enjeux des processus de démocratisation spécifiques à l'évaluation, étroitement reliés aux objets d'apprentissage
Tali et Germier Recherche empirique sur les pratiques d'un enseignant d'arts plastiques, dans une classe de 4^{ème}, pour scolariser les élèves en situation de handicap France	Démocratisation des savoirs - Démocratisation scolaire, donner la même chose à toutes et tous quelle que soit son origine sociale - Environnement capacitant accroissant le pouvoir d'agir - Liberté d'action, liberté des choix - Co-responsabilité de l'apprentissage - Plaisir de produire des apprenant·es	Pratiques d'évaluation formative en classe auprès de deux élèves en situation de handicap : adaptation des feedbacks dans un environnement capacitant	Accroissement du pouvoir d'agir des élèves en situation de handicap, par l'adaptation de l'environnement et des interactions formatives visant à permettre une démocratisation des savoirs Transformation des pratiques enseignantes et du rapport des élèves face à leurs apprentissages.



Girardet et Mottier Lopez Recherche empirique dans un cours de 1^{ère} année en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève Suisse	Expérience démocratique (Dewey, 1916, 1939/1997) : - Enquête collective au sujet d'une situation indéterminée - Résolution collaborative - Valeurs d'autonomie, de liberté, de participation, de responsabilité individuelle et collective - Expression libre des opinions et des jugements dans des espaces protégés de débats et de discussions respectueuses - Contextes collectifs de collaboration, de prise de décisions concertées, de régulation socialement partagée - Communications fondées sur le respect, l'entraide, l'ouverture d'esprit	Étude d'un dispositif de modération sociale entre étudiant·es dans un contexte d'évaluation continue pour apprendre, visant une évaluation collaborative pour construire des décisions communes, à des fins de régulation socialement partagée de leurs productions	Indices de fonctionnement démocratique (et dysfonctionnement) de la modération sociale sur le plan notamment des processus de communication et de débat entre pairs et des valeurs qui les fondent
Carosin et Canzittu Récit de pratiques associées à l'usage de documents pour des enseignant·es et élèves de premières années de l'école secondaire Belgique francophone	Perspective démocratique - Reconnaissance des personnes (Honneth 2004), capables et dignes d'utiliser les compétences - Reconnaissance de la valeur des compétences pour soi et pour les autres - Être reconnu·e comme une personne pouvant se réaliser et contribuer à la société - Réalisation personnelle - Développement du pouvoir d'agir	Évaluation des compétences à s'orienter Analyse de fiches d'évaluation (pour un prototype de carnet d'orientation) proposées aux enseignant·es et élèves visant à soutenir la production de traces autour d'éléments de connaissances (de soi, du monde scolaire et du monde du travail) et de contextes	Donner de la valeur aux élèves et à leurs actions Contribuer à leurs projets de vie Conscientiser les éléments contribuant à l'exercice des compétences à s'orienter Favoriser la reconnaissance et la valorisation des compétences, y compris pour qu'elles puissent être mobilisées dans d'autres situations
Chénier Récit de pratique dans le contexte de la sélection des immigrant·es Québec	Principes démocratiques de base - Égalité, justice, équité, universalité - Octroi de droits civiques	Expériences professionnelles d'un examinateur pour un test de français langue étrangère utilisé dans le contexte de la sélection des immigrant·es au Québec.	Pratiques évaluatives discriminatoires Conséquences anti-démocratiques pour les personnes immigrantes peu scolarisées et celles ayant le français comme langue première ou de scolarité. Reconceptualisation de la compétence langagière en deux compétences distinctes, afin de mieux saisir la nature discriminatoire du processus évaluatif dans un contexte de sélection des immigrant·es



Dans la plupart des textes, la démocratie est associée à une fonction épistémique, en termes d'acquisition de savoirs circonscrits dans des programmes et/ ou de développement de compétences institutionnellement attendues. Chénier met en avant l'importance de la définition même de l'objet de savoir, susceptible par sa conceptualisation de renforcer des processus discriminatoires par le moyen de leur évaluation. On constate également que les notions de démocratie et de démocratisation permettent aux auteur·rices d'insister fortement sur d'autres dimensions que l'apprentissage traditionnellement scolaire, notamment celle de l'accroissement du pouvoir d'agir des apprenant·es. Le pouvoir d'agir (parfois associé à l'empowerment dans la littérature) désigne, selon Vallerie et Le Bossé (2006), « la possibilité de mener à terme un changement souhaité et défini par la personne concernée et ne doit pas être confondue avec l'exercice d'un pouvoir "sur autrui" » (p. 89). Dans ce numéro, pour Carosin et Canzittu, l'évaluation permet de donner « du sens aux ressources apportées à la fois par les élèves, et les enseignant·es et qui les valorise » (p. 4) dans une perspective synergique du pouvoir d'agir. Tali et Germier insistent sur le fait que ce pouvoir d'agir, associé à des facteurs positifs d'un environnement capacitant, offre à l'apprenant·e la possibilité d'agir sur cet environnement, tout en lui permettant « de s'émanciper de l'accompagnement permanent de l'enseignant·e ou des pairs » (p. 5). Convoquer la démocratie en tant que principe épistémique lié à une « évaluation pour apprendre » (ou évaluation soutien d'apprentissage, Assessment for Learning) tend ainsi à ouvrir à des dimensions plus globales de la formation de la personne apprenante par rapport aux seuls contenus scolaires (non niés mais articulés à ces dimensions) : la connaissance de soi, du monde scolaire, du monde du travail chez Carosin et Canzittu ; l'appétence à lire dans Nizet et al. ; des compétences évaluatives et critiques en faveur d'une autonomie intellectuelle accrue des étudiant·es dans Girardet et Mottier Lopez. À la suite des propositions de Dewey (e.g., 1939/2006), l'enjeu est d'amener les apprenant·es à développer des capacités de choisir, de s'adapter, de prendre des initiatives, de fixer des objectifs, de décider. Ce faisant, c'est aussi reconnaître la valeur des compétences et connaissances, les siennes et celles d'autrui, c'est développer le goût d'apprendre. Les apprentissages ne concernent pas seulement l'élève ; ils concernent aussi les enseignant·es comme le montrent notamment les textes de Dechamboux, de Nizet et al., de Tali et Germier.

À la lecture des textes du numéro, pour ce premier axe, nous serions tentées de penser qu'il y a démocratie s'il y a des opportunités d'apprentissages (au sens large) tant pour les élèves que pour les enseignant·es – ces dernier·ères étant eux-mêmes dans une posture d'apprendre de leurs élèves (et autres partenaires) et des situations vécues problématisées. Le terme « démocratisation » est utilisé pour signifier l'accroissement de l'accès à ces opportunités : l'accès à l'éducation, l'accès aux savoirs, mais aussi pour désigner la création de conditions propices à une expérience démocratique authentique. Les auteur·rices insistent sur la participation dynamique des élèves à l'évaluation, par exemple pour exprimer leur appréciation d'une œuvre comme lectrices ou lecteurs (Nizet et al.), dans des modalités collaboratives d'évaluation entre pairs (Girardet & Mottier Lopez) ou lors de la réalisation de bilans avec l'enseignant·e (Dechamboux), souvent dans des modalités individuelles et collectives pensées en termes d'enquête au sens de Dewey (1938/1993). Savoirs, valeurs et participation engagée apparaissent ainsi foncièrement liés au projet de « l'apprentissage de soi » comme démocratie (Himmelman, 2001, cité par Dürr, 2005), associé à des trajectoires de transformation et d'émancipation des apprenant·es dans des environnements et contextes pensés dans cette relation.

Un deuxième axe apparaissant de façon récurrente dans les textes de ce numéro est l'association de la démocratie aux dimensions sociales de la vie en commun pour apprendre : espaces d'échanges, débats, dialogues, discussions, pluralités des points de vue, liberté de s'opposer et de critiquer, délibérations, négociation de significations, droit de penser autrement. Tels sont les termes utilisés par les auteur·rices de ce numéro, que l'on peut référer à l'apprentissage social de la démocratie (Himmelman, 2001, cité par Dürr, 2005). Dans cette perspective, l'évaluation se fait foncièrement interactive et dialogique. Il s'agit alors, dans



Girardet et Mottier Lopez, d'observer des indices de fonctionnement démocratique dans un contexte de modération sociale entre étudiant·e sur le plan, notamment, des processus de communication et de débat entre pairs et des valeurs qui les fondent. Tali et Germier s'intéressent, par exemple, à la place et à la qualité des feedbacks de l'enseignant pour soutenir l'engagement d'élèves à besoins éducatifs particuliers à des fins de régulations adaptées dans un environnement capacitant. Quant aux textes de Dechamboux et de Mottier Lopez, ils s'intéressent à des temps d'évaluations interactives gérées par l'enseignant·e de façon collective avec la classe. Une évaluation à visée démocratique consisterait ici à discuter avec les élèves des activités d'apprentissage à réaliser / réalisées, prendre en compte leurs propositions différentes parfois inattendues et singulières, exploiter positivement leurs erreurs pour négocier des significations partagées, co-élaborer avec eux les critères d'évaluation et les arguments qui leur donnent sens. C'est rendre explicites auprès des élèves les attendus en faveur de microcultures de classe participatives qui se co-construisent au fil des contributions évaluatives dialogiques. Dechamboux thématise l'instauration dans la classe « d'espaces de raison » pour apprendre la démocratie, de façon accompagnée, sur un temps long. Un consensus semble émerger de quasi tous les textes du numéro, celui d'engager activement les élèves dans la référentialisation en tant qu'activité de délimitation et d'élaboration des référents de l'évaluation (Figari & Remaud, 2014). Dans le processus de référentialisation, Mottier Lopez invite à penser la légitimité des « différentiels » (versant personnel du référentiel, selon Vial, 2012) susceptibles de se révéler dans un fonctionnement démocratique, par leur confrontation à des activités communes, à des négociations collectives et à des désaccords, à des normes et des finalités socio-institutionnelles problématisées. Nizet et al. mettent toutefois en garde : toute prise de parole de l'élève ne doit pas devenir automatiquement un objet d'évaluation. Il importe parfois de suspendre les gestes évaluatifs pour qu'elle prenne sens aux yeux des enseignant·es.

Globalement, on peut retenir des textes de ce numéro que poser la démocratie dans un cadre évaluatif ne semble pouvoir se faire sans convoquer fermement les valeurs qui la fonde. Les auteur·rices citent la collaboration, l'interdépendance positive, le respect, l'entraide, l'inclusion. Un droit à la dignité, à l'autonomie, à l'émancipation, à la liberté, dans des modalités de responsabilités individuelles et collectives. Ces valeurs rejoignent les écrits sur la démocratie. Mogniotte (2003), qui en développe plus particulièrement certaines⁵, leur attribue un double rôle :

Elles sont d'abord stimulatrices, source d'énergie et de créativité. C'est dans la mesure où l'on croit fermement en certaines valeurs que l'on deviendra ingénieux pour tenter de les mettre en œuvre. Elles sont, d'autre part, régulatrices ; éclairant l'action, elles en permettent l'évaluation et fournissent des critères de son efficacité. (p. 67)

En paraphrasant cet auteur (qui cite Ernst Bloch), la démocratie, y compris dans son rapport à l'éducation et à l'évaluation, est certainement une utopie porteuse, un idéal stimulateur, visant à promouvoir des faits et des pratiques au-delà de ce qui ne resterait que des principes, notamment parce que la valorisation d'une expérience démocratique de l'évaluation peut représenter, dans toute sa diversité, un contrepoids pédagogique nécessaire dans un climat méritocratique encore dominant. Cet idéal pourtant ne doit pas dériver en « une pensée magique pour laquelle l'exaltation d'une idée et sa rationalité interne suffiraient à en assurer le succès », ni en « une pensée mensongère, qui abriterait derrière la louange d'une conception les pratiques les plus contraires à ses principes » (pp. 7-8). Nous invitons donc les lecteurs et les lectrices à prendre connaissance des textes de ce numéro dans cette perspective critique. Bonne lecture !

⁵ Valeur de raison, valeur de la personne, valeur de l'égalité, valeur de la liberté, valeur de la responsabilité, valeur de la laïcité.



Références

- 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://www.oecd.org/education/ceri/34260447.pdf>
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Chanial, P. (2006). Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey. *Revue du MAUSS*, 28(2), 205-250. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0205>
- Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2980>
- Cometti, J.-P. (n.d.). Dewey John (1859-1952). In Encyclopædia Universalis [en ligne], <https://www.universalis.fr/encyclopedie/john-dewey/2-dewey-psychologue-educateur-et-penseur-de-la-democratie/>
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck université.
- 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.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. *Schools: Studies in Education*, 5(1/2), 87-95. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/591813>
- Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête [Logic: The theory of inquiry]* (G. Deledalle, Trans.). Presses Universitaires de France (texte original publié en 1938).
- Dewey, J. (2006). La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend [Creative democracy: The task before us] (S. Chaput, Trans.). *Revue du MAUSS*, 28, 251-256 (texte original publié en 1939). <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0251>
- Dewey, J. (2011). La théorie de la valuation [Theory of valuation] (A. Bidet, L. Quéré & G. Truc, Trans.). In A. Bidet, L. Quéré & G. Truc (Eds.), *John Dewey : la formation des valeurs* (pp. 67-171). La découverte (texte original publié en 1939).
- Dürr, K. (2005). *L'école : une communauté d'apprentissage de la démocratie. Étude paneuropéenne sur la participation des élèves*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802f7270>
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>
- Garnier, B. (2016). École et démocratie en France (XXe - XXIe siècles). *Après-demain*, 40, 6-8. <https://doi.org/10.3917/apdem.040.0006>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Kaboré, N. D., Frenette, É., & Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096356ar>
- Linteau, R. (2018). *John Dewey, l'éthique et les valeurs - entre savoir et savoir-faire* [Thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. Bibliothèque et Archives Canada. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/fra/9eec6708-3870-4080-974a-aa039c7619bc>
- Maingain, A. (2019). *Quelles écoles pour demain*. Mardaga.
- Mougnotte, A. (2003). *Démocratie, idéal ou chimère ? Quelle place pour une éducation ?* L'harmattan.



- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024889ar>
- 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 LEeE*, 8. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/190>
- 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.
- Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE*, 4, 76-91. <https://doi.org/10.7202/1045190ar>
- Prairat, E. (2014). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, 46, 167-176. <https://doi.org/10.3917/tele.046.0167>
- Sandel, M. J. (2021). *La tyrannie du mérite : qu'avons-nous fait du bien commun ? [The tyranny of merit: What's become of the common good?]* (A. von Busekist, Trans.). Albin Michel (texte original publié en 2020).
- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39, 87-100. <https://doi.org/10.3917/lse.393.0087>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>

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 « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD). Ses principaux objets de recherche portent sur les pratiques d'évaluation dans le contexte de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et dans des contextes de professionnalisation.

Céline Girardet

Maîtresse assistante dans l'équipe EReD (évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement) à l'Université de Genève, elle est détentrice d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'évolution des croyances relatives à la gestion de classe des enseignant·es en formation professionnelle. Ses intérêts actuels portent notamment sur les apprentissages réalisés au travers de dispositifs d'évaluation continue pour apprendre dans divers contextes éducatifs.

Isabelle Nizet

Professeure titulaire associée au département de pédagogie de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke Canada. Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et écriture-Collectif CLÉ.

