

Mompoin-Gaillard, P., & Audran, J. (2020). Quelles relations entre culture démocratique en matière d'éducation et modèles de l'évaluation ? *La Revue LEEe*, 2. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/62>

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

Pascale Mompoin-Gaillard, Jacques Audran

*Version prépublication (avril 2020)
Évaluation ouverte et collaborative en cours*

Résumé

L'étude présentée porte sur des discours tenus sur une plateforme conversationnelle en ligne créée dans le cadre du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe et destinée au développement professionnel des enseignant-es des 47 pays membres. Les discours étudiés concernent la manière dont l'évaluation est perçue et comprise par les participant-es. Pour cela, des conversations ont été sélectionnées grâce à des jeux d'indicateurs afin de mener l'analyse sur les représentations de l'évaluation des participant-es. Une attention particulière a été apportée à la question de la démocratie au centre des débats des participant-es qui au fil des discours configurent une communauté partageant une microculture. Si, pour ces enseignant-es, l'évaluation formative semble globalement la forme d'évaluation par excellence, les discussions entre les membres soulèvent des questions qui concernent la variété de la mise en pratique ainsi que la possibilité de faire évoluer l'approche évaluative face aux injonctions institutionnelles et à la demande des parents. Il ressort de cette étude qu'il existe une contradiction interne aux discours que l'on peut schématiser entre « ce que nous savons que nous devrions faire » et « ce qu'il est réellement possible de faire ». Cette tension discursive, au-delà de la dissonance qu'elle provoque, a pour effet de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté qui s'accorde sur des objectifs très partagés de promotion de la démocratie. Les divergences qui apparaissent concernent davantage les moyens de parvenir à plus de démocratie dans un environnement qui, lui, n'est pas foncièrement démocratique.

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

Abstract

The paper is a case study centered on teachers' discourse as posted in asynchronous discussion threads on an online conversational platform created within the framework of the Pestalozzi Programme of the Council of Europe. This programme was conceived as a means of professional development of teachers from 47 member states. The authors investigate the way in which assessment is perceived and understood by the participants. For this, conversations were selected using sets of indicators in order to conduct the analysis of participants' representations of assessment. Particular attention was paid to the question of democracy, at the center of the discourse of participants who, in the course of conversation, formed the contours of a community sharing a micro-culture. If, for these educators, formative assessment represents the form of evaluation par excellence, the discussions between members of the community raise questions that concern the range of possible implementations as well as the possibility of developing the approaches in assessment in the face of institutional injunctions and parental pressures. It emerges from this study that there is an internal contradiction in the discourse that can be schematized as a tension between "what we know we should do" and "what it is really possible to do". This discursive tension, beyond the dissonance it provokes, has the effect of reinforcing the feeling of belonging to a community, one that agrees on a strongly shared aim to promote democracy. This divergence reveals interrogations over the means of achieving more democracy in environments that are not fundamentally democratic.

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

1. Introduction

L'étude présentée se base sur l'analyse du contenu et les modalités de régulation d'une *plateforme conversationnelle* en ligne créée dans le cadre du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe (Figure 1), pour le développement professionnel des enseignant-es. Le programme est basé sur le concept d'une « Europe inclusive » et a pour but de favoriser le développement de la participation démocratique, du respect de la diversité et du renforcement de la cohésion sociale (Conseil de l'Europe, 2016) (CdE) à la fois dans les pratiques d'enseignement et entre les participant-es issu-es des 49 pays membres du CdE (Mompoin-Gaillard & Rajić, 2014). La mise à disposition de cette plateforme suppose que les participant-es s'en servent comme un moyen d'échanger, à distance, sur leurs pratiques, mais aussi comme un outil permettant une « mise en réseau ». Il s'agit donc d'un dispositif à visée formative s'appuyant sur le développement de l'accès aux ressources numériques afin de permettre l'émergence d'une communauté d'enseignant-es de divers pays d'Europe.



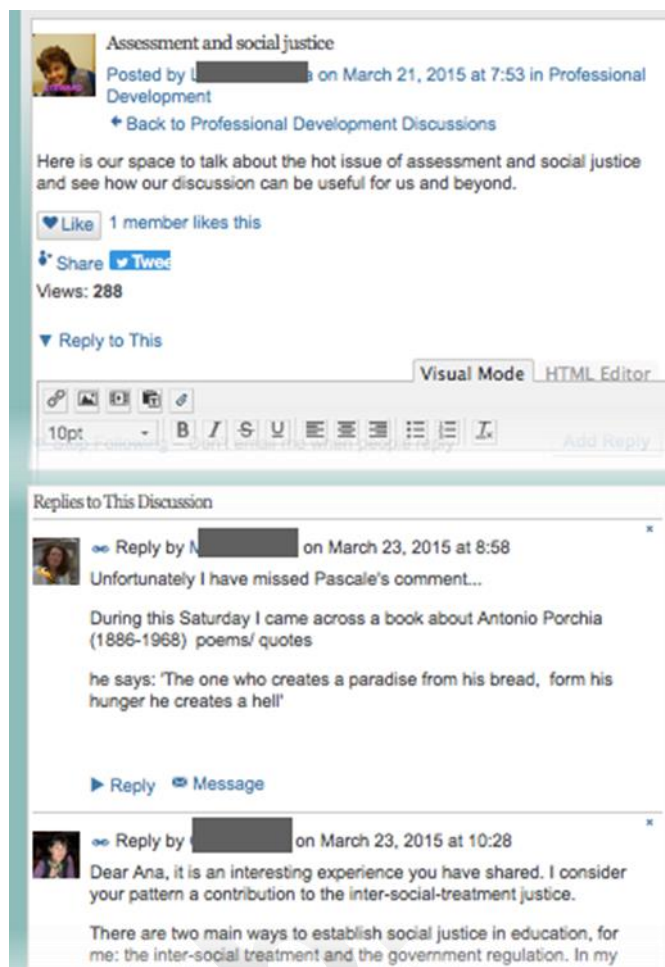


Figure 1 : Vue d'un forum de la plateforme conversationnelle numérique du programme Pestalozzi.

Pour la recherche, cette plateforme permet de disposer d'une masse importante de données, notamment concernant les *représentations de l'évaluation* de ces professionnel·les de l'éducation issus de nombreux pays. Dans le cadre de cet article, ce sont d'une part les conversations numériques postées sur les forums (Henri, Charlier & Peraya, 2005) sous la forme de fils de discussion (MDTs), et d'autre part les murs de commentaires consacrés au thème de l'évaluation en 2015 et 2016 qui ont fourni les données pour l'analyse. Il est attendu que ces conversations sur les pratiques nous renseignent à la fois sur ce qui est commun aux membres de ce groupe, mais aussi sur les divergences et les questionnements de ces éducateurs et éducatrices.

2. Contexte et cadre pratique de l'étude

2.1 Qui sont les personnes qui interviennent sur cette plateforme ?

Cet espace numérique accueille actuellement 2000 professionnel·les de l'éducation issus de 49 pays européens. Au-delà des échanges médiatisés par la plateforme, les personnes se



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

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

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

2.2 Nature des échanges et participation

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

Les travaux menés sur la production textuelle de cette communauté montrent une participation importante (160 groupes, 535 blogs, plus de 3000 fora dont certains regroupent plus de 300 messages de longueur non usuelle allant jusqu'à plus de 500 mots, etc.) avec des caractéristiques spécifiques : les enseignant-es postent de nombreux messages, établissent des contributions détaillées et approfondies, et postent leurs messages sur leur temps libre (les contenus sont majoritairement mis en ligne tard le soir, le matin tôt, ou encore durant les weekends). Les travaux déjà menés sur cette plateforme (Mompoin-Gaillard *et al.*, 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-créeer un espace inclusif sous-tendu par un système de valeur (ethos) qualifié de « démocratique » et basé sur le respect des Droits de l'Homme.



- L'autonomie et le contrôle, notamment l'accès à une participation pouvant se faire selon les propres termes des participant-es en toute responsabilité envers la communauté.
- La curiosité liée au plaisir de la découverte ainsi que la curiosité plus spécifiquement épistémologique liée à l'accès à des ressources stimulantes.

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

Bien que « sponsorisée » (Wenger, 2000) par le Conseil de l'Europe, cette institution a laissé libre cours pendant 12 ans à une équipe d'expertes et d'experts internationaux chargée de modérer des espaces de discussions sur la plateforme en ligne. D'autres travaux menés sur cette communauté (Mompoin-Gaillard *et al.*, sous-presse) ont montré que les styles de modération des conversations ont une influence sur le contenu des échanges, et peuvent orienter ceux-ci soit vers la prévalence d'une co-construction de savoirs, soit vers une plus grande confrontation de positionnements et de controverses. Ces différences ont été montrées sans toutefois impliquer que telle ou telle situation de modération implique à son tour une qualité plus ou moins satisfaisante des apprentissages des participant-es. Il reste que le statut et le rôle des membres (sponsor, modérateur-ices, participant-es-formateur-ices, participant-es) peut engendrer des phénomènes de prise de pouvoir, et de rapports de force au sein des contributions dans les conversations

3. La recherche empirique

3.1 Questions initiales

L'autrice et l'auteur de cet article situent l'étude présentée dans le cadre des situations d'apprentissage social dans des environnements numériques et dans des contextes internationaux et interculturels. En effet, les contributions des enseignant-es sont en permanence en relation avec les compréhensions qui se sont développées dans des contextes historiques, politiques, sociaux et culturels (Bakhtin, 1981 ; Adie, 2011) que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté. Afin d'identifier les représentations et les modèles dans les approches des enseignant-es à l'évaluation en classe qui soutiennent une éducation démocratique et comment ceux-ci sont formés dans la communauté, les auteur-ices explorent le discours des participant-es sur leur pratique ainsi que la façon dont les personnes co-construisent les compréhensions conceptuelles et des connaissances pratiques dans le contexte situé de leur enseignement en classe et sur la plateforme.

Dans un premier temps, nous cherchons principalement à identifier :

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



Une deuxième phase consistera à interroger les possibilités de régulation des propos tenus et l'intérêt que peut présenter une telle plateforme dans le développement professionnel des enseignant-es.

3.2 Cadre théorique

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

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

En termes d'évaluation, il est largement reconnu que l'approche formative est pertinente si l'on désire sensibiliser les apprenant-es à prendre des responsabilités face à leurs propres apprentissages. En s'appuyant sur les travaux de Black et Williams (2009), nous définissons l'évaluation formative ainsi :

La pratique en classe est formatrice dans la mesure où les preuves sur le rendement des élèves sont obtenues, interprétées et utilisées par les enseignants, les apprenants ou leurs pairs, pour prendre des décisions sur les prochaines étapes de l'enseignement qui seront probablement meilleures ou mieux fondées, que les décisions qu'ils auraient prises en l'absence des éléments de preuve obtenus. (Black & Williams, 2009)

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. Le recours à l'auto-évaluation, à l'évaluation par les pairs, qui viennent compléter l'évaluation par l'enseignant-e va aussi dans ce sens (*Assessment Reform Group, 2002 ; Coombs, 2018*). De nombreuses voix s'élèvent en faveur d'un « changement de paradigme » 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 va dans le sens du développement d'une conception plus démocratique de l'évaluation, ou, tout au moins, une conception un peu moins autoritaire. Certains 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 sur l'état de ses acquisitions.

Par conséquent, les perspectives de l'*assessment for learning* (évaluation formative), et son prolongement l'*assessment as learning* (évaluation formatrice à l'autoévaluation), sont un axe pertinent 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 William (1998) et des contributions d'expert-es et d'associations d'horizons divers préconisent 10 indicateurs de l'évaluation formative (au sens de *Assessment For Learning*). Cette évaluation devrait :

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

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

3.3 Méthodologie, choix des fils de discussion

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

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 seront étudiés dans cinq séquences sélectionnées sur la base de leur taille et leur persistance thématique (Fahy, 2003 ; Mompoin-Gaillard, sous-presse) :

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



- Trois autres séquences conversationnelles :
 - Une séquence collaborative de résolution de « problèmes dans-la vraie-vie » (2014) composée de 15 posts ;
 - Une séquence issue de l'activité « *Friday Fun* » (2015) (un jeu hebdomadaire qui invite les participant-es à se livrer à une activité légère mais qui mène souvent à des explorations) composée de 32 posts ;
 - Un blog « Notre carte d'évaluation de l'Europe » (2015) (choisi au hasard parmi les 25 sur le thème de l'évaluation) composé de 15 posts.

Après une analyse lexicale préliminaire à l'aide de Dico¹, le contenu de la conversation est analysé à l'aide d'une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006). Ce document présente le résultat de cette approche inductive qui est la base du sondage théorique qui suivra.

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

Tableau 1

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

Thèmes	Indicateurs en français	Indicateurs en anglais
Faire partie de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage	<i>Planification, curriculum, programme, depuis le début</i>	<i>Planning, curriculum, from the start</i>
Se concentrer sur la façon dont les élèves apprennent	<i>Apprendre, apprentissage, centré sur l'apprenant, cerveau, cognitif</i>	<i>Learn, learning, student centered, brain, cognitive</i>
Etre reconnue comme un élément central de la pratique en classe	<i>Pratique, enseigner, intégral, transversal, intégré, planning</i>	<i>Practice, teach, integral, transversal, embedded, planning</i>
Etre considérée comme une compétence professionnelle clé pour les enseignant-es	<i>Formation professionnelle, compétences, comment, les enseignant-es devraient...</i>	<i>Professional development, teacher competences, how, teachers should...</i>
Etre sensible et constructive car toute évaluation a un impact émotionnel	<i>Bienveillance, conscience, positive, constructive, émotion</i>	<i>Supportive, kind, sensitive, conscious, emotion</i>
Tenir compte de l'importance de la motivation de l'apprenant-e	<i>Motivation, motivant, besoins, intérêt, vouloir, objectif, buts, ennui</i>	<i>Motivation, needs, interest, to want, goals, bored</i>
Favoriser une compréhension commune des critères d'évaluation	<i>Objectifs, critères, transparence</i>	<i>Learning goals, criteria, transparency</i>
Proposer à l'apprenant-e des conseils constructifs sur comment améliorer son développement	<i>Progrès, processus, feedback</i>	<i>Progress, improvement, process, feedback</i>

¹ Le logiciel de comptage lexical Dico créé par Jean Veronis (2003) à l'Université d'Aix-Marseille a été utilisé pour sa simplicité et pour éviter une erreur d'interprétation que des applications francisées pourraient introduire en opérant sur un texte en anglais.



Développer l'auto-évaluation des apprenant-es afin qu'ils-elle puissent s'autogérer et devenir réflexif-ves	<i>Auto-évaluation, réflexion, pensée critique, autonomie, apprendre à apprendre</i>	<i>Self-assessment, reflection, critical thinking, self-management, autonomus, learn to learn</i>
Reconnaître l'ensemble des réalisations de tous les apprenant-es	<i>Holistique, monde réel, critique face à la norme centrée sur le résultat</i>	<i>Holistic, real world, critical towards standards-based assessment</i>

Suite à l'analyse thématique, il s'agira de noter les évolutions des points de vue au fur et à mesure de l'avancée dans la discussion et les éléments sur lesquels la discussion n'a pas de prise. Les contenus seront également rapprochés au but du programme qui est de promouvoir une éducation pour et par la démocratie.

4. Résultats : analyses et exemples

4.1 Analyse quantitative préliminaire

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

Tableau 2

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

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

Les fréquences nous donnent quatre premières pistes à approfondir :

- En premier lieu, il est intéressant de noter dans les trois premiers décomptes que c'est *la personne en situation d'apprentissage* qui la plus représentée dans le discours sur l'évaluation, comparée à la personne enseignante. Cela dénote une orientation plaçant plutôt l'enfant, le jeune, au centre du discours et non l'enseignant-e, ce qui peut traduire une certaine focalisation du groupe en discussion.
- Si on examine ensuite le couple suivant d'occurrences, on observe que les fréquences de termes correspondant à l'acte de *tester* ou de *contrôler* sont supérieures à celles relatives aux actes centrés sur les apprentissages.



- La *famille* et *l'école* viennent juste après en termes de fréquence et sont associées à la question d'éducation.
- Pour finir, les *questionnements* et les *préconisations* (devoir, doit, devrait) semblent former un groupe important dans les discours.

Il faut cependant voir dans quel contexte ces termes sont employés. Les résultats doivent être mis en perspective compte tenu de la situation dans lequel se produit le discours, à savoir, une conversation entre enseignants qui cherchent à échanger sur la question de l'éducation à la citoyenneté démocratique, et le développement de compétences pour une culture de la démocratie. Le contexte demande donc d'approfondir l'analyse sur ces pistes.

4.2 Analyse thématique

Le contenu de la conversation est analysé à l'aide d'une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006) qui a généré 5 thèmes qui traversent le discours des participants. Les auteur·rices présentent ces 5 thèmes en les soumettant à un sondage théorique basé sur l'*Assessment for Learning* (AfL)/ évaluation formative.

4.2.1 Thème 1 : Une éthique de la profession où l'apprentissage est centré sur l'élève

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

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

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

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

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

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

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



discourages so these kids give up and c) they do not assess the student individually but having in mind what the rest of the class does.

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

Tableau 3

Expressions relevées qui témoignent d'un éthos de la profession

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

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

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

What really counts cannot be seen in the marks: the openness, the ability to think critically, the ability to cooperate, the readiness to put one's competences at the service



of a cause, a task, a problem, the ability to go beyond what one has learnt and find creative solutions in a given situation, etc. etc. also the willingness to put effort, real effort in things...

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

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

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

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

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

Tableau 4

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

Expressions originales	Traductions en français
<i>Policy influence and stance - Policy makers far from field / Assessment influence on policy making / (Mis)use and understanding of assessment / PISA influence / Blaming previous level for bad teaching</i>	Influence et position politique - Décideurs politiques éloignés du terrain / Influence de l'évaluation sur l'élaboration des politiques / (Mauvaise) utilisation et compréhension de l'évaluation / Influence de PISA / Blâmer le niveau précédent pour un mauvais enseignement
<i>Hierarchy of skills - Over-recognition of employability skills (math, language) / Do we evaluate what we value? / Do we value what we evaluate? / Who decides what is valuable knowledge?</i>	Hiérarchie des compétences - Sur-reconnaissance des compétences relatives à l'employabilité (mathématiques, langue) / Evaluons-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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 5

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

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



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

La standardisation et le système de contrôles et de notation mettent la décision entre quelques mains, entravent toute chance de justice sociale dans le milieu éducatif, et anéantissent les possibilités de diversité, d'*empowerment* des enseignant-es et de réelle participation des élèves ayant la responsabilité de leur propre apprentissage. Il pousse les enseignant-es qui apprécient l'équité et la justice sociale à créer clandestinement des mesures pour rétablir l'équité et la transparence dans leur pratique d'évaluation.

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

Le rôle des acteur-rices (acteur-rices de l'école /acteur-rices extérieurs à l'école) qui se manifestent autour de l'évaluation est évoqué, dans les aspects disruptifs qu'ils représentent. Il s'agit de :

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

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

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

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

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

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

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

- La faiblesse des enseignant-es qui n'ont pas les moyens de changer une situation qu'ils considèrent comme regrettable.



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

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

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

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

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

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

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

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

- Plusieurs tensions se donnent à voir. D'une part les participant·es semblent être partagé·es sur le rôle de l'enseignant·e et de là où se situe la responsabilité de l'apprentissage.

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

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

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

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

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

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



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

L'innovation pédagogique est vue de pair avec l'évaluation formative. Selon le discours prévalent, ce sont ces modèles 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 méthodes d'évaluation formative sont défendues.

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

Tableau 6

La formation professionnelle, à la préparation des enseignants et à l'innovation pédagogique

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

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

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



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

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

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

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

4.2.5 Thème 5 : Une perception positive de l'évaluation formative qui seule permet de servir une évaluation démocratique

Une fois de plus, les modèles par objectifs/compétences ainsi que l'évaluation formative sont, à l'inverse, perçus de manière positive par les participants. Ainsi une part de la conversation montre les participant-es s'attelant à explorer et élaborer des stratégies qui mettent en avant une pédagogie spécifique et une évaluation autre que celle de la mesure. Ici, selon le discours prévalent, ce sont ces modèles qui permettent de mettre l'apprenant-e au centre, de le responsabiliser dans son apprentissage et de privilégier des « compétences pour la vie » : les pédagogies actives, participatives sont souvent citées et les méthodes d'évaluation formatives sont défendues.

Présente dans le discours, même de façon marginale, l'image de l'évaluation sommative n'est pas entièrement négative. Elle n'est donc pas rejetée par tous les participants. Elle est parfois considérée comme pouvant jouer un rôle formatif, dans certaines conditions :

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

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

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



Tableau 7

L'évaluation formative et formatrice est « le » modèle démocratique par excellence

Expressions originales	Traductions en français
Formative assessment as better than summative	L'évaluation formative comme meilleure que l'évaluation sommative.
Complementarity of Summative / Grading and formative assessment	Complémentarité de l'évaluation sommative / Par les notes et formative
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	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
Summative assessment in the context of constructivist approach / Summative assessment of life skills / (not desirable or difficult)	Evaluation sommative dans le contexte de l'approche constructiviste / Evaluation sommative des compétences de vie / (non souhaitable ou difficile)

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

5. Discussion

Ce qui frappe d'emblée dans l'analyse des propos tenus et des sous-thèmes concernant l'évaluation qui émergent dans la conversation, est le fait que la pratique de l'évaluation majoritairement comprise comme moyen de contrôle est un constat partagé dans les divers pays, mais que le groupe a pour volonté de s'en émanciper. L'approche formative est globalement perçue par le groupe comme plus efficace et donnant du sens à l'évaluation. Ces résultats ne sont pas très étonnants puisqu'il est clair que les personnes qui fréquentent la plateforme sont en fait réunies par un intérêt commun, celui de développer des pratiques démocratiques et de justice sociale au sein de l'école. Nous sommes sans doute en présence de ce Mottier Lopez (2016) nomme une « microculture », centrée ici *a minima* sur la justice sociale, qui témoigne d'une acception particulière de la notion, plurielle et assez large, de démocratie. La particularité de cette microculture est qu'elle concerne, dans notre cas, les membres-enseignants conversant sur la plateforme et non une classe.



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

Toutefois, les indicateurs de l'ARG ne recouvrent pas certains thèmes de l'analyse thématique. Il manque les thématiques plus particulièrement liées à la question de la démocratie en éducation. Les propos concernant la sensibilité interculturelle, la justice, les pratiques atténuant les effets de la pauvreté et de la discrimination sociale, l'éthos, la relation entre les décideurs politiques et les praticien-nes sont mis en exergue dans la conversation. On peut s'interroger sur ces repères, considérés comme incontournables par la communauté et intégrés de sa microculture, et en déduire un possible « point aveugle » des travaux de l'ARG sur les principes de l'évaluation formative dite « juste ».

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

Il ressort encore de cette étude qu'une contradiction interne aux discours, contradiction que l'on peut schématiser entre « ce que nous savons que nous devrions faire » et « ce qu'il est réellement possible de faire », instaure une forme de tension témoignant d'une dissonance cognitive partagée. Si tout le monde est d'accord sur le bien-fondé d'une pratique démocratique, l'analyse montre que mettre en place de manière concrète les méthodes pédagogiques perçues comme appropriées pour développer des compétences démocratiques chez les élèves – et favoriser une culture de la démocratie à l'école de manière concrète – s'avère difficile. Les négociations et les divergences apparaissent dans les moyens d'y parvenir dans un environnement qui, lui, n'est pas foncièrement démocratique (école, collège, lycée, enseignement supérieur, organisation, hiérarchie scolaire institutionnelle).

Pour finir, les interactions entre membres, même si elles se font à distance, montrent qu'un processus de formation est à l'œuvre et que les échanges entraînent pour le moins une attitude réflexive des participant-es qui ne serait peut-être pas possible, ou tout au moins pas



aussi facile, à mener isolément. Tel que le rapportent Black et William (2018), les enseignant-es impliqué-es dans la formulation des procédures opérationnelles pour leur utilisation gagnent en confiance et peuvent s'approprier l'évaluation dans sa complexité. Il est certes possible de parler ici non seulement de « communauté de pratique », mais aussi d'une « communauté sur les pratiques » qui porte, elle, un regard questionnant et réflexif sur l'action enseignante et le sentiment de capacité (*sense of agency*) pour transformer celle-ci.

Références

- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning Principles*. Retrieved March 23rd 2020, from https://www.aaia.org.uk/storage/medialibrary/o_1d8j89n3u1n0u17u91fdd1m4418fh8.pdf
- Audran, J. (2002). La liste de diffusion électronique : un instrument de formation professionnelle ? *Recherche et formation*, 39, 123-141.
- Audran, J. (2019). L'interaction formative, un processus indispensable en E-Formation. In A. Jezegou (Ed.), *Traité de la E-Formation des adultes* (pp. 121-141). Bruxelles : De Boeck.
- Audran, J., Coulibaly, B., & Papi, C. (2008). Les incitateurs et les épreuves, traces de vie sur les forums en ligne ? *DistanceS* 10(1), 1-26.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin and London: University of Texas Press
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & D. Wiliam (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. doi:10.1080/0969594X.2018.1441807
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier B., Deschryver N. & Peraya D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.
- Cornu, O., Decaudin, F., Doignon, P., & Levraut, V. (2014). L'évaluation sans notes dans un lycée expérimental. *Democratisation-scolaire.fr, GRDS*. <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article197>.
- Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, 71, 134-144.
- Endrizzi, L., Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST (INRP France)*, 39, 1-18.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the Profession Back, Call to Action*. Oxford, OH: Learning Forward Association.
- Garcin, C. (2014). *Pratiques participatives, apprentissage et développement professionnel sur Internet. Le cas de la communauté en ligne « Moodle »*. Thèse de l'université d'Aix-Marseille.
- Henri, F., Charlier, B., & Peraya, D. (2005). *Les forums : quelles recherches, pourquoi et comment ? Une tentative pour favoriser le dialogue entre chercheurs*. Communication au colloque Symfonic (Symposium formation et nouveaux instruments de



- communication), Amiens, Université Jules Verne. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29487>.
- Hildreth, P., Wright, P., & Kimble, C. (1999). Knowledge management: are we missing something? In L. Brooks & C. Kimble (Eds.), *Information systems - the next generation* (pp. 347-356). Proceedings of the 4th UKAIS conference York UK.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies* (2nd ed.). London: Routledge.
- Mompoin-Gaillard, P., & Rajić, V. (2014). *Professional development on an international scale: Council of Europe – Pestalozzi Programme Virtual Community of Practice*. Paper presented at the E-learning at work and the workplace from education to employment and meaningful work with ICTs, Zagreb, Croatia.
- Mompoin-Gaillard, P., Ragnarsdóttir, G., & Jonasson, J. T. (sous-presse). *The features of collaboration in online professional learning communities in education: modes of regulation and moderation shaping the conversation*.
- Mompoin-Gaillard, P., & Jonasson, J. T. (sous-presse). *Conversation as a learning ecology: teachers' engagement in online conversation as a motivated activity*.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S.C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). Bruxelles : De Boeck.
- Véronis, J. (2003). Cartographie lexicale pour la recherche d'information. In *Actes TALN 2003*, 265-275.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Remerciements

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

Pascale Mompoin-Gaillard

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

Jacques Audran

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

