

Extraits des débats autour du texte soumis

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

Pascale MOMPOINT-GAILLARD, Jacques AUDRAN

Version de la publication : juillet 2020
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroactrices : Céline LEPAREUR & Lucie MOTTIER LOPEZ

Ce fichier présente des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre les auteur·rices et les deux rétroactrices. La structure (titres et sous-titres) de l'article est préservée afin que le lecteur ou la lectrice puisse facilement établir des liens avec la version finale du texte.

...

2. Contexte et cadre pratique de l'étude

2.1 Qui sont les personnes qui interviennent sur cette plateforme ?

...

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

...

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

Commenté [1]: Céline LEPAREUR : A quelles conditions ces interactions sont-elles considérées comme formatives ?

Commenté [2]: Jacques AUDRAN : Il est difficile de répondre sans développer exagérément ce point.

Commenté [3]: Céline LEPAREUR : Ou alors donner une brève définition en note de bas de page ?

Commenté [4]: Jacques AUDRAN : J'ai ajouté la définition en essayant de ne pas être trop long.

2.2 Nature des échanges et participation

...
Les travaux déjà menés sur cette plateforme (Mompoin-Gaillard *et al.* (a), sous-presse) concernant la motivation des participant-es ont mis en avant des facteurs saillants. Les facteurs motivationnels sont catégorisés ainsi :

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

...

3. La recherche empirique

3.1 Questions initiales

...

3.2 Cadre théorique

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

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

Ainsi, cela revient aussi à relativiser le jugement de l'enseignant-e qui sera perçu plus souvent comme une aide à l'apprentissage que comme une sanction. D'autre part, le recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs, qui viennent compléter l'évaluation par l'enseignant-e, va aussi dans le sens d'une évaluation formative (Assessment Reform Group, 2002 ; Coombs, 2018). De nombreuses voix s'élèvent en faveur d'un « changement de paradigme » de l'évaluation rendu nécessaire non seulement par la lutte contre l'exclusion, contre la xénophobie ou contre les discriminations (Siarova *et al.*, 2017). L'affirmation qu'il est possible de « partager » l'acte d'évaluer avec l'apprenant-e va dans le sens du développement d'une conception plus

Commenté [5]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Juste pour le plaisir du débat : ce point (et les autres aussi) est très intéressant par rapport à nos dispositifs de formation continue et développement professionnel (je parle ici de la Suisse) souvent tellement contrôlants quant à la nature de la participation attendue.

Commenté [6]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : Oui je me sens très proche de cette constatation ; cela est à constater non seulement en Suisse, mais dans la majeure partie de l'Europe, et avec un certain accent dans les pays germanophones.

Commenté [7]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Intéressant, merci

Commenté [8]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Par rapport à cette partie de texte également, je ne suis pas certaine du terme "relativiser". Relativiser par rapport à quoi ? De plus, dans une évaluation formative, ce jugement de l'enseignant apparaît d'autant plus important car il devra prendre en considération des dimensions multiples intervenant dans l'apprentissage (cognitif, motivationnel, social, etc.) que l'évaluation sommative ne considère pas la plupart du temps.

Commenté [9]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : Oui je comprends le souci que vous mettez en exergue. Je pense qu'il n'est pas nécessaire d'en parler à l'orée d'une comparaison avec des approches traditionnelles de l'évaluation. Je propose donc de partir directement sur le concept AfL.



démocratique de l'évaluation, ou, tout au moins, une conception un peu moins autoritaire. Certain-es parlent de faire rupture avec la culture traditionnelle de la note qui hiérarchise les individus entre eux (Cornu *et al.*, 2014) pour favoriser une évaluation qui renseigne l'élève non-seulement sur l'état de ses acquisitions, mais de façon importante sur son progrès de façon continue.

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

...

3.3 Méthodologie, choix des fils de discussion

...

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

- deux conversations qui ont « émergé », c'est-à-dire qu'elles ont été spontanées et sont « survenues » en réaction à un post 1) d'une modératrice (contractualisée par le Conseil de l'Europe) concernant une conférence sur « L'évaluation et la justice sociale » organisée par l'AEA Europe (*Association for Educational Assessment*) et 2) d'une participante concernant une étude publiée par l'OCDE sur les 'life skills' :
 - La première conversation (2015), « Évaluation et justice sociale » pose la question de l'équité en matière d'évaluation et consiste en 54 *posts* (messages) effectués par 12 enseignant-es ; elle s'est engagée sur le mur d'actualités puis dans un fil de discussion qui a occasionné 266 vues.
 - La deuxième conversation (2016) « Qu'évalue-t-on à l'école ? » pose la question des contenus reconnus comme « importants », des méthodes d'évaluation de compétences comportementales nécessaires en démocratie telles que la coopération, le respect, la motivation à agir, etc. Elle consiste en 36 *posts* par 9 enseignant-es ; elle s'est engagée sur le mur d'actualités puis a fait l'objet dans un fil de discussion qui a occasionné 156 vues.

...

Commenté [10]: Lucie MOTTIER LOPEZ : à des fins de progression ? (parce que cette évaluation va au-delà du bilan ou "faire état de")

Commenté [11]: Céline LEPAREUR : Je dirais : de ses acquisitions à un moment donné, mais aussi de façon plus large sur ses progrès de façon continue

Commenté [12]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : OK, c'est en effet plus clair ! Toutefois, je propose de garder le terme 'important' car il s'agit bien de mettre l'accent sur le fait que le progrès continu (process) est peut-être plus significatif que le résultat à un moment donné (outcome).

Commenté [13]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Je pense aussi que c'est un peu dommage de trop vite retraduire *Assessment for learning* (AFL) par évaluation formative, parce que les travaux à l'origine de AFL souhaitaient précisément y apporter une dimension supplémentaire. Dans la littérature francophone, il y a en effet la traduction proposée par Allal et Laveault et d'autres proposent plus littéralement "l'évaluation pour apprendre". Je viens d'ailleurs de découvrir un texte de Earl et Green (2020) écrit en français qui peut-être vous intéresser, par rapport à ces questions de traduction et de modèles de l'évaluation : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-215.html>

Commenté [14]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : Il faut je pense aussi prendre en compte les travaux récents de Black et William (2018) sur le fait que de telles distinctions ne sont finalement peut-être contre productives : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2018.1441807>

Commenté [15]: Céline LEPAREUR : Earl, 2003 ? --> Exclusivement centrée sur l'autoévaluation ? cf chapitre 3 avec les distinctions de l'*assessment for, as et of Learning*.

Formative plus que formatrice.

Commenté [16]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Oui, ici, *assessment as learning* serait plus proche d'évaluation formatrice. Sinon, toujours dans l'article 2020 que je viens de citer, les auteurs (dont fait partie justement Earl) proposent "l'évaluation comme apprentissage" ce qui ajoute encore une petite nuance intéressante. Enfin, toujours pour le plaisir du débat, un ensemble d'auteur-rices (comme Allal, Brookhart, Laveault, Wyatt-Smith, etc.) choisissent d'englober *assessment as learning* dans *assessment for learning* (une évaluation qui soutient l'apprentissage est une évaluation qui donne des occasions d'apprentissage notamment par le moyen des différentes modalités d'autoévaluation). Dans mes propres travaux, j'ai choisi de faire un lien entre cette conception d'AfL et celle "d'évaluation formative élargie" (travaux francophones bien connus par Jacques évidemment). Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique "Enclos de la chèvre". *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 89-120.
Je vous transmets volontiers le texte si vous êtes intéressé-es.

Commenté [17]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : Le texte m'intéresse vivement ! merci pour le partage !

Commenté [18]: Céline LEPAREUR : A-t-on accès au statut des modérateur.rices qui lancent la thématique ? (s'agit-il d'enseignants aussi ou est-ce des formateurs, directeurs, personnel de Ministères...?)

Commenté [19]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : Mis à part la consultante pédagogique qui est responsable de la cohérence du programme dans son entier, les modératrices, modérateurs sont tous des participants ayant exprimé leur intérêt pour ce rôle. Ils/elles sont ensuite contractés. Pour un an pour ce rôle. Je ne pense pas que cette information soit déterminante pour cet article. Pour d'autres articles (sur les rôles des participants, sur les motivations, etc.) je donne d'amples explications sur ce sujet. Voir les références dans la liste.



4. Résultats : analyses et exemples

4.1 Analyse quantitative préliminaire

...

4.2 Analyse thématique

...

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

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

Partie ajoutée dans le cadre théorique :

Bonniol et Vial (1997) nomment « modèles de l'évaluation » un certain nombre de représentations de l'acte d'évaluer partagées par les acteurs de l'éducation, souvent enseignants, mais aussi spécialistes et théoriciens. Parmi ces « modèles » figurent celui de la « mesure » très attaché à l'importance de la notation et de sa précision, ou celui de la « gestion » qui conçoit l'évaluation plutôt comme un moyen de mieux gérer les progrès des élèves dans leurs réalisations, les parcours scolaires, ce qui est assimilé par Bonniol et Vial (1997) à du « contrôle » comme dans le cas de la mesure, ou alors est plus centré sur les apprentissages comme dans les approches formative (*assessment for learning*) et formatrice (*assessment as learning*). Nous utiliserons donc parfois le terme de « modèles » pour qualifier ces représentations.

...

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

...

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

Tableau 4

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

Expressions originales	Traductions en français
------------------------	-------------------------

Commenté [20]: Céline LEPAREUR : Comment définissez-vous les modèles ? Ceux que vous citez plus bas (mesure, objectifs/compétences) sont-ils issus de catégorisations théoriques ou est-ce des schémas de pensée individuels que vous avez déduits ? Une définition des modèles et des références seraient les bienvenues

Commenté [21]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Oui, je suis d'accord avec Céline. Je pense même que ce point devrait être défini plus haut, dans le cadre théorique sur l'évaluation (qui, ainsi, pourrait aussi mentionner plus explicitement les modèles de la mesure/ évaluation sommative qui apparaissent ici ensuite)

Commenté [22]: Jacques AUDRAN : Un paragraphe explicitant la notion de "modèle" a été ajouté dans le cadre théorique.

Commenté [23]: Céline LEPAREUR : Vous faites souvent référence au modèle de la mesure, pourriez-vous proposer une référence ? Je connais le paradigme de l'évaluation mesure (cf. De Ketele), est-ce ce à quoi vous faites référence ?

Commenté [24]: Lucie MOTTIER LOPEZ : je suis aussi un peu gênée par l'utilisation du terme "modèle" (comme observé aussi plus haut par Céline).
 - un modèle de la mesure pour moi n'est pas équivalent (en termes de définition) à
 - un modèle de l'évaluation sommative
 - ou un "modèle formatif de l'évaluation"
 Comme je sais que Jacques connaît parfaitement bien les travaux de Bonniol et Vial, est-ce que l'article ne gagnerait pas en qualité si, dans la partie théorique plus haut, une clarification était faite entre
 - les paradigmes
 - modèles
 - fonctions de l'évaluation
 par exemple ?

Commenté [25]: Jacques AUDRAN : J'ai tenté de faire cette clarification dans la partie théorique, sans toutefois trop développer pour conserver une certaine fluidité du texte.

Commenté [26]: Céline LEPAREUR : des détails sur les occurrences peuvent-ils être fournis ?

Commenté [27]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : Les chiffres sont disponibles mais, puisqu'il s'agit d'une analyse thématique (Braun et Clarke, 2006, 2013), qualitative, nous avons opté pour ne pas apporter des données quantitatives dans cette section de l'article. Toutefois, les thèmes sont présentés dans l'ordre de prévalence bien que nous ne le mentionnions pas.



<i>Policy influence and stance - Policy makers far from field / Assessment influence on policy making / (Mis)use and understanding of assessment / PISA influence / Blaming previous level for bad teaching</i>	Influence et position politique - Décideurs politiques éloignés du terrain / Influence de l'évaluation sur l'élaboration des politiques / (Mauvaise) utilisation et compréhension de l'évaluation / Influence de PISA / Blâmer le niveau précédent pour un mauvais enseignement
<i>Hierarchy of skills - Over-recognition of employability skills (math, language) / Do we evaluate what we value? / Do we value what we evaluate? / Who decides what is valuable knowledge?</i>	Hiérarchie des compétences - Sur-reconnaissance des compétences relatives à l'employabilité (mathématiques, langue) / Évaluons-nous ce que nous valorisons ? / Valorisons-nous ce que nous évaluons ? Qui décide ce qu'est une connaissance utile ?
<i>Consciousness, illusion of assessment/ What are we testing really? / (mis)understanding of assessment/ objectivity et subjectivity</i>	Conscience, illusion d'évaluation / Que testons-nous vraiment ? (Mauvaise) compréhension de l'évaluation / Objectivité et subjectivité
<i>Power relations and assessment / arbitrary grading / Retaliation through assessment/ authoritarian</i>	Abus de pouvoir et évaluation arbitraire / Utilisation de l'évaluation pour la discipline, vengeances / Autoritarisme
<i>Parents impact on assessment practices</i>	Influence des parents sur les pratiques évaluatives
<i>Consequences of competitive assessment on students' motivation, learning and future/ Assessment as pointing out mainly negative aspect of student performance/ Students feel hopeless / They run for grades and neglect their own interests</i>	Conséquences de l'évaluation compétitive sur la motivation, l'apprentissage et l'avenir des élèves / L'évaluation met en évidence un aspect principalement négatif du rendement des élèves / Les élèves se sentent désespérés / Ils courent pour les notes et négligent leurs propres intérêts
<i>Testing is practical and fast / It's a motivator for student to achieve</i>	Le test est pratique et rapide / C'est une motivation pour que l'élève réussisse

...

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

...

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

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

...

Commenté [28]: Céline LEPAREUR : ici c'est l'aspect positif du test qui est mis en avant

Commenté [29]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : cette représentation en en effet positive ; néanmoins, elle fait partie de la compréhension critique de l'évaluation sommative standardisée

Commenté [30]: Céline LEPAREUR : Ok

Commenté [31]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Intéressant de constater qu'aujourd'hui encore, l'évaluation formative est considérée comme une innovation pédagogique ...

Commenté [32]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : Intéressant... ou désespérant ?... Il est clair en lisant les histoires partagées que l'évaluation sommative standardisée est plus ou moins la règle dans les systèmes éducatifs des pays représentés.



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

...

Tableau 7

L'évaluation formative et formatrice comme présentant des fonctions complémentaires à d'autres modes d'évaluations est « le » modèle démocratique par excellence.

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

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

...

5. Discussion

...

Commenté [33]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Personnellement, je trouve que le titre ne rend pas compte de ce qui est écrit dans le tableau. Il me semble que les enseignant-es sont plus nuancé-es ; le "modèle" démocratique "idéal" reposerait principalement en effet sur l'EF, mais les enjeux sociaux amènent à devoir penser ce modèle démocratique au regard également d'une évaluation qui doit pouvoir attester des apprentissages réalisés par les élèves à des fins de certification officielle et publique (évaluation sommative / certificative). Du coup, comment rendre aussi l'évaluation certificative plus juste et plus démocratique ? En affrontant les paradoxes que vous avez pointés.

Commenté [34]: Lucie MOTTIER LOPEZ : Idem, ici on voit l'enjeu de la "cohabitation" ou complémentarité à construire entre des évaluations aux fonctions différentes. = discours nuancé

Commenté [35]: Lucie MOTTIER LOPEZ : très intéressant, je suggère de plus exploiter cette idée, parce que les systèmes éducatifs demandent aux enseignant-es de faire cohabiter des logiques souvent perçues comme paradoxales entre EF et ES. Il s'agit d'un enjeu majeur qui, comme vous le concluez plus bas, s'exprime (parfois) par des discours militants.

Commenté [36]: Pascale MONTPOINT-GAILLARD : Oui, cela est souligné maintenant dans les résumé et la conclusion

