

La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative

Vers l'élargissement d'une conceptualisation

Joëlle Morrisette

Volume 32, numéro 2, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024952ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024952ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Morrisette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024952ar>

Résumé de l'article

Une conception socioculturelle de l'évaluation formative des apprentissages devient une tendance en recherche, renvoyant à une pratique interprétative qui se déploie dans des jeux d'interdépendance au sein des interactions en classe. Cet article vise à situer la contribution de cette conception à partir de différentes modélisations de la mise en oeuvre de l'évaluation formative et de notre investigation de terrain sur les savoirs pratiques d'enseignantes en cette matière. Comme on le verra, ces récents travaux élargissent la conceptualisation de l'évaluation formative et suggèrent que les perspectives en recherche logent à l'enseigne d'une conception sociale, c'est-à-dire discursive et située.

La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation

Joëlle Morrisette
Université de Montréal

MOTS CLÉS: Évaluation formative, perspective socioculturelle, pratique sociale, interactions, savoir pratique

Une conception socioculturelle de l'évaluation formative des apprentissages devient une tendance en recherche, renvoyant à une pratique interprétative qui se déploie dans des jeux d'interdépendance au sein des interactions en classe. Cet article vise à situer la contribution de cette conception à partir de différentes modélisations de la mise en œuvre de l'évaluation formative et de notre investigation de terrain sur les savoirs pratiques d'enseignantes en cette matière. Comme on le verra, ces récents travaux élargissent la conceptualisation de l'évaluation formative et suggèrent que les prospectives en recherche logent à l'enseigne d'une conception sociale, c'est-à-dire discursive et située.

KEY WORDS: Formative assessment, sociocultural perspective, social practice, interactions, practical knowledge

A sociocultural perspective for the formative assessment of learning is becoming a popular research trend, one which refers to an interpretive practice that is carried out through interdependency games during classroom interaction. This article will focus on describing the contribution of this perspective by presenting different models of formative assessment and our fieldwork on teachers' practical knowledge on the subject. As we will see, this recent work broadens the notion of formative assessment and suggests that the research prospectives stand within a social conception, that is to say discursive and contextualized.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa, perspectiva sociocultural, prática social, interações, saber prático

A concepção sociocultural da avaliação formativa das aprendizagens tornou-se uma das principais tendências da investigação, remetendo para uma prática interpretativa que se consubstancia nos jogos de interdependência que sucedem nas interações da sala de aula. Este artigo pretende situar a contribuição desta concepção a partir das diferentes modelizações da operacionalização da avaliação formativa e da nossa investigação no terreno sobre os saberes práticos dos professores nesta matéria. Como se verá, estes recentes trabalhos alargam a conceptualização da avaliação formativa e sugerem que as perspectivas em investigação comportam uma concepção social, quer dizer, discursiva e contextualizada.

Note de l’auteure – L’auteure tient à remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) dont le financement, sous la forme d’une bourse d’excellence, a rendu possible la réalisation de la thèse à partir de laquelle est tiré cet article. Toute correspondance peut être adressée comme suit : Joëlle Morrisette, professeure adjointe, Faculté des sciences de l’éducation, Département d’administration et fondements de l’éducation, Université de Montréal, Pavillon Marie-Victorin, 90, avenue Vincent d’Indy, bureau C-514, Montréal (Québec) H2V 2S9, téléphone : 514-343-6111, p. 1-3940, ou par courriel à l’adresse suivante : joelle.morrisette@umontreal.ca.

Introduction

Il y a déjà plusieurs décennies que l'idée d'une évaluation formative a été proposée par des chercheurs et des chercheuses. Initialement avancée par Cronbach (1963) qui l'utilise pour désigner un processus de révision et de correction, elle est reprise et reformulée par Scriven (1967) qui l'emploie pour désigner des méthodologies particulières d'évaluation des curriculums ou des moyens d'enseignement. Mais c'est surtout à la suite des travaux de Bloom, Hasting et Madaus (1971) qu'elle est associée de façon plus précise à l'évaluation des apprentissages des élèves, et que l'idée d'une affiliation entre l'évaluation et une fonction de soutien aux apprentissages commence à intéresser la communauté scientifique. Plusieurs experts tels que Black et Wiliam (2006), Perrenoud (1998) et Scallon (2000) soutiennent que ce type d'évaluation est d'une grande importance en raison des possibilités d'amélioration et de correction du processus d'apprentissage qu'il favorise.

Actuellement, en raison d'un contexte de réformes curriculaires dans de nombreux pays occidentaux, dont la visée consiste à amener un plus grand nombre d'élèves à franchir le processus de scolarisation avec succès, l'évaluation formative des apprentissages est propulsée au cœur des préoccupations. En effet, la recherche foisonne depuis quelques années de cet objet de recherche : des organisations internationales telles que le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI, 2005) et plusieurs équipes de chercheurs et chercheuses multiplient les investigations dans ce contexte.

Si les 30 premières années de recherche sur l'évaluation formative des apprentissages ont été marquées principalement par l'éclairage de perspectives d'inspiration néobéhavioriste et cognitiviste, la récente décennie voit l'influence grandissante de perspectives d'inspiration socioculturelle qui créent un éclairage particulier des pratiques qui en relèvent. En puisant à de récentes modélisations de la mise en œuvre de l'évaluation formative, nous identifierons les dimensions sur lesquelles une perspective socioculturelle attire l'attention. Nous verrons également que leurs auteurs ont emprunté différents angles d'analyse, certains adoptant une approche microsociale, d'autres plus macrosociale. Par la suite, quelques résultats de notre propre investigation de terrain sur les savoirs pratiques d'enseignantes en matière d'évaluation formative seront proposés, également pour illustrer la contribution d'une perspective socioculturelle, mais aussi pour montrer comment l'angle adopté dans ce cas-ci lie l'interaction en classe au contexte social élargi. En guise de

discussion et de conclusion, nous mettrons en relief l'éclairage de cette perspective en regard de la compréhension des pratiques d'évaluation formative, qui prend la forme d'un élargissement de la conceptualisation qui en est faite, et proposerons une vision des perspectives en recherche qui logent à l'enseigne d'une conception sociale de l'évaluation formative, c'est-à-dire discursive et située.

Pour situer cette contribution, jetons d'abord un regard sur les premières décennies de recherche sur l'évaluation formative.

Les premières décennies de recherche sur l'évaluation formative : l'apport des perspectives néobéhavioristes et cognitivistes

Les premières décennies de recherche sur l'évaluation formative portent l'empreinte de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1968) qui a dominé dans les années 1970-1980, une pédagogie d'inspiration behavioriste dans le cadre de laquelle l'apprentissage est envisagé telle une modification de comportements résultant de contraintes externes, de renforcements. Dans cette perspective, l'évaluation formative, qui prend globalement la forme de fréquents contrôles papier-crayon, est définie essentiellement comme un *feedback* donné à l'élève, une information en retour ou rétroaction susceptible de traiter ses erreurs en vue de l'aider à réussir l'examen sommatif. Le sens de l'évaluation formative est alors celui d'une logique «d'après coup», dirait Perrenoud (1991), c'est-à-dire une remédiation (rétroaction + correction) ou un enseignement correctif pour pallier les difficultés des élèves dans le cadre des tâches qui leur sont soumises. Dans les premiers travaux, l'évaluation formative est donc inscrite dans une démarche étapiste, instrumentée, à la visée vérificatrice, ce qui lui confère une signification relativement mécanique.

Sur la base de l'influence de cette manière de concevoir l'évaluation formative s'est publié un nombre important de recherches. C'est d'ailleurs ce dont témoigne la recension d'écrits abondamment citée de Black et Wiliam (1998) dont le pivot central est l'idée de *feedback*, suggérant que cette perspective réunit plusieurs chercheurs et chercheuses dont le projet principal consiste souventes fois à en mesurer les effets sur la progression des élèves au moyen de la comparaison entre différents scores obtenus à des épreuves (par exemple, Bangert-Drowns, Kulick & Mongan, 1991 ; Dylan, Lee, Harrison & Black, 2004; Elawar & Corno, 1985; Kluger & DeNisi, 1996).

La recherche sur l'évaluation formative a également profité de l'influence des théories cognitivistes selon lesquelles l'apprentissage est vu globalement comme un processus qui suppose l'établissement de liens entre une nouvelle information et celle déjà organisée chez l'apprenant et, donc, comme une organisation incessante des connaissances rendue possible notamment par le développement d'habiletés métacognitives (Tardif, 1999; Varela, 1989)¹. À l'appui de cette conception de l'apprentissage, souvent entrecroisée avec des influences néobéhavioristes, l'évaluation formative n'est plus uniquement considérée comme une intervention à l'issue d'une séquence d'enseignement/apprentissage; elle est vue également comme étant intégrée aux activités quotidiennes, soit sous la forme d'une tâche préparatoire servant à ajuster la planification par exemple, soit sous la forme d'échanges informels en cours d'activité permettant de faire des mises au point régulièrement, ou encore sous la forme d'un retour plus ou moins formel sur les aspects difficilement réussis d'une tâche afin que l'enseignant puisse envisager les activités subséquentes.

C'est le modèle d'Allal en 1979 autour des régulations proactives, interactives et rétroactives, qui est fonction du moment où la régulation peut s'opérer dans une séquence d'enseignement/apprentissage, qui constitue le socle de cette conception. En s'appuyant sur l'analyse des systèmes cybernétiques effectuée par Cardinet (1977), la chercheuse remplace l'idée de remédiation par une celle plus large de rétroaction et d'adaptation de l'enseignement qui renvoie à un ajustement, c'est-à-dire à une régulation. Le modèle d'Allal est devenu une référence en recherche, plusieurs l'intégrant dans leurs travaux (par exemple, Mottier Lopez, 2007a; Scallon, 2000; Thibault, 1993). En conséquence, dans le monde francophone, la recherche sur l'évaluation formative s'est développée dans une association avec le concept de régulation, «une composante essentielle de l'évaluation formative», soutiennent Allal et Mottier Lopez (2005, p. 272) dans le portrait qu'elles tracent de la recherche sur l'évaluation formative². En somme, le lien établi avec le concept de régulation a élargi le champ d'opérationnalisation du concept d'évaluation formative en favorisant la prise en compte d'interventions autres que les pratiques de *testing* ou les pratiques instrumentées qui tiennent lieu de contrôle en fin de parcours.

Les dernières décennies de recherche sur l'évaluation formative : l'influence grandissante des perspectives socioculturelles

Comme le soulignent Valsiner et Rosa (2007), depuis la série de conférences sur les études socioculturelles au début des années 1990 - à Madrid en 1992, à Genève en 1996 et à Campinas en 2000 -, et les travaux fondateurs de chercheurs espagnols en collaboration avec des collègues situés aux quatre coins du globe, on observe l'influence grandissante de perspectives d'inspiration socioculturelle qui empruntent principalement à la psychologie, à la sociologie ainsi qu'à l'anthropologie. Ces perspectives, loin de constituer un bloc monolithique théorique, ont tout de même en commun d'aborder les objets d'étude en prenant en compte les dimensions sociales et culturelles en jeu dans la construction des connaissances. En effet, elles amènent à concevoir l'apprentissage comme un travail de construction sociale qui s'opère dans les échanges de la vie quotidienne, ces échanges étant médiatisés par le langage, la culture ambiante et ses artefacts. Dans cette optique, l'attention se porte vers le rôle des interactions dans l'apprentissage et sa contextualisation, ce qui invite à une conception différente de l'évaluation formative.

Si, vers la fin des années 1980, des auteurs tels que Cardinet (1988) et Ouellette (1990) suggéraient déjà de conceptualiser l'évaluation formative comme un processus de communication imbriqué aux activités d'enseignement/apprentissage, c'est notamment l'influence des perspectives d'inspiration socioculturelle au cours des dernières décennies qui a amené nombre de chercheurs et chercheuses à retenir cette conception pour leurs investigations. En effet, dans plusieurs recherches récentes, l'évaluation formative est envisagée telle une pratique sociale interprétative qui se construit dans des jeux d'interdépendance au sein des interactions en classe, au travers d'outils culturels (par exemple, Bell & Cowie, 2001 ; Leung & Mohan, 2004). En ce sens, elle serait mise en œuvre par l'enseignant ou l'enseignante au cours des activités quotidiennes d'enseignement/apprentissage, et se centrerait sur les connaissances construites dans l'interaction par les élèves ainsi que sur la mobilisation qu'ils font des ressources de leur environnement social.

Tel que le font valoir Allal (2002) et Mottier Lopez (2005, 2007a, 2007b, 2008 ; Mottier Lopez & Allal, 2004), une perspective socioculturelle conduit à envisager que les interactions constituent le moteur de la régulation des apprentissages, la rétroaction se construisant et se négociant dans les échanges,

et que le pouvoir est redistribué au sein de la communauté de classe. En effet, dans ce cadre, la finalité de l'évaluation formative consiste à amener les élèves vers une prise en charge de plus en plus importante de leurs apprentissages (par exemple, Allal & Pelgrims Ducrey, 2000; Clarke, 1995; Shepard, 2000)³, une responsabilité à la fois individuelle et collective. À titre illustratif, pensons ici aux travaux de Mottier Lopez (2005, 2007a, 2007b, 2008) sur la régulation des apprentissages en contexte de résolutions de problèmes mathématiques au primaire, régulation non pas entendue comme des adaptations homéostatiques, mais bien comme une «restructuration des activités d'enseignement/apprentissage à des fins d'évolution et de progression» (Mottier Lopez, 2007b, p. 149). Sur la base d'une conception située de la cognition et d'un cadre d'analyse qui amène à concevoir la classe en tant que microculture, la chercheuse a étudié comment s'accomplit la régulation des apprentissages au sein des interactions en classe, mettant en relief que la construction conjointe du sens entre les différents acteurs s'appuie sur des normes construites et négociées dans l'interaction, telles des façons consensuelles de participer aux pratiques de la classe. Suscitées par les stratégies mobilisées par l'enseignant ou l'enseignante en situation, ces normes favoriseraient une certaine coordination dans la façon dont s'effectue la régulation des apprentissages. De la même manière, en constituant des significations reconnues, les normes structureraient la participation des élèves qui contribue en retour à la dynamique de régulation des apprentissages dans l'ensemble de la classe. Ainsi, les éclairages conceptuels qui sous-tendent les travaux de la chercheuse l'amènent à mettre de l'avant une vision circulaire de la régulation des apprentissages visée par l'évaluation formative, et font émerger les normes et les règles négociées qui seraient impliquées dans la reproduction de ce processus.

Des modélisations d'inspiration socioculturelle

L'influence de plus en plus prégnante des perspectives d'inspiration socioculturelle se manifeste en particulier dans la relativement récente publication de différentes modélisations de l'évaluation formative dans le monde anglophone, soit des représentations de processus d'évaluation formative mis en œuvre par des enseignants et des enseignantes. Ces propositions constituent en quelque sorte une réponse à l'appel lancé en 1998 par Black et Wiliam qui, au terme du portrait qu'ils avaient tracé du domaine, jugeaient cet aspect lacunaire. Une décennie plus tard, en faisant une nouvelle recension d'écrits⁴, nous avons repéré trois modélisations qui assument les

postulats de telles perspectives, se préoccupant du rôle des interactions et du langage dans le soutien aux apprentissages visé par l'évaluation formative, soit celles de Leung et Mohan (2004), de Bell et Cowie (2001) ainsi que de Pryor et Crossouard (2008). Elles sont présentées en fonction de l'angle d'analyse adopté par ces chercheurs et chercheuses, du micro vers le macrosocial.

La modélisation de Leung et Mohan (2004)

Leung et Mohan (2004) présentent une modélisation du processus d'évaluation formative suivi par des enseignants et des enseignantes qui œuvrent dans des classes de quatrième année à l'école primaire. Ils s'appuient sur une conception sociale de l'évaluation formative, considérant les interactions en classe comme le « lieu » où se coconstruit une évaluation susceptible de soutenir les apprentissages. Les chercheurs se sont attardés à des situations impliquant des tâches de compréhension en lecture réalisées en sous-groupes d'élèves, les conversations autour de celles-ci étant conçues comme médiatrices d'apprentissage et servant d'ancrage à l'évaluation formative. C'est en s'étant intéressés plus particulièrement à la façon dont les enseignants et les enseignantes guident les élèves dans les prises de décision auxquelles ces derniers sont confrontés pour résoudre une telle tâche que Leung et Mohan ont dégagé une modélisation du « cycle d'interaction » qui prévaudrait lors de ces situations. Les chercheurs ont de fait distingué quatre phases dont l'enchaînement ne s'effectuerait pas nécessairement de manière linéaire: l'enseignant ou l'enseignante élabore une tâche de compréhension en lecture et l'explique aux élèves; ces derniers réalisent la tâche; l'enseignant ou l'enseignante évalue leur réalisation; enfin, il ou elle leur donne un guidage formatif reposant sur l'analyse préalable des problèmes rencontrés.

Si la modélisation semble un peu simple, les explications des chercheurs concernant la dernière phase du cycle d'interaction valent le détour. En effet, ayant adopté un angle microsocial pour étudier les pratiques d'évaluation formative, Leung et Mohan (2004) ont été à même de dégager que le guidage formatif des enseignants et des enseignantes serait centré sur les processus autant que sur les produits, et consisterait en une forme d'étayage qui amènerait les élèves à prendre des décisions pour lesquelles ils peuvent proposer une justification argumentée plutôt qu'à les prendre au hasard ou à proposer des raisons farfelues. En outre, ce guidage formatif se ferait en faisant la promotion de la recherche d'autres points de vue, et non pas en affichant une faveur pour l'un de ceux exprimés. Enfin, comme le font valoir les auteurs, cette dernière

phase de leur modélisation correspondrait en fait à l'organisation et à la gestion des interactions de sorte que s'opère une forme d'évaluation par les pairs : la négociation du sens et la confrontation des points de vue entre élèves favoriseraient des déséquilibres cognitifs porteurs d'apprentissages.

Bref, la modélisation de Leung et Mohan (2004) attire l'attention sur les interactions en classe au travers desquelles l'évaluation formative s'accomplit, sur la coconstruction de sens qui s'y produit et sur les processus de négociation qui participeraient au soutien aux apprentissages. On voit également une redistribution des rôles dévolus aux principaux intéressés, et donc un partage du pouvoir : l'enseignant ou l'enseignante n'est plus l'«expert(e)», mais un médiateur des échanges. En effet, en organisant les activités en classe de sorte à favoriser la confrontation de points de vue, il remet une part de responsabilité du soutien aux apprentissages au groupe-classe, vu ainsi comme une «communauté d'apprentissage» (Brown & Campione, 1995).

La modélisation de Bell et Cowie (2001)

En s'appuyant sur une conception de l'évaluation formative comme activité socioculturelle et discursive, Bell et Cowie (2001) proposent une modélisation coproduite avec des enseignants et des enseignantes œuvrant de la septième à la dixième année qui vise à décrire les processus d'évaluation formative qu'ils mettent en œuvre dans l'interaction avec leurs élèves en classe de sciences. Les chercheurs ont distingué deux processus, l'un ayant trait à la pratique d'une évaluation formative dite planifiée et formelle, l'autre à la pratique d'une évaluation formative dite interactive et informelle.

Globalement, l'évaluation formative planifiée reposerait sur la mise en place d'activités spécifiques telles que des *quiz* et des tests, et serait caractérisée par un processus dans le cadre duquel l'enseignant ou l'enseignante «extrait de l'information» à partir des performances des élèves lors de ces activités, l'interprète et agit en fonction du sens dégagé. Il semble que les enseignants et enseignantes mobiliseraient de ce type d'évaluation avec l'ensemble du groupe-classe surtout pour recevoir une rétroaction générale sur leur enseignement, et donc pour orienter les situations d'enseignement/apprentissage subséquentes. Quant à l'évaluation interactive, qui n'est pas sans rappeler les propositions d'Allal (1979) et Mottier Lopez (2007a) sur les régulations interactives, elle suivrait un processus qui implique que l'enseignant ou l'enseignante reconnaisse les signes verbaux ou non verbaux d'incompréhension dans le flux des activités quotidiennes, en relève la pertinence pour la progression des apprentissages et intervienne dans le but de

soutenir cette progression. Dans cette perspective, ce type d'évaluation formative constitue plutôt une pratique de soutien différencié aux apprentissages, se réalisant en continu dans le flux des activités.

Bell et Cowie (2001) dégagent que les processus formels ou informels d'évaluation formative sont grandement contextuels et tributaires d'une coconstruction de sens entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves. En cela, ils font valoir qu'ils dépendent du langage, et de la maîtrise par tous les acteurs des codes qu'il véhicule, puisque c'est à travers lui qu'est partagé [ou non] le sens autour des obstacles d'apprentissage éprouvés par les élèves. Ainsi, en concevant l'évaluation formative telle une pratique discursive, les chercheurs attirent l'attention sur les aspects sociaux et culturels du contexte dans lequel elle est mise en œuvre, telles les normes en classe qui engagent des formes de transactions qui sont impliquées dans le soutien aux apprentissages.

La modélisation d'évaluation formative proposée par Bell et Cowie (2001) trouve la faveur de plusieurs chercheurs et chercheuses dont Ruiz-Primo et Furtak (2007) ainsi que Shavelson (2003) qui les reprennent dans leurs travaux respectifs. Elle présente l'intérêt d'élargir le spectre des pratiques d'évaluation formative, prenant en compte différentes manières de découvrir les difficultés des élèves, même non verbales. Ce faisant, elle pose par ailleurs la question du partage de références socioculturelles entre acteurs participants au soutien aux apprentissages qui serait visé par ces processus d'évaluation formative : comment s'accomplit cette coconstruction de sens dans les milieux scolaires tissés de différentes cultures ? L'angle d'analyse adopté par les auteurs élargit la conceptualisation de l'évaluation formative à ces considérations.

La modélisation de Pryor et Crossouard (2008)

Pryor et Crossouard (2008) proposent une modélisation d'évaluation formative élaborée dans le cadre d'une recherche-action. Elle représente en fait une complexification d'un modèle proposé antérieurement (Torrance & Pryor, 2001) et rappelle en plusieurs points le processus informel d'évaluation formative identifié par Bell et Cowie (2001). Influencés par la montée des perspectives socioculturelles, Pryor et Crossouard ajoutent à ce modèle initial une théorie de l'activité. Dans cette optique, il serait plus juste de faire référence à cette modélisation complexifiée en termes de « théorisation » de l'évaluation formative, les théorisations constituant des modèles plus élaborés qui recouvrent un ensemble de situations, tel que le font valoir Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997).

La théorisation de Pryor et Crossouard (2008) prend appui sur une manière de concevoir la classe comme une communauté d'apprentissage dans laquelle se négocient plus ou moins harmonieusement les rôles de chacun, les règles, les identités, le sens des tâches et les critères d'évaluation, et ce, à la faveur de la médiation de différents artéfacts normalisateurs tels que les manuels scolaires et le curriculum. Adoptant un angle d'analyse plus macrosocial, les auteurs conçoivent que les pratiques d'évaluation formative impliquent, au travers des interactions en classe, la négociation de différentes considérations sociales, culturelles, voire politiques. En cela, et contrairement à plusieurs (par exemple, Black & Wiliam, 2006), ils ne limitent pas leur conceptualisation de l'évaluation formative à la dynamique qui lie un objet de savoir, des élèves et un enseignant ou une enseignante, ce qui est appelé par convention le triangle didactique. De fait, leur théorisation met de l'avant que des normes ou des valorisations sociales pénètrent en classe par des pratiques habituelles dont on ne se rend plus compte tellement elles sont intégrées à la vie quotidienne – Bourdieu (1972) y référerait en termes d'*habitus* – par les disciplines, par les ententes plus ou moins tacites avec les parents d'élèves ou avec d'autres acteurs concernés, etc. Pour Pryor et Crossouard, ces différentes considérations sont partie prenante de la mise en œuvre de l'évaluation formative et du soutien aux apprentissages qu'elle est susceptible de favoriser, et ce, au travers de divers processus courants de participation aux activités de la classe.

Ce décloisonnement de la classe proposé par cette théorisation présente un intérêt certain en ce qu'elle rappelle ce qu'on en vient à oublier à force d'opérer un important découpage analytique pour cibler un objet de recherche, à savoir que ce qui est valorisé socialement entre dans la classe. De fait, Pryor et Crossouard (2008) mettent en lumière les relations de pouvoir et de contrôle qui sont reproduites dans ce qui est considéré comme des apprentissages légitimes par les instances décisionnelles en matière d'éducation et les demandes d'évaluation certificative ou autres artéfacts à travers lesquels s'opère une forme de médiation du soutien aux apprentissages. Bref, la façon dont leur théorisation prend acte de dimensions socioculturelles pose d'autres types de questions qui lient les pratiques en classe au contexte social élargi. Par exemple, qu'est-ce qui est dans l'air du temps? qu'est-ce qui est valorisé socialement et qui est susceptible d'influencer la mise en œuvre des pratiques en classe?

En somme, ces trois modélisations véhiculent une conception de l'évaluation formative qui renvoie à une pratique sociale et située. Selon l'angle d'analyse adopté, ce sont différentes considérations qui sont mises en relief. Ainsi, sur la base d'une perspective microsociale, le regard se pose sur les objets de savoirs, les règles et les normes qui sont interprétés et négociés au sein des interactions, et donc sur le langage échangé ou les conversations en classe qui sont le siège de ces négociations, de cette coconstruction de significations qui participent au soutien aux apprentissages. Sur la base d'une perspective plus macrosociale, on conçoit que la classe s'insère elle-même dans un système de pratiques plus vaste, celui du milieu scolaire mais aussi celui qui lie l'école à la configuration sociale plus générale. Dans cette optique, l'évaluation formative convoque les ententes tacites qui unissent les acteurs impliqués, les relations de pouvoir et de contrôle engendrées par la valorisation d'une culture particulière et non d'une autre, ainsi que les projets socio-politiques d'une société, à une époque donnée. Comme on le verra dans la suite, nos travaux se situent au carrefour de ces différentes contributions : influencés notamment par la théorie de la structuration de Giddens (1987) qui invite à lier l'interaction immédiate au contexte social élargi, ils proposent de concevoir ces différents plans analytiques telle une dualité, des « doubles en soi » pourrait-on dire, pour éclairer les pratiques d'évaluation formative.

Une contribution au carrefour de ces modélisations

Nos travaux (Morrisette, 2009a) peuvent aussi être situés dans le champ des perspectives socioculturelles à partir de la catégorisation établie dans le *Handbook* dirigé par Valsiner et Rosa (2007). Plus précisément, et comme on le verra, ils s'insèrent dans le courant discursif et conversationnel (par exemple, Hamo & Blum-Kulka, 2007) qui se centre sur la production du sens, sur les processus par lesquels les individus construisent et négocient leurs représentations du monde, et ce, tant sur le plan microsocial que sur le plan macrosocial.

Méthodologie de terrain

Ainsi, dans le cadre d'une recherche collaborative inspirée du modèle de Desgagné (2001, 2007 ; Morrisette & Desgagné, 2009), et en cohérence avec la tradition de l'interactionnisme symbolique qui conduit à investiguer le sens que les acteurs accordent à leurs activités, nous avons documenté le savoir-faire mis en œuvre par des enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages, et ce, à partir de l'explicitation, en groupe, de leurs « manières de faire » (de Certeau, 1990)⁵. Il s'agissait d'enseignantes des

quatrième, cinquième et sixième années de la région de Québec (Québec, Canada), d'enseignantes « ordinaires », volontaires, choisies par leurs pairs. Le scénario d'enquête a reposé sur un protocole de rétroaction vidéo nommé « réflexion partagée » (Tochon, 1996)⁶, ainsi que sur des entretiens individuels (3) réalisés en alternance avec des entretiens de groupe (5). Cet ensemble d'activités visait à favoriser l'explicitation des savoirs pratiques des praticiennes en matière d'évaluation formative, alors qu'elles étaient invitées à décrire des épisodes d'évaluation formative tirés de leur pratique.

Méthodologie d'analyse

L'analyse a porté sur le matériau recueilli lors des entretiens de groupe et a consisté en une thématisation ouverte, à la manière du processus de catégorisation qui, habituellement, est mis en œuvre lors d'une analyse de contenu (Mucchielli, 1998). Deux grandes catégories ont émergé de l'explicitation des « manières de faire », s'accordant aux dimensions toujours présentes dans les propos des enseignantes lorsqu'elles rapportaient à leurs pairs un épisode d'évaluation formative. La première, nommée « manières de définir la situation des élèves face aux apprentissages » en référence au concept de « définition de la situation » (Thomas, 1923), regroupait un ensemble de façons par lesquelles les enseignantes disaient procéder à une sorte de processus évaluatif, à l'élaboration d'un jugement, c'est-à-dire à la découverte d'obstacles d'apprentissage ou encore à la reconnaissance de savoirs pratiques chez les élèves – leurs « forces » – à l'égard de certains objets d'apprentissage ; la seconde catégorie, nommée « manières de soutenir les apprentissages », regroupait un ensemble de façons par lesquelles les enseignantes disaient intervenir pour soutenir les apprentissages sur la base d'un processus évaluatif de la situation, une dimension qu'elles considéraient comme une condition *sine qua non* de l'évaluation formative.

Présentation de quelques résultats de recherche

Pour cette recherche, une conception socioculturelle de l'évaluation formative a été retenue, renvoyant, comme déjà indiqué, à une pratique sociale, c'est-à-dire discursive et située, imbriquée aux activités quotidiennes par le biais de modalités plus ou moins formelles et se réalisant dans une activité de coconstruction de sens. À l'instar de Blumer (1969) faisant référence à des *sensitizing concepts*, soit des concepts qui « rendent plus sensible » à des aspects de l'objet étudié, ce choix a mis en lumière des dimensions particulières des savoirs pratiques en matière d'évaluation formative, lesquelles sont manifestes dans les « manières de définir la situation des élèves face aux

apprentissages» présentées ici, retenues pour cette raison, mais aussi parce qu'elles illustrent bien cette dualité micro/macro évoquée précédemment. Ainsi, on verra que le processus évaluatif mis en œuvre par les enseignantes repose notamment sur un savoir communiquer dans l'interaction de la classe, un savoir prendre ses repères en situation ainsi que sur un savoir gérer différentes tensions sociales.

Un langage partagé derrière l'emploi de l'ardoise : un savoir communiquer dans l'interaction. Lors d'une séquence d'enseignement/apprentissage dans le cadre de laquelle elles ont à présenter de nouveaux objets d'apprentissage aux élèves, les enseignantes intègrent souvent l'ardoise à une phase qui se fait en leçon de groupe comme modalité d'évaluation formative, soit un carton plastifié sur lequel les élèves peuvent écrire à l'aide d'un feutre lorsque des questions leur sont posées. Elles s'en servent pour savoir si des problèmes se posent aux élèves, pour certaines notions, mais aussi pour obtenir une rétroaction en situation sur leur enseignement, tel un procédé de rétroaction mutuelle.

Concrètement, les enseignantes recourent à l'ardoise à quelques reprises au cours d'une même séquence d'enseignement/apprentissage. Lors de la première utilisation de cet artéfact à la suite d'une première phase d'enseignement, elles s'attardent sur les ardoises des élèves qui ont habituellement de la facilité à apprendre en raison de leur familiarité avec la culture scolaire et ce qu'elle valorise, si on adopte le point de vue défendu par Bourdieu et Passeron (1970). Si ces élèves ne proposent pas les réponses attendues, elles interprètent qu'elles doivent s'arrêter avant de poursuivre ce qui était prévu pour reprendre autrement les explications de la notion, et laisser ensuite l'ensemble du groupe-classe réaliser des exercices en équipes pour que se négocie la compréhension de la notion en cause. Les enseignantes utilisent alors à nouveau l'ardoise pour vérifier si une incompréhension générale semble persister, et ainsi de suite, jusqu'à ce que presque tous les élèves, sauf quelques exceptions, soient capables de réaliser des exercices de manière individuelle. C'est à ce moment qu'elles disent donner un soutien plus personnalisé à ces élèves qui semblent avoir connu plus de difficultés, repérés à partir des résultats observés sur les ardoises, à cet *îlot de résistance gaulois*, une image employée par l'une des enseignantes. Ainsi, cette modalité d'évaluation formative guiderait leur façon d'enseigner en situation et leur permettrait par la suite d'intervenir auprès des élèves qui doivent bénéficier d'une aide supplémentaire lorsque la partie magistrale de la leçon de groupe est terminée.

L'emploi de l'ardoise constitue en ce sens un code de rétroaction mutuelle servant aussi la différenciation, ce qui semble relever d'un savoir-faire utile dans le contexte de la « forme scolaire » actuelle caractérisée par un apprentissage en groupe (Vincent, 1980) qui favorise plutôt l'uniformisation. En fait, la mobilisation de ce produit culturel au quotidien entraîne le développement d'un certain *modus vivendi* du groupe-classe qui s'installerait et se négocierait en continu entre l'enseignante et ses élèves ; l'ardoise constitue une façon d'opérer au quotidien pour relever les difficultés, façon comprise, acceptée et reconduite par tous et chacun. Dans cette optique, cette manière particulière de définir la situation des élèves face aux apprentissages rappelle les travaux de Mottier Lopez (2005, 2007a, 2007b, 2008) présentés précédemment concernant les façons consensuelles de participer aux pratiques de la classe, négociées en continu, qui permettent de se coordonner dans la perspective d'une régulation des apprentissages. À l'appui des travaux de la chercheuse, on peut considérer que l'emploi de l'ardoise pour « prendre le pouls » du groupe-classe et identifier les élèves qui doivent faire l'objet d'une attention plus particulière consiste en une stratégie d'évaluation formative qui instaure une certaine dynamique interactive de classe reconnue et partagée, dynamique susceptible de favoriser le soutien aux apprentissages. En ce sens, les enseignantes miseraient sur le développement du partage de sens autour du code commun que constitue l'ardoise pour favoriser l'ajustement mutuel dans une perspective formative, ce code induisant certaines structures de participation adaptées au contexte du mode d'apprentissage en groupe. Ainsi, il semble que la mise en œuvre de l'évaluation formative passerait aussi par un « savoir-communiquer dans l'interaction ».

Des schèmes culturels derrière l'observation du non-verbal des élèves : un savoir prendre ses repères en situation. Pour décoder que des problèmes d'apprentissage se posent aux élèves – la dimension « évaluation » –, toutes les enseignantes ayant participé à la recherche se disent être constamment dans un état de vigilance lorsqu'elles sont en présence des élèves, à parcourir la classe du regard, tel un « balayage radar » qui ratisse l'espace, à la recherche d'indices « perceptibles » de difficultés potentielles. Une sorte d'alerte serait déclenchée par certaines mimiques particulières des élèves, qu'elles évoquent en termes « d'air perdu » ou « d'air hagard », ou encore de « point d'interrogation dans le front », soit une expression non verbale qu'elles savent reconnaître et associer à un signe de difficulté. À ce moment, elles engagent généralement un échange avec l'élève (ou les élèves) pour l'aider à surmonter l'obstacle auquel il fait face – la dimension « formative » de l'intervention. Par ailleurs, les enseignantes

seraient aussi attentives aux signes non verbaux de désengagement des élèves face aux tâches proposées, signes qu'elles détectent généralement à partir de la posture de ces derniers ou encore de l'orientation de leur regard. Lorsqu'elles perçoivent ces signes, souvent circulant entre les tables de travail des élèves, elles vont, par exemple, inviter l'un d'eux à se redresser pour adopter ce qui, de leur point de vue, semble une posture plus favorable au travail scolaire, exerçant une légère pression de la main sur son dos, lui touchant l'épaule ou l'interpelant discrètement pour tenter de ramener son attention sur la tâche.

Vue sous cet angle, la découverte des difficultés se présente comme un processus d'évaluation informelle très contextualisé, en apparence spontané, qui semble reposer sur ce qu'elles peuvent percevoir et interpréter du langage du corps. Ce type d'évaluation évoque l'évaluation formative informelle, rapportée par Bell et Cowie (2001; voir aussi Ruiz-Primo & Furtak, 2004; Shavelson, 2003), soit une évaluation déclenchée par la distinction *in situ* de difficultés éprouvées par certains élèves, un processus qui reposerait initialement sur ce que les auteurs appellent l'intuition de l'enseignant, laquelle serait appuyée sur une certaine préparation par l'expérience.

Cette «manière de faire» particulière, qui consiste à décoder les difficultés en situation, semble reposer sur des consensus tacites autour de signes non verbaux de difficulté, et en cela, serait relative à des schèmes d'interprétation à teneur culturelle. Pour des auteurs tels que Perrenoud (1995) ou Wenger (2005), ces schèmes sont constitués d'une graduelle intégration de concepts, de théories et de procédures qui ont fait leurs preuves au sein d'une culture, notamment au sein d'une culture de métier, c'est-à-dire qui se sont révélés suffisamment fructueux à l'épreuve du terrain, dans l'histoire d'un groupe, pour devenir des repères ou des guides stables pour l'action dans des circonstances données, au sein d'un système symbolique historiquement et socialement situé. Les schèmes interprétatifs peuvent donc être compris comme des façons typiques de «définir les situations» (Thomas, 1923), des modes de représentation et de classification qui sont utilisés de façon réflexive dans les pratiques quotidiennes. En outre, à l'appui des travaux de Becker (1982), on peut considérer que cette «manière de définir la situation des élèves face aux apprentissages» liée à la mobilisation de schèmes culturels fait partie des *conventions* de la culture de métier des enseignantes, conventions vues comme des savoirs pratiques communs cristallisés au sein de leur groupe, qui leur permettent d'opérer au quotidien pour soutenir les apprentissages de leurs élèves. Ainsi, il semble que la mise en œuvre de l'évaluation formative passerait notamment par un «savoir prendre ses repères en situation».

Des conventions sociales derrière les modalités formelles d'évaluation: un savoir gérer différentes tensions. Les enseignantes engagées dans la recherche emploient également diverses modalités plus formelles d'évaluation formative telles que des dictées, des contrôles ou divers autres types de tâches évaluatives, et ce, afin de se donner une représentation de ce que les élèves peuvent accomplir, tant sur le plan individuel que collectif. Elles soutiennent employer beaucoup de ces modalités, «trop», précisent-elles, davantage pour satisfaire les exigences sociales que pour soutenir les apprentissages au quotidien. En effet, elles font valoir que les tâches moins formalisées mobilisent davantage les élèves, les mettent en projet et, sans la crainte de la sanction, les ouvrent à la critique constructive, susceptible de constituer un levier pour les apprentissages. En ce sens, ces tâches quotidiennes suffiraient à orienter les processus d'enseignement/apprentissage, les tâches évaluatives plus formalisées constituant souvent une «commande» sociale qui provoque des effets accumulés indésirables, des «conséquences non intentionnelles», selon l'expression de Giddens (1987). De fait, les enseignantes laissent entendre que l'emploi répété de ce type de tâches conduit les élèves à développer ce que certains auteurs considèrent comme étant des «adaptations secondaires» pour survivre à un contexte qui menace en permanence leur intégrité, leur estime de soi, ce qu'a bien expliqué Perrenoud (2004) dans son ouvrage sur le métier d'élève. Ainsi, par peur de l'échec scolaire, de la sanction, certains ne signalent jamais leurs incompréhensions ou s'investissent seulement lorsque «ça compte», se désintéressant des rétroactions données sur une tâche formalisée dès qu'elle est notée, c'est-à-dire une fois la sanction tombée. En outre, les enseignantes relèvent également que certains élèves, «apprenant» à l'école leur «incapacité», qui parfois est étiquetée plus ou moins formellement, deviennent passifs, s'occupent, s'«abonnent» à l'orthopédagogue, disent-elles, et attendent d'emblée que les exigences soient diminuées pour eux; dit autrement, ils «décrochent», ils baissent les bras. Pour ces raisons, elles soutiennent que les tâches évaluatives formelles contrecarrent la finalité sous-jacente à leurs manières de faire l'évaluation formative: à la longue, elles démobiliseraient les élèves, les «dépossédant» d'un projet d'apprentissage propre; «ils ne se sentent plus concernés», déplorent-elles. C'est donc bien un rapport stratégique face aux savoirs valorisés que les élèves développeraient dans ces conditions (Charlot, 1992).

Or, les tâches évaluatives formelles, dites aussi tests ou examens, sont valorisées socialement par différents acteurs qui gravitent autour de la sphère éducative, notamment par les parents des élèves; en d'autres mots, elles font

partie de conventions sociales. Ces tâches constituent le symbole privilégié de ce que d'aucuns appellent «l'obligation de résultats», soit une pression sociale forte en faveur d'un système éducatif plus «performant». Lessard et Meirieu (2004) soutiennent que différents phénomènes concourent à accentuer cette pression sociale liée à «l'obligation de résultats»: les stratégies de régulation des systèmes éducatifs sur le plan international⁷, les stratégies de concurrence auxquelles se livrent les écoles, les collèges et les universités, fortement canalisées par la publication de palmarès d'établissements qui trouvent une popularité certaine, etc. Comme l'affirment les auteurs, ce contexte entraîne une survalorisation des résultats des élèves, accentuant par le fait même la reconnaissance sociale dont jouissent les tâches évaluatives formelles.

Dans ce contexte, les enseignantes déploient ce que nous avons appelé, en empruntant à Pépin (1994), un «accord pragmatique», soit une façon de concilier différentes tensions: elles utilisent au quotidien les modalités formelles d'évaluation, mais s'en servent dans une optique formative. En effet, auprès des élèves, l'emploi quotidien de tâches formelles comme tâche d'apprentissage aurait pour effet de les banaliser, amenant ces derniers à moins y voir la marque d'une sanction; en cela, les élèves seraient moins enclins à chercher des stratégies d'évitement, s'y engageant plus volontiers. Auprès des parents, ces tâches auraient une force symbolique: ils reconnaissent ces objets culturels et y associent des pratiques qui leur sont familières. Dans cette perspective, ces tâches font office de langage commun, de signes mutuellement intelligibles pour échanger du sens sur la situation de leur enfant avec les intervenants de l'école. Quant aux enseignantes, elles s'en serviraient non pas pour sanctionner les apprentissages, mais pour soutenir les élèves au quotidien, dans une perspective processuelle qui permettrait de (ré)orienter les processus d'enseignement/apprentissage afin de favoriser leur progression. En somme, chaque tâche constituerait une activité-obstacle d'apprentissage en elle-même dans un processus d'évaluation continu.

Comme la théorisation de Pryor et Crossouard (2008) présentée précédemment, cette «manière de faire» l'évaluation formative suggère que les pratiques de classe font partie d'un système de pratiques plus vaste, qu'elles sont liées aux consensus sociaux qui tiennent à des normes qui régissent les transactions entre acteurs ainsi qu'aux rapports de force en perpétuelle mouvance. Ainsi, il semble que la mise en œuvre de l'évaluation formative passerait également par un «savoir-gérer différentes tensions sociales».

Discussion et conclusion

La contribution d'une perspective socioculturelle dans la recherche sur l'évaluation formative

Comme on l'a vu, une perspective socioculturelle propose un autre type de regard sur l'évaluation formative, ciblant les interactions en classe comme le « lieu » où se coconstruit le soutien aux apprentissages sur les bases de significations partagées et de normes tacites négociées en continu. Du point de vue de l'analyse, cela conduit à prendre en compte différents processus sociaux qui seraient impliqués lors d'une évaluation formative, tels que des jeux d'interdépendance qui sont bien mis en relief dans l'emploi de l'ardoise, par exemple. Sous cet angle, c'est bien à une pratique discursive et située à laquelle conduit cette perspective.

Comme on l'a vu également, cet éclairage particulier invite à considérer que les pratiques en classe relèvent pour partie des façons de dire et de faire habituelles pour un groupe, soit des ressources d'une culture de métier. En effet, cette manière commune qu'ont les enseignantes de prendre en compte pour leur évaluation ce qu'elles interprètent du non-verbal des élèves rappelle plusieurs travaux menés dans le domaine de la sociologie des professions, tels ceux portant sur le groupe formé par les policiers (Goldsmith, 1990; Loubet del Bayle, 1992; Skolnick, 1965) : affrontant le même type de problématique au quotidien, les membres d'un groupe finiraient par adopter des façons de percevoir les situations et d'agir qui se ressemblent et qui sont partagées par l'ensemble des membres. Enfin, une perspective socioculturelle lie de façon inextricable les pratiques d'évaluation formative à ce qui « est dans l'air du temps », soit à ce qui est valorisé et négocié socialement. Sur ce plan, on a vu par exemple que les enseignantes emploient différentes modalités d'évaluation formelles car elles reposent sur des conventions sociales qui facilitent le partage de sens autour de la situation des élèves ; leurs pratiques d'évaluation formative en classe semblent être « bricolées » – au sens ingénieux du terme – au carrefour de différentes tensions qui impliquent divers acteurs de la sphère éducative.

La contribution d'une perspective socioculturelle amène ainsi à un élargissement de la conceptualisation de l'évaluation formative par le biais d'une « resocialisation de l'objet » (Morrisette, 2009b). Nous entendons par là qu'elle met l'accent sur les rapports entre la classe, l'institution scolaire et la société dont elle fait partie. Il semble que les « manières de faire »

l'évaluation des apprentissages, servant des fins formatives ou non, constituent de bons révélateurs de ces rapports. En ce sens, une perspective socioculturelle se démarque par rapport aux perspectives d'inspiration (néo)béhavioriste et cognitiviste qui donnent souvent lieu à des recherches qui s'inscrivent dans un registre de raisonnement causaliste, se préoccupant en particulier du *feedback* et de ses effets sur la progression des apprentissages définie comme étant l'augmentation d'un score à un test ou à un autre instrument de mesure.

Néanmoins, puisque la perspective adoptée crée l'objet (Larochelle & Désautels, 2007), il faut convenir que l'éclairage d'une perspective socioculturelle ne remplace pas celui apporté par d'autres perspectives dont l'apport est également d'intérêt; on ne peut que saluer la multiplication des regards qui enrichit l'interprétation des pratiques d'évaluation formative. En outre, il faut convenir du fait que nos travaux, ou ceux des autres chercheurs et chercheuses convoqués ici, ne sauraient épuiser la potentialité d'une perspective socioculturelle: s'ils donnent accès à une certaine resocialisation de l'objet, il y aurait tout de même lieu de multiplier les investigations au sein d'autres milieux scolaires pour mieux comprendre, par effet de contraste notamment, comment se jouent les conventions sociales et comment les enseignants et les enseignantes négocient les tensions qui y sont afférentes. On y verrait probablement varier le poids de certaines conventions sociales et émerger d'autres types de tensions liées à l'évaluation des apprentissages.

Les perspectives en recherche sur l'évaluation formative

Que peut-on anticiper des perspectives en recherche sur l'évaluation formative à partir de cette contribution et de la prise en compte des récentes modélisations des pratiques qui en relèvent?

À l'heure où plusieurs pays occidentaux optent pour une approche par compétences, il devient évident que la certification ne constitue plus le seul débouché de l'évaluation, que la question de l'exactitude de la mesure et du produit fini est largement dépassée par l'attention qui doit être portée sur les progressions des élèves, au cœur de l'évaluation formative dans une telle conception de l'apprentissage. Or, l'idée même de progression constitue une «boîte noire», soit une notion utilisée par convention sans qu'on en comprenne nécessairement tous les tenants et aboutissants (Fourez, Englebert-Lecomte & Mathy, 1997). Comme relevé dans notre investigation, sur le terrain, les enseignantes mobilisent cette notion comme si le sens était d'emblée partagé, sans devoir s'expliquer entre elles ce qu'elles entendent par «aider les élèves à progresser»: progresser vers quoi? quelles sont les normes à partir desquelles

elles apprécient les pas franchis par leurs élèves? qu'est-ce qui représente un «pas franchi»? En d'autres mots, quels sont les marqueurs implicites du développement des compétences sur lesquels elles s'appuient pour juger de la situation des élèves face aux apprentissages et pour intervenir dans la perspective de les soutenir? Une perspective socioculturelle pourrait se révéler féconde dans la perspective d'éclairer ces marqueurs qui renvoient nécessairement à ce qui est valorisé socialement; en référence à ce qui a été dit précédemment, elle «rendrait plus sensible» à ces aspects, permettant d'ouvrir cette boîte noire qui est centrale pour l'évaluation formative des apprentissages dans le cadre d'une approche par compétences.

NOTES

1. Les théories cognitivistes couvrent un très large spectre en ce qui a trait aux approches, aux fondements et aux présupposés épistémologiques. Par exemple, certaines s'inspirent du fonctionnement de l'ordinateur pour penser la cognition humaine (*information processing*) : les élèves recueillent, sélectionnent, traitent, emmagasinent et récupèrent un ensemble de données provenant de leur environnement ou de leur mémoire. D'autres théories cognitivistes ne font pas ce rapprochement avec l'ordinateur. En cela, il est difficile de les réunir pour établir un portrait général de leur apport en éducation et de leur influence sur la conception de l'évaluation formative.
2. Dans le monde anglophone, on trouve rarement le terme *regulate*, excepté chez Sadler (1989, p. 120) ou chez ceux qui citent Perrenoud, tels que Black et Wiliam (2006) ou Pryor et Crossouard (2008).
3. On reconnaît ici la notion de « zone proximale de développement », développée par Vygotsky, et à laquelle recourent la plupart du temps les chercheuses et chercheurs qui s'inspirent des théories socioculturelles pour traiter d'évaluation formative. Selon Allal et Pelgrims Ducrey (2000) ou Shepard (2000) par exemple, l'évaluation formative interviendrait en relation avec cette zone, à travers les interactions en classe et les processus d'étayage (*scaffolding*) de l'enseignant.
4. La recension d'écrits réalisée sur l'évaluation formative (Morrisette, 2009a) prend acte de ce qui se publie tant dans les mondes anglophone que francophone, des mondes qui fonctionnent habituellement en vase clos comme le déplore Perrenoud (1998). Ainsi, de nombreuses revues francophones ont été dépouillées, telles que *Mesure et évaluation en éducation*, la seule revue francophone spécialisée dans les questions d'évaluation à l'école, la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, ainsi que plusieurs revues anglophones, telles que *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* ou *Educational Assessment*. Les recherches ont été faites à partir de différentes banques qui donnent accès à des centaines de revues, telles que *Ebsco Host* ou *ERIC*, et de systèmes d'archivage en ligne de publications académiques tels que *Journal storage (Jstor)*, *SA GE Journals Online*, *Taylor & Francis*, *Ingenta connect*, et *Lawrence Erlbaum Associates*, etc. De plus, des articles de recherche ont été trouvés à l'aide de différents moteurs de recherche spécialisés en recherche scientifique tels *Google scholar*. Des alertes programmées dans ces différents outils ont permis de recevoir les références dès qu'elles étaient publiées, selon les mots-clés suivants : évaluation formative, *formative assessment*, *formative evaluation*, *assessment for learning*, *assessment as learning*, *learning-oriented assessment*, *interactive assessment*, *informal assessment*. Les banques de différentes universités ont été également mobilisées dans les recherches, notamment en ce qui concerne les thèses de doctorat telle cette banque qui présente un index des thèses en Grande-Bretagne et en Irlande depuis 1716 : [<http://www.theses.com/>] ou encore la banque Érudit qui donne accès à plusieurs types de documents tels que des revues académiques, des livres, des actes et des thèses publiées au Québec et ailleurs (*Érudit* donne aussi accès aux thèses publiées à Lyon par exemple) via [<http://www.erudit.org/these/index.html>]; en outre, le site du *Portail Francophone des Thèses Électroniques* a été aussi exploité : [<http://cybertheses.francophonie.org/>].

5. de Certeau (1990) a esquissé une théorie des pratiques quotidiennes autour de l'idée selon laquelle les acteurs « ordinaires » produisent, eux aussi, des savoirs et des « manières de faire » avec et dans la culture sociale dominante, soit des savoirs pratiques contextuels. L'auteur conçoit que cette majorité silencieuse saurait bricoler et combiner des pratiques en mobilisant des ressources insoupçonnées, des tactiques subtiles. En d'autres mots, comme l'indique le titre de son ouvrage, *L'invention du quotidien : Arts de faire*, les acteurs « ordinaires » développeraient tout un art en jouant avec les événements pour en faire des occasions, dans une forme d'investigation pratique incessante.
6. Trois bandes vidéo ont été produites dans les classes de chaque enseignante, d'une durée approximative de 2 h 30 chacune, alors que les praticiennes se livraient à leurs activités quotidiennes de soutien aux apprentissages. Selon le contrat collaboratif négocié, elles devaient y repérer, le cas échéant, des épisodes d'évaluation formative qu'elles commentaient en situation d'entretien.
7. L'un des principaux symboles de ces stratégies est le PISA, le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*, piloté par l'Organisation pour la coopération et le développement économique.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2002, septembre). *L'évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé: peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques?* 15^e colloque international de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMEE), Université de Lausanne, CH.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative of learning: A review of publications in french. In *Formative Assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 265-290). Paris: OECD Publication.
- Allal, L., & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 47-64.
- Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (7^e éd., pp. 153-183). Berne, CH: Peter Lang.
- Bangert-Drowns, R.L., Kulick, J.A., & Mongan, R.T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Becker, H.S. (2006). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.) (2^e éd.). Paris: Flammarion.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (éd.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London: Sage Publications.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 2(2), 1-12.
- Bloom, B.S., Hasting J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. In M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise* (pp. 155-195). Neuchâtel, CH: Delachaux et Niestlé.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée* (2^e éd., Rapport n° R77.05). Neuchâtel, CH: Institut romand de recherches et de documentation pédagogique.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2005). *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: OCDE Publication.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 119-147.

- Clarke, D. (1995). Constructive assessment: Mathematics and the student. In A. Richardson (éd.), *Flair: AAMT proceedings*. Adelaide, AU: AAMT.
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64(5), 672-683.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien* (vol. 1). Paris: Gallimard.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (dir.) *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dylan, W., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49-65.
- Elawar, M.C., & Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 162-173.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société* (M. Audet, trad.). Paris : Presses universitaires de France.
- Goldsmith, A. (1990). Taking police culture seriously: Police discretion and the limits of law. *Policing and Society*, 1(2), 91-114.
- Hamo, M., & Blum-Kulka S. (2007). Apprenticeship in conversation and culture. Emerging sociability in preschool peer talk. In J. Valsiner & A. Rosa (éds), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 423-443). New York: Cambridge University Press.
- Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Larochelle, M., & Désautels, J. (2007). On Ernst von Glasersfeld's contribution to education: One interpretation, one example. *Constructivist Foundations*, 2(2-3), 90-97.
- Lessard, C., & Meirieu, Ph. (éd.). (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21(3), 335-359.
- Loubet del Bayle, J.-L. (1992). *La police, approche socio-politique*. Paris: Montchrestien.
- Morrisette, J. (2009a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.
- Morrisette, J. (2009b). Une resocialisation de l'évaluation. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education (CJNSE/RJCE)*, 1(2), 8 p.

[<http://www.cjnse-rcjce.ca/index.php/cjnse/article/view/57/63>]

Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.

[[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28\(2\)/morrisette\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28(2)/morrisette(28)2.pdf)]

Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne, CH : Peter Lang.

Mottier Lopez, L. (2007a). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23-47.

Mottier Lopez, L. (2007b). Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 129-147). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2005). *Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située : étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.

Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2004). Participer à des pratiques d'une communauté classe : un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées. In Ch. Moro & R. Rickenmann (éd.), *Les formes de la signification en sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, 8, pp. 59-84). Bruxelles : De Boeck.

Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : Éditions sociales françaises.

Ouellette, L.-M. (1990). La communication comme support théorique à l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 13, 5-22.

Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.

Perrenoud, Ph. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (5^e éd.). Paris : Éditions sociales françaises.

Perrenoud, Ph. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5(1), 85-102.

Perrenoud, Ph. (1995). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. 15 p.

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html]
(Page consultée le 2 avril 2008).

Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.

Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20.

Ruiz-Primo, M.A., & Furtak, E.M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57-84.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 199-144.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, M. Gagné & M. Scriven (éd.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago : Rand McNally.

- Shavelson, R.J. (2003). *On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education*. Stanford education assessment laboratory and the University of Hawaii curriculum research and development group. 24 p.
[\[http://www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL/Reports_Papers/On%20the%20Integration%20of%20Formative%20Assessment_Teacher%20Ed_Final.doc\]](http://www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL/Reports_Papers/On%20the%20Integration%20of%20Formative%20Assessment_Teacher%20Ed_Final.doc)
 (Page consultée le 12 juillet 2006).
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 1-14.
- Skolnick, J.H. (1965). *Justice without a trial: Law enforcement in democratic society*. New York: Science Editions.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Logiques.
- Thibault, P. (1993). *Étude de l'efficacité des approches interactive et rétroactive de l'évaluation formative dans le contexte d'un apprentissage effectué individuellement et de façon autonome par le biais d'un matériel didactique écrit*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.
- Thomas, W.I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston: Brown & Co.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (éds). (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, F.J. (1989). *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives* (P. Lavoie, trad.). Paris: Éditions du Seuil.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Québec: Presses de l'Université Laval.