

N° d'enregistrement : JUIN 09-1

Une perspective interactionniste: un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages

Résumé

Cet article vise à montrer l'intérêt de puiser à la sociologie pour conduire des recherches dans le domaine de l'éducation. Plus précisément, il sera question de la contribution d'une perspective interactionniste pour appréhender un objet attaché à l'évaluation des apprentissages des élèves. Comme on le verra, s'inspirer en particulier d'auteurs attachés à la tradition de l'interactionnisme symbolique amène à se situer en marge des manières de dire et de faire habituelles des investigations portant sur cet objet, de la phase de problématisation à celle de l'analyse, au profit d'un point de vue (re)socialisant et contextualisant. Pour illustrer le propos, je prendrai appui sur le format d'une recherche ayant documenté le savoir-faire d'un groupe d'enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative, et ayant adopté une perspective interactionniste comme posture générale de recherche.

An Interactionist Perspective: An Alternative Approach to Learning Assessment

Abstract

This article aims to show the usefulness of drawing from sociology to conduct research in the field of education. Specifically, it discusses the contribution of an interactionist perspective in understanding the objects attached to student learning assessment. As we shall see, drawing especially from authors working in the tradition of Symbolic Interactionism leads us outside the usual ways of thinking and doing in investigations related to assessment objects, from problematization to analysis, in favour of a (re)socializing and contextualizing perspective. To illustrate this point, I will examine the format of a study documenting the expertise of a group of elementary school teachers with regard to formative assessment, and having an interactionist perspective as its basis of research.

Introduction

Depuis ses débuts, la recherche en éducation est fortement influencée par la psychologie, plus particulièrement la psychologie cognitive qui attire l'attention notamment sur les façons par lesquelles les enseignants s'y prennent pour amener les élèves à assimiler, retenir et réinvestir les connaissances en les aidant à organiser l'information. Cette perspective tend à doter les principaux acteurs de la situation éducative de facteurs «dispositionnels» qui leur appartiendraient en propre plutôt qu'au référent théorique de l'observateur; ils auraient des prédispositions ou des attitudes intrinsèques qui détermineraient leurs possibilités, leurs choix et leurs conduites. Ce modèle, qui loge l'explication des conduites humaines «sous la peau et entre les oreilles», dirait Mehan (1996), et non dans les transactions avec l'environnement socioculturel, est tellement intégré dans les habitudes de pensée de nos sociétés industrielles occidentales qu'on en vient à oublier qu'il n'est qu'un modèle parmi d'autres possibles.

Dans le champ plus particulier de l'évaluation des apprentissages, le registre psychologique est surtout porté par le courant psychométrique américain centré sur la mesure, et sous le couvert duquel se multiplient diverses pratiques de classification tels des tests prétendant pouvoir mesurer les apprentissages des élèves. La force de ce courant tient en grande partie au recours aux mathématiques dans les méthodes qui y sont associées, vues comme étant «incontestablement scientifiques». Comme le soulignent des auteurs tels que Lévy-Leblond (1984) et Thuillier (1987), la présence de mathématiques en recherche est souvent perçue comme le critère par excellence de scientificité, reposant sur la conviction qu'il n'est science que ce qui est mesurable; elles seraient neutres, pures, nécessaires. Thuillier relève qu'il s'agit là d'une croyance qui vient d'une longue tradition toujours très vivace au sein d'un «milieu culturel de plus en plus porté au réalisme, à l'étude exacte et positive des phénomènes» (p. 259-260). Les auteurs, défendant l'inscription socioculturelle des sciences, argumentent pourtant que les mathématiques sont bel et bien sociales, mobilisées par des personnes qui ont des projets précis, et ne sont donc pas à l'abri de la «subjectivité» humaine.

Ainsi, les façons de dire et de faire en didactologie trouvent preneurs dans nos sociétés actuelles au sein desquelles les institutions scolaires fonctionnent sur la base d'une pléthore de pratiques de *testing* visant à mesurer les apprentissages des élèves, tel qu'en témoigne la popularité du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, Adams & Wu, 2000), piloté par l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). Il faut bien voir que dans ce cadre, l'apprentissage est réduit à ce qui peut être mesuré et les chercheuses et chercheurs sont condamnés à amasser des preuves du caractère «subjectif» de l'évaluation que les enseignant(e)s font de leurs élèves. N'y aurait-il pas lieu d'adopter une approche plus compréhensive en investiguant les pratiques d'évaluation à partir d'un autre point de vue ?

On trouve dans le domaine de la sociologie cet autre point de vue qui est susceptible de renouveler le regard posé sur l'évaluation des apprentissages, soit une perspective interactionniste qui propose une alternative aux façons habituelles de faire de la recherche dans ce champ. En effet, une telle perspective déplace l'angle d'analyse de l'individu vers un ensemble complexe d'activités sociales, vers les conduites humaines vues comme

parties prenantes d'un contexte d'interaction. Plus spécifiquement, dans cette contribution, il sera question d'une perspective qui s'inspire en particulier d'auteurs attachés à l'«interactionnisme symbolique»¹, cette tradition de recherche issue de l'Université de Chicago qui permet de poser des questions qui seraient irrecevables dans une optique normative, et qui contribue par conséquent à la construction d'un autre regard sur les objets de recherche. Dans une première partie, je broserai un tableau de la tradition de l'interactionnisme symbolique en termes de contributions, de fondements épistémologiques/théoriques et d'implications méthodologiques; pour ce faire, je retracerai l'héritage intellectuel des auteurs spécifiques sur lesquels j'ai pris appui pour développer la perspective interactionniste présentée ici. Dans une seconde partie, j'expliquerai comment j'ai mobilisé cette perspective pour circonscrire l'objet d'étude, soit l'évaluation formative des apprentissages, et ce, de la problématique à la stratégie analytique. Enfin, je rendrai compte de quelques résultats de recherche afin d'illustrer comment ce point de vue interactionniste éclaire les «manières de faire» l'évaluation formative d'un groupe d'enseignantes du primaire au Québec (Morrissette, 2009a).

1. La tradition de l'interactionnisme symbolique

Des contributions dans différents domaines. L'interactionnisme symbolique est une tradition de recherche qui, globalement, amène à concevoir le monde social sous l'angle des interactions. Elle a été initiée à l'Université de Chicago par deux générations de sociologues – autour de 1920-1940 et de 1950-1960 – dont les travaux se sont révélés d'une grande fécondité, comme le soulignent plusieurs (Chapoulie, 2001; Coulon, 1992; Pessin, 2004; Woods, 1992). En effet, leurs recherches sont à l'origine d'une nouvelle compréhension des problématiques urbaines et institutionnelles (par exemple, Goffman, 1968), ainsi qu'une nouvelle façon d'envisager les mondes du travail (par exemple, Hughes, 1951; Strauss, 1971), de la culture et de l'art (par exemple, Becker, 1982). En plus de constituer des sources d'inspiration importantes pour de nombreuses recherches contemporaines en sociologie, les travaux des sociologues de l'Université de Chicago sont aujourd'hui mis à contribution dans différents domaines, par exemple, celui de l'entraînement sportif où, chez Brissonneau (2007), ils contribuent à poser un éclairage renouvelé sur le phénomène du dopage sportif en suggérant notamment que, loin d'être une problématique «individuelle», le dopage sportif serait le résultat de nombreuses interactions qui impliquent les pairs athlètes, les dirigeants, les médecins du sport ainsi que des changements du contexte social plus général en relation avec les normes en matière de santé et d'éthique.

En éducation, dans le monde anglophone, on trouve les traces de cette tradition de recherche dans une ethnographie de l'école (*Ethnography of schooling*) principalement portée par Woods (1993) au Royaume-Uni et Mehan (1979) aux États-Unis. Dans le monde francophone, différents auteurs contribuent à faire connaître l'héritage des sociologues de Chicago, dont Chapoulie (2001) et Coulon (1992, 1993), ou mobilisent une perspective interactionniste dans leurs travaux; je pense ici en particulier aux démarches ethnographiques de van Zanten (2001) sur les processus de ségrégation à l'œuvre dans les établissements de banlieue, aux analyses du travail quotidien des

¹ Voir le *Handbook* de Reynolds et Herman-Kinney (2003).

enseignants et des lycéens en classe réalisées par Barrère (2002, 2004) ou encore à celles des approches du vivant d'enseignants de biologie au collège et au lycée par Bernard (2008). D'autres auteurs adoptent une perspective interactionniste pour interroger différents objets qui relèvent de la situation éducative, et ce, même s'ils n'inscrivent pas directement leurs travaux dans l'héritage intellectuel des sociologues de Chicago (par exemple, Halté, 1993; Mottier Lopez, 2005; Specogna, 2007).

Un paradigme interprétatif. Comme le relèvent Becker et McCall (1990), les chercheuses et chercheurs qui s'associent à l'interactionnisme symbolique inscrivent leurs travaux dans un paradigme interprétatif, partagent quelques concepts et un intérêt pour l'expérience quotidienne des acteurs, vue comme la matrice sans cesse renouvelée de la vie sociale. En outre, ils étudient les phénomènes sociaux sous l'angle des interactions qui lient les acteurs au quotidien, cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions. On voit ici les bases de la sociologie compréhensive de Mead (2006) sur laquelle ont pris appui plusieurs des sociologues de Chicago, soit une sociologie qui vise à mieux comprendre les problématiques étudiées en s'intéressant à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent – d'où le qualificatif «symbolique» – et donc aux logiques qui sous-tendent leurs actions. Néanmoins, comme le relèvent Becker et McCall (1990), ils peuvent avoir des orientations et des cadres théoriques très variés, et en ce sens, ils ne se regroupent pas au sein d'une école de pensée homogène. En conséquence, l'interactionnisme symbolique recoupe différentes perspectives interactionnistes, d'où l'importance de se situer au regard des travaux spécifiques qui sont source d'inspiration.

Des implications méthodologiques. L'interactionnisme symbolique est d'abord et avant tout une tradition de recherche empirique qui, tel que le rapporte Chapoulie (2001, 2008), serait notamment issue de l'influence de la conception de la recherche de Park (1863-1964). En effet, cet ancien journaliste devenu sociologue avait emprunté au journalisme d'enquête une démarche de terrain qu'il proposait à ses étudiants, ceux qui allaient devenir les sociologues associés à l'interactionnisme symbolique. «*Get your hands dirty*», disait-il, dans le contexte où les compilations de bibliothèques avaient jusque-là été privilégiées par la sociologie américaine. Plusieurs chercheurs de Chicago (par exemple, Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1976) se sont d'ailleurs inspirés des méthodes ethnologiques, contribuant à populariser en sociologie ce qui était au milieu du siècle dernier une nouvelle méthode d'investigation, soit l'observation participante.

Cette tradition de recherche invite ainsi à descendre assez rapidement sur le terrain d'investigation, la démarche d'investigation se nourrissant à ses particularités dans un va-et-vient entre l'exploration et la construction théorique. L'idée à l'origine de cette incitation est d'éviter une démarche déductive qui imposerait à l'objet d'étude un modèle de référence pour plutôt privilégier un processus inductif qui favorise la construction de l'objet à partir de la complexité des pratiques quotidiennes qui retiennent l'attention. Woods (1992) parle de cette posture en termes d'ouverture, à partir de l'exploration sur le terrain, à des aspects imprévus telles des «couleurs locales» qu'il serait impossible de faire ressortir dans le cadre d'une recherche dont les catégories d'analyse seraient prédéfinies. Il convient néanmoins de nuancer: favoriser l'intégration rapide dans le

monde de l'expérience quotidienne des acteurs concernés ne veut pas pour autant dire aborder le terrain de n'importe quelle manière, sans préparation aucune; se documenter et se questionner sur son objet d'étude procure une sensibilité nécessaire pour donner sens et relief à cette expérience quotidienne.

Même si la théorie ancrée (*Grounded Theory*) a été développée initialement par Strauss (Glaser & Strauss, 1967), on ne peut soutenir que la tradition de l'interactionnisme symbolique recouvre certaines méthodologies d'analyse particulières. Cependant, les chercheuses et chercheurs qui s'inspirent des travaux réalisés par les sociologues de Chicago suivent généralement certains principes analytiques (Becker, 2004; Woods, 1992). Par exemple, l'analyse suit un mode descriptif et se centre sur les processus par lesquels les phénomènes se réalisent; elle est produite en tentant de rendre compte du point de vue des acteurs concernés par l'objet étudié². Cette posture compréhensive requiert également de s'intéresser à la culture des groupes sociaux et aux symboles locaux partagés. Un autre principe analytique, dont fait part Becker (2002a) dans ses « ficelles du métier » de sociologue, consiste à prendre en compte les « cas déviants », soit ceux qui se tiennent en marge de la théorisation élaborée à partir du matériau et pour lesquels l'étiquette « hors sujet » pourrait être au premier coup d'œil plus accommodante.

Ayant brossé un portrait de la tradition de recherche à laquelle j'ai puisé pour développer la perspective interactionniste qui m'a servie de posture générale de recherche, je présenterai dans la prochaine section les différentes étapes de l'investigation que j'ai conduite sur le savoir-faire d'un groupe d'enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages (Morrissette, 2009a), de la phase de problématisation à celle de l'analyse. Également, j'illustrerai, avec quelques résultats de recherche, comment ce regard interactionniste permet de proposer une contribution différente au domaine de l'évaluation par rapport au portrait que j'en ai dépeint en introduction.

2. Une posture interactionniste pour aborder l'évaluation formative des apprentissages

Adoptant la perspective selon laquelle l'enseignement se réalise dans une suite infinie d'interactions indéterminées, à travers lesquelles se négocient et se construisent des représentations et des réifications des savoirs reconnus comme légitimes dans une société donnée, il semble que l'un des acteurs-clés soit celui qui organise et adapte les processus d'enseignement/apprentissage, soit l'enseignant(e). Ses démarches d'investigation quotidiennes pour soutenir les apprentissages de ses élèves, ses façons de « définir les situations » (Thomas, 1923), interviennent assurément dans le cours des événements, dans la construction des différentes scènes qui s'enchaînent dans la classe. Pour cette raison, je me suis intéressée à documenter le savoir-faire mis en œuvre par un groupe d'enseignantes du primaire (Québec, Canada) en matière d'évaluation formative à partir de leurs propres points de vue.

² Bien entendu, rendre compte du point de vue des acteurs concernés ne signifie pas que le chercheur puisse faire abstraction de toutes influences théoriques.

La préoccupation à l'origine de cette recherche s'est inscrite dans le contexte d'une réflexion qui a cours dans la plupart des pays occidentaux autour de la réussite éducative. En effet, de nombreux pays ont récemment mis en place des réformes curriculaires visant à amener un plus grand nombre d'élèves à franchir le processus de scolarisation avec succès, ce qui contribue à mettre au cœur des préoccupations l'évaluation formative des apprentissages, c'est-à-dire un processus d'évaluation continu mis en œuvre par les enseignant(e)s qui prend la forme d'un soutien explicite aux apprentissages plutôt que celle d'une sanction. Plusieurs chercheurs (Black & Wiliam, 2006; Perrenoud, 1998; Scallon, 2000) affirment d'ailleurs 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. Ils font aussi valoir que l'évaluation formative constitue un élément-clé de la différenciation pédagogique, et donc des réformes en cours, en permettant d'explorer les difficultés éprouvées par un élève et d'élaborer une démarche de remédiation sur mesure.

Le point de vue à partir duquel j'ai abordé cet objet d'étude s'inscrit dans la tradition de l'interactionnisme symbolique, et plus particulièrement dans la foulée des travaux de Becker qui invite à étudier différents phénomènes en termes d'interactions, de réseaux d'influences mutuelles et d'action collective. Il s'inscrit également dans la perspective adoptée par des auteurs tels que de Certeau (1990), Giddens (1987) ou Darré (1999) selon laquelle les gens «ordinaires» produisent, eux aussi, des savoirs pratiques, soit des «manières de faire» avec et dans la culture sociale.

2.1 La problématisation de l'objet d'étude: une (re)socialisation de l'évaluation

La perspective interactionniste adoptée m'a aidée à poser un regard critique sur l'évaluation des apprentissages en tant que phénomène social, ainsi que sur le champ de recherche qui vise à étudier les pratiques qui en relèvent. De fait, elle invite à envisager le phénomène de l'évaluation des apprentissages telle une pratique de classification qui soulève des enjeux d'importance. Ainsi, et à l'instar des idées défendues par Foucault (1975) ou Bourdieu et Passeron (1970), les pratiques d'évaluation des apprentissages peuvent être considérées comme partie intégrante d'une mécanique institutionnelle résultant des rapports de force entre les individus et/ou les groupes sociaux qui mettent en mouvement l'école, sanctionnant la conformité à la culture scolaire qui serait, en partie du moins, celle d'une culture dominante. En cela, elles seraient porteuses d'un grand pouvoir en opérant une sélection susceptible de reconduire une certaine hiérarchie sociale et constitueraient de puissants outils de normalisation; en référence à ce qui a été défendu précédemment, ce pouvoir serait renforcé par des croyances associées aux instruments de mesure qui confèreraient l'assurance d'une scientificité par leur supposée «objectivité». Prenant appui plus particulièrement sur *Outsiders* (1963), l'ouvrage de Becker qui montre comment les jugements sont des catégories construites qui renseignent davantage sur une société que sur les personnes jugées, les pratiques d'évaluation des apprentissages reflèteraient davantage les projets de société – politiques, économiques, etc. – ainsi que la façon dont est comprise la production des élèves et dont est perçu le producteur que les dites «capacités» de ces élèves. Comme le soutient Larochelle (2003) à propos des classifications dont relèvent les pratiques d'évaluation, on tend pourtant souvent à oublier qu'elles procèdent d'habitudes de penser et de parler, et qu'elles participent d'enjeux

d'importance puisqu'elles instaurent un passage obligé quant à ce qui doit être tenu pour légitime au sein d'une société ou d'un groupe donnés; elles sont souvent employées de manière désincarnée, sans référence aux projets de leurs auteurs. Le renversement de perspective auquel invite Becker permet justement d'éviter cet écueil en favorisant une «(re)socialisation de l'évaluation» (Morrisette, 2009b).

Tel que rapporté en introduction, du côté de la recherche, l'influence du courant psychométrique américain amène généralement les chercheuses et les chercheurs à aborder cet objet d'étude sur la base d'une vision instrumentale des pratiques d'évaluation formative, c'est-à-dire réductrice et techniciste. En effet, surtout dans le monde anglophone, l'évaluation formative est définie essentiellement comme un *feedback* – conçu au sens béhavioriste du terme – ou une rétroaction donnée à l'élève par l'enseignant(e). Sur la base de cette conception, la plupart des recherches visent à mesurer les effets de ce *feedback* sur la progression des élèves par le biais d'instruments de mesure (par exemple, Butler, 1987; Kluger & DeNisi, 1996; Poehner & Lantolf, 2003). Or, comme le signale Glasersfeld (2007) à propos des origines de ce concept, dans le cadre de la cybernétique dite de première génération, le *feedback* sert à réguler ou à limiter le processus qui le génère selon des normes fixées au préalable. C'est l'analogie faite avec le thermostat d'un appareil de climatisation qui permet de comprendre le principe autorégulateur d'un système: quand le thermostat «détecte» un écart par rapport à la norme de température souhaitée, norme introduite par un agent extérieur, il déclenche un ajustement de la température, en activant par exemple le système de refroidissement. Le concept de *feedback* a migré de la cybernétique jusqu'en éducation par le biais du béhaviorisme, suggérant qu'une information en retour, transmise par l'enseignant(e) à l'élève, aurait la possibilité de combler l'écart à la norme – le curriculum servant ici de référent –, lui permettant de poursuivre son travail selon le modèle prévu. Cette conception repose sur l'idée que l'agir humain pourrait être contrôlé, régulé, par une modification de l'environnement, d'où cette idée selon laquelle le *feedback* de l'enseignant(e) peut «corriger» des conduites erronées de l'élève en fonction de celles qui sont souhaitées.

Cette façon d'envisager le *feedback* influence encore aujourd'hui considérablement le monde de l'éducation, et pose différentes questions pour qui loge à l'enseigne d'un paradigme interprétatif. En effet, elle évacue la question des processus interprétatifs, de la complexité de la communication et du rôle fondamental des intentions des personnes impliquées, de leurs projets. Par exemple, cette conception occulte le travail d'investigation qu'effectue l'enseignant(e) pour se donner une compréhension de ce qui pose un problème à l'élève, soit sa «définition de la situation», elle-même enracinée dans celle de l'élève. Également, le concept de *feedback*, tel que véhiculé dans une perspective béhavioriste, repose sur une conception instrumentale ou télégraphique de la communication (Glasersfeld, 2007; Winkin, 2001): un sujet A (émetteur) transmet un message (signal émis) à un sujet B (destinataire). Il s'agit là de la métaphore du «canal de transmission» pour penser l'évaluation formative: à l'une des extrémités se trouve la source de connaissances – l'enseignant(e) –, et à l'autre, un récepteur – l'élève en l'occurrence. Cette façon d'envisager le soutien aux apprentissages visé par l'évaluation formative, et la cognition humaine de manière plus générale, implique une conception du langage représentationniste et instrumentale, comme si le message de l'enseignant(e) était

porteur de significations en lui-même, dénué d'ambiguïtés, près à être «assimilé» par l'élève par le biais de ses sens. Glasersfeld (2007) notent pourtant que les enfants ne naissent pas avec le «code» qui fonctionne dans leur environnement; ils doivent le construire sur la base de leurs expériences subjectives et de leurs interactions avec les autres.

Ainsi, la resocialisation de l'évaluation des apprentissages à laquelle incite la perspective interactionniste adoptée conduit vers un objet «échevelé», dirait l'anthropologue des sciences Bruno Latour (1999), c'est-à-dire un objet aux contours brouillés, tissé de différents enjeux, dont les utilisateurs sont situés dans des contextes, engagés dans des projets particuliers³.

2.2 Les orientations théoriques: l'évaluation formative sous l'angle de la coordination dans l'interaction

En vue d'éclairer ma préoccupation de recherche, j'ai puisé aux travaux de Becker une conception sociale et interactive de l'évaluation formative en classe, conception qui sous-tend un certain modèle d'acteur et de son savoir-faire.

Becker envisage les conduites humaines sous l'angle de la coordination dans l'interaction, de la coconstruction de sens. À l'appui de son étude des séances d'improvisation de musiciens de jazz, ainsi que de l'analyse des situations théâtrales réalisées par David Mamet, Becker (1963, 2002b) met de l'avant l'idée selon laquelle les acteurs agissent en fonction de la façon dont ils définissent les situations, et de l'ajustement de ces définitions à celles des autres. Cet ajustement serait rendu possible par le biais du langage, considéré au sens large du terme, que les acteurs reconnaissent et mobilisent pour interagir avec une relative aisance les uns avec les autres, sur un mode mutuellement compréhensible⁴. Avec ses travaux sur les «mondes de l'art», Becker élargit la notion d'interaction à des situations où les acteurs ne sont pas en coprésence, la définissant ainsi tel un champ d'influences mutuelles au sein d'un groupe donné. En effet, en cherchant à dégager tous les acteurs impliqués dans la production d'une œuvre d'art, Becker se rend compte que celle-ci est tributaire d'une action collective en ce sens où elle est rendue possible sur la base de réseaux d'interdépendance. Une pléthore d'acteurs est impliquée dans la réalisation et la reconnaissance des œuvres d'art, le travail de chacun reposant sur des réseaux coopératifs qui impliquent une division articulée du travail: l'artiste, les artisans qui fabriquent son matériel, les fournisseurs de ces derniers, ceux qui tiennent les galeries d'art, etc. Becker affirme que ces types de réseaux coopératifs qui lient des acteurs par leurs activités respectives sont rendus possibles sur la base de façons de faire qui délimitent un univers de conduites au sein d'un groupe, c'est-à-dire des activités, qui en sont venues à se cristalliser et à se stabiliser dans des conduites

³ Latour (1999) oppose les objets «échevelés» aux objets «chauves», ces objets aux contours nets, qui se présentent comme venus de nulle part, sans auteur, désincarnés, et dépourvus de risques car non mis en relation avec les conséquences qui sont rattachées à leur usage.

⁴ Comme le note Woods (1999), le langage implique des échanges verbaux, mais aussi d'autres signes, tels que les mouvements du corps, des gestes, des regards, la distance à l'autre, etc. Le «langage du corps» fait partie des expressions symboliques qui lient les gens et leur permettent de s'ajuster, dans la mesure où ils en ont une compréhension compatible.

qui deviennent habituelles. Becker (1982) nomme «conventions» ces manières communes de faire les choses qui facilitent la coopération entre les membres d'un groupe et la coordination de leurs activités communes. Dans cette optique, les conventions constitueraient les savoirs constitutifs d'un groupe, des savoirs partagés intégrés au quotidien, omniprésents, mais qui permettraient tout de même une certaine marge de manœuvre.

Ces orientations théoriques amènent à considérer l'évaluation formative telle une pratique sociale qui se déploie dans une coconstruction de sens continue entre l'enseignant(e) et l'élève – ou les élèves –, dans une «codéfinition de la situation» qui permet d'identifier l'obstacle rencontré par ce dernier et, éventuellement, de trouver une intervention susceptible de l'aider à le franchir. Dans cette optique, les échanges en classe servent de lieux pour ce processus d'ajustement mutuel qui vise le soutien aux apprentissages, un processus qui repose sur un système de conventions, d'attentes mutuelles négociées dans l'interaction, mais aussi sur le partage (ou non) des symboles en jeu dans l'interaction. Également, ces orientations théoriques amènent à émettre l'hypothèse selon laquelle le savoir-faire des enseignant(e)s en matière d'évaluation formative reposerait, peu ou prou, sur les conventions de leur groupe de métier, sur leurs ententes usuelles autour des outils à employer – par exemple des tâches évaluatives –, des critères retenus comme étant pertinents pour apprécier les réalisations des élèves, etc. En ce sens, l'évaluation formative s'inscrirait dans un ensemble de façons de faire régularisées, participant d'un savoir commun au sein d'un groupe d'enseignant(e)s. Enfin, la perspective élargie de l'interaction adoptée par Becker (1982) amène à anticiper que la mise en œuvre de l'évaluation formative en classe serait également liée à certaines conventions sociales. Les rapports avec les parents des élèves, ou autres acteurs sociaux concernés, en termes d'ajustements réciproques, pourraient contribuer à (re)produire des façons de faire, cristallisées en symboles partagés, telles que le bulletin de notes par exemple. C'est donc l'image d'une classe «décloisonnée» qui se dessine, et de pratiques tributaires de ce qui est valorisé dans une société donnée, à une époque donnée.

En somme, la conception sociale et interactive de l'évaluation formative qui est élaborée à partir des propositions de Becker renvoie à un tout autre portrait de la mise en œuvre de l'évaluation formative par rapport à la vision techniciste et instrumentale véhiculée en général dans les recherches: elle amène à y associer des conduites codéfinies, continuellement négociées et indéterminées, et ce, tant sur le plan microsocial que macrosocial⁵. Cette conception conduit également à un modèle d'enseignant(e)s «compétent(e)s», non pas au sens d'une mise en œuvre efficace d'un savoir-faire, mais au sens pragmatique du terme (Genard & Cantelli, 2008; Giddens, 1987), c'est-à-dire de praticien(ne)s capables de se livrer à leurs activités de soutien aux apprentissages, à l'appui de leurs connaissances des règles tacites qui guident les interactions.

⁵ Je fais référence ici à l'idée de mettre en relation des conduites orientées avec des règles et des ressources relevant d'un contexte plus large que celui de l'interaction immédiate, comme le propose notamment la théorie de la structuration de Giddens (1987) qui, selon van Haecht (1998), relève ainsi le défi de dépasser l'écueil des oppositions classiques rencontrées en sociologie telles que structure/action, système/individu, macro/micro, etc. en les concevant comme des dualités, «des doubles en soi».

2.3 L'exploration sur le terrain: le point de vue des praticiennes qui mettent en œuvre l'évaluation formative

Les investigations qui portent sur l'évaluation formative font généralement peu de cas des questions de terrain, adoptant un rapport normatif et prescriptif à l'égard des pratiques des enseignant(e)s. Ce rapport est manifeste dans le regard négatif posé sur l'«état» des pratiques d'évaluation formative vues comme étant contaminées par l'héritage social de la fonction de sanction ou de certification de l'évaluation, voire absentes des pratiques en classe. Il transparaît aussi des recherches dans le cadre desquelles les pratiques observées sont comparées à certains modèles théoriques. Pareille mise en correspondance ne peut que conduire à juger les pratiques des enseignant(e)s comme étant «pauvres», tel que le font plusieurs (par exemple, Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994; Resnick & Resnick, 1992; Séguin, Parent & Burelle, 1993; Uchiyama, 2004). En effet, développés dans les laboratoires de recherche, les modèles théoriques sont des idéaux qui prennent plus ou moins en compte la complexité de la pratique enseignante.

Dans un champ où la recherche dit surtout «ce qui devrait se passer» en matière d'évaluation formative, mais peu «ce qui se passe» sur le terrain de la pratique enseignante, sur les particularités de la mise en œuvre de l'évaluation formative en contexte de classe, la tradition empirique établie par certains sociologues de Chicago, qui valorise le point de vue des acteurs, se présente comme une alternative intéressante. Elle incite en effet à s'intéresser au sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, à la «réalité» qu'ils définissent. En cela, elle convie donc à un renversement de perspective se traduisant dans la façon de poser les questions qui vont guider le travail de terrain, tel que le montre cet exemple donné par Becker (1982): en référence à la discipline de l'esthétique qui chercherait essentiellement à débusquer ce qui prétend frauduleusement au titre «d'œuvre d'art», à distinguer ce qui en relève ou non, l'auteur suggère plutôt de décrire ce qui est fait en se réclamant de ce titre. Je me suis ainsi demandée: qu'est-ce que des enseignant(e)s entendent par pratiques d'évaluation formative et quel sens y donnent-ils ?

C'est dans cette optique que j'ai mis sur pied une recherche collaborative inspirée du modèle de Desgagné (1997, 2001; Morrissette & Desgagné, 2009) selon lequel les savoirs pratiques des acteurs peuvent être mis sous une forme discursive dans le cadre d'un dispositif de collaboration entre chercheurs et praticiens qui s'incarne au travers d'activités réflexives où se coconstruit un objet de recherche par le biais d'une réflexion partagée sur l'expérience pratique. Ainsi, dans une approche collaborative, le chercheur ne se positionne pas en expert de l'objet, mais en facilitateur de l'explicitation de savoirs pratiques qui sont en grande partie tacites (Guignon & Morrissette, 2006; Schön, 1983). En choisissant d'endosser ce rôle de facilitatrice des démarches d'explicitation, le chemin ne pouvait être entièrement tracé à l'avance: il a été négocié en continu dans un

mouvement d'adaptation au terrain. C'est donc avec une proposition souple de scénario d'enquête que j'ai approché des enseignantes du primaire⁶.

En ayant comme perspective d'accueillir le sens que revêt l'évaluation formative pour ces enseignantes, le choix de l'entretien de recherche s'est imposé, en particulier celui de l'entretien de groupe. Ce choix se fonde sur quelques prémisses appuyées par les options théoriques retenues. D'une part, l'évaluation formative relèverait en partie d'un savoir-faire collectif; d'autre part, l'interprétation que les enseignantes font de leur expérience s'inscrirait dans un ensemble de relations avec leurs pairs, impliqués dans une expérience commune de soutien aux apprentissages. Par conséquent, et comme le propose Giddens (1987) en référence à l'héritage wittgensteinien, le langage commun véhiculé entre membres d'un groupe partageant les mêmes activités serait susceptible de rendre compte de la façon dont est conçue la pratique. Dans ce cadre, j'ai envisagé que des entretiens de groupe, favorisant des négociations sociodiscursives, seraient susceptibles de favoriser l'explicitation des savoirs utiles aux activités quotidiennes liées à l'évaluation formative. Tel que rapporté ailleurs (Morrissette, soumis), ce choix s'est inscrit également dans le contexte où se démarque une tendance en recherche à privilégier une participation active des acteurs concernés au premier plan par les objets d'étude. En effet, plusieurs auteurs reconnaissent que les acteurs sont réflexifs, capables de se situer par rapport aux problématiques qui les concernent et d'en discuter, misant sur la fécondité du métissage des points de vue pour explorer l'objet d'étude. En conséquence, l'entretien de groupe en recherche est de plus en plus privilégié, et ce, sous diverses perspectives conceptuelles et opérationnelles qui ont informé le scénario d'enquête élaboré: le débat sociologique chez Dubet (1994), l'analyse en groupe chez Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005), les groupes de collaboration chez Desgagné (2001) et les groupes de discussion chez Larochelle et Désautels (2001).

Comme on le verra, l'examen du point de vue des enseignantes amène à comprendre, d'une part, que les pratiques d'évaluation formative prennent la forme de processus de coconstruction de sens dans l'interaction avec les élèves et que, d'autre part, elles relèvent d'un système de pratiques beaucoup plus large qui implique la culture de métier des enseignants ainsi que le milieu social ambiant.

2.4 La stratégie analytique: la prise en compte de l'interaction pour documenter le territoire symbolique de l'évaluation formative

La disposition générale d'ouverture avec laquelle j'ai conduit les entretiens auprès des enseignantes, dans la perspective d'une analyse menée en continu pendant ces activités, a alimenté la définition de l'objet d'étude, comme ce processus itératif dont parle Becker (2009) en évoquant comment le travail empirique nourrit le travail théorique en recherche qualitative. Ainsi, au cours des premiers entretiens, alors que les enseignantes étaient invitées à expliciter des épisodes d'évaluation formative tirés de leur pratique, il s'est engagé une sorte de revendication territoriale dans la dynamique de groupe. En effet,

⁶ Cinq enseignantes du primaire, d'une même école québécoise, se sont portées volontaires pour participer à la recherche qui s'est étalée de juin à décembre 2006. Les lecteurs se référeront à la thèse pour connaître tous les autres détails sur le format d'investigation (Morrissette, 2009a).

elles se sont positionnées par rapport à ce qui devait constituer, ou non, une pratique d'évaluation formative⁷. C'est donc au cours d'un processus dialogique, dans le cadre duquel les entretiens de recherche informaient au fur et à mesure les suites à donner à l'exploration du terrain, que s'est construit le projet analytique de cartographier l'univers symbolique du territoire de l'évaluation formative, tel que négocié par les enseignantes.

La stratégie analytique imaginée se situe globalement dans le vaste domaine de l'analyse de discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002; Edwards, 2005; Taylor, 2001), et s'est déployée en deux mouvements. Le premier a consisté en une thématization ouverte du matériau recueilli lors des entretiens de groupe, à la manière du processus de catégorisation qui, habituellement, est mis en œuvre lors d'une analyse de contenu (Negura, 2006; Mucchielli, 1998). Deux grandes catégories ont émergé de l'explicitation des «manières de faire» – expression emprunté à de Certeau (1990) –, 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» de Thomas (1923), regroupait un ensemble de façons (6) par lesquelles les enseignantes disaient procéder à l'élaboration d'un jugement visant à identifier des obstacles d'apprentissage ou encore à reconnaître la mise en œuvre de certains savoirs pratiques chez les élèves – ce qu'on appelle par convention «leurs forces» dans le domaine de l'éducation – à l'égard de certains objets d'apprentissage. Par exemple, *apprécier les démarches employées par les élèves dans toutes leurs productions quotidiennes*, aussi informelles soient-elles, semblait constituer une façon privilégiée de «définir la situation». La seconde catégorie, nommée «manières de soutenir les apprentissages», regroupait un ensemble de façons (6) par lesquelles les enseignantes disaient soutenir les apprentissages à partir de leur évaluation de la situation, cette dimension «intervention» constituant pour elles une condition *sine qua non* de l'évaluation formative. Par exemple, *susciter la réflexion chez les élèves* a été identifié comme une manière de «soutenir les apprentissages».

C'est ainsi que j'ai proposé une représentation du territoire symbolique de l'évaluation formative réalisée à partir du point de vue des enseignantes, soit une «description»⁸ de leurs manières de faire. Cette cartographie aurait pu constituer une mise en forme originale des résultats de recherche, un apport significatif pour le champ de l'évaluation des apprentissages. Toutefois, elle m'a semblé constituer une décontextualisation de l'objet coconstruit entre les enseignantes, renvoyant à l'image de praticiennes qui auraient simplement établi la liste de leurs manières de faire l'évaluation formative. Or, il

⁷ Comme le soutiennent plusieurs (Charaudeau, 1995; Drulhe, 2008; Kerbrat-Orecchioni, 1996), toute l'analyse réalisée est à comprendre en fonction du contrat négocié avec les participants, et donc en fonction des modalités de collecte des données. Ainsi, cette revendication territoriale qui s'est créée dans la dynamique du groupe n'est certainement pas étrangère au fait que je ne me suis pas positionnée comme une experte de l'évaluation formative qui allait valider les pratiques en fonction d'un référentiel; en conséquence, les enseignantes se sont positionnées elles-mêmes par rapport à l'objet de coconstruction.

⁸ Comme le soutient Hamel (2006), et en cohérence avec la note 2, une «description» constitue déjà une interprétation. C'est pour cette raison qu'au lieu de proposer un chapitre de «présentation des données» pour la thèse sur laquelle s'appuie cette contribution, comme le veulent certaines conventions en recherche, j'ai plutôt opté pour un «premier registre d'analyse», témoignant par là d'une posture épistémologique qui rejoint la réflexion d'Hamel.

n'en n'est rien ! Il ne s'est pas dégagé des entretiens de groupe un sens univoque autour des pratiques rapportées: chacune des manières de faire a été constitutive d'une interaction particulière dans le groupe d'enseignantes. En effet, en fonction du contrat collaboratif qui invitait les enseignantes à partager des épisodes d'évaluation formative ainsi qu'à commenter et questionner ceux de leurs pairs, elles se sont engagées dans des processus de négociation, la dynamique de groupe mettant en œuvre un arbitrage de points de vue, comme l'énoncent Dufour, Fourez et Maingain (2002) à propos des représentations construites en groupe. Dans cette optique, il semblait important de s'intéresser à la façon dont elles ont tissé ensemble les objets qu'elles ont mobilisés en échangeant les unes avec les autres, à leur structuration de leur monde quotidien.

Ainsi, selon le point de vue interactionniste adopté, assumant l'idée selon laquelle le sens construit est indissociable de la façon dont il est produit dans l'interaction entre les enseignantes, j'ai examiné le contexte d'énonciation autour de l'explicitation de chacune des manières de faire. Ce deuxième mouvement analytique déployé a consisté en fait en une «analyse de conversations» (Boden, 1990; Taylor, 2001). Plus précisément, ce qui a retenu mon attention, c'est la «coopération conversationnelle» mise en œuvre lors de l'explicitation [négociée] des façons de réaliser l'évaluation formative, toutes formes de coopération étant conçues comme participant du sens coconstruit autour des façons de faire. Cette attention portée aux façons dont les enseignantes s'y sont prises dans l'interaction du groupe pour négocier leurs pratiques a permis de cerner des nuances et de distinguer différentes «zones» du territoire de l'évaluation formative:

- une zone partagée, regroupant des manières de faire issues d'une interaction tissée de constructions consensuelles, de marques de reconnaissance mutuelle;
- une zone admise, regroupant des manières de faire issues d'une interaction tissée de l'explicitation d'une façon de faire par une enseignante, sans marque d'adhésion ou d'objection distincte de la part de ses pairs;
- une zone contestée, regroupant des manières de faire issues d'une interaction tissée de marques de protestation s'étant cristallisées en un différend entre les enseignantes.

Ainsi, pour chacune des 12 sous-catégories dégagées, j'ai pu préciser que certaines manières de faire étaient soit partagées, c'est-à-dire faisant partie des conventions de la culture de métier des enseignantes, soit admises, c'est-à-dire représentant des pratiques singulières mais reconnues comme faisant partie du territoire, soit contestées, c'est-à-dire interrogeant les frontières du territoire. À titre d'exemple, cette manière de «soutenir les apprentissages» évoquée précédemment qui consiste à *susciter la réflexion chez les élèves* s'est scindée, en fonction de l'interaction du groupe de pairs, en six sous-manières de faire dont certaines sont partagées, l'une admise et d'autres contestées.

Susciter la réflexion chez les élèves: manières de faire partagées, admise et contestées

Questionner en continu pour stimuler et guider la réflexion	partagée
Laisser les élèves s'engager dans des impasses	partagée
Déstabiliser pour susciter l'engagement	admise
Utiliser le portfolio pour amener les élèves à évaluer leurs progressions	contestée
Inscrire la rétroaction dans une logique d'«après-coup»	contestée
Employer un certain type de code de rétroaction	contestée

Cette façon de cartographier le territoire⁹ de l'évaluation formative comporte des limites. En s'attachant à des moments précis de l'interaction, certaines manières de faire ayant été identifiées comme étant «admises» à partir de réactions verbales de la part des pairs peuvent avoir en fait constitué des manières de faire «partagées»; pour une raison qui échappe à l'analyse, les enseignantes ont pu choisir de ne pas commenter l'explicitation d'une façon de mettre en œuvre l'évaluation formative qu'elles mobilisent également dans leur pratique quotidienne. Néanmoins, sur la base d'une sensibilité envers l'interaction qui vient du point de vue interactionniste adopté, j'ai pu proposer une représentation nuancée du territoire symbolique de l'évaluation formative revendiqué par les enseignantes, un territoire constitué de trois «zones». En outre, en définissant une zone contestée, pour les exceptions à la règle dans leur interaction avec des pratiques normalisées, j'ai pu faire place aux «cas déviants», soit aux manières de faire qui interrogent le territoire de l'évaluation formative et qui renvoient à des pratiques non stabilisées pour la culture de métier des enseignantes. L'exemple le plus probant à cet égard concerne une «manière de soutenir les apprentissages» *a priori* inusitée en raison du contexte spécifique dans lequel elle a été mise en œuvre, soit intervenir en situation d'évaluation formelle de fin d'étape pour aider des élèves ayant des difficultés avec la tâche évaluative.

2.5 Quelques résultats de recherche: un regard renouvelé sur les manières de faire l'évaluation formative

Pour exemplifier l'apport de la perspective interactionniste adoptée pour la contribution au domaine de l'évaluation, j'expose ici une illustration des résultats de recherche obtenus pour chacune des «zones» définies sur le territoire de l'évaluation formative, trois zones de coconstruction de savoirs sur les manières de faire des enseignantes (Morrissette, 2009c, sous presse).

La zone partagée. À l'appui des propositions de Becker précédemment expliquées, la zone partagée peut être vue comme se rapportant aux conventions de la culture de métier du groupe auquel appartiennent les enseignantes, conventions envisagées tel un savoir

⁹ Ce cadre, ici développé pour l'analyse de pratiques enseignantes, peut aussi servir à l'étude d'autres cultures de métier, tel que le fait Guignon (en cours) pour appréhender le territoire de pratique revendiqué par des coachs en gestion.

commun appris dans différents processus de socialisation permettant d'accomplir les activités quotidiennes. L'une des conventions identifiées se rapporte à la mobilisation de schèmes interprétatifs culturels pour décoder que des problèmes se posent en situation.

Alors que dans le domaine de l'évaluation, l'évaluation formative est restreinte à une tâche évaluative formalisée, et l'enseignant vu comme étant celui qui l'administre, lorsqu'on s'intéresse à ce que le groupe d'enseignantes conçoit comme étant de l'évaluation formative, on constate qu'elles y associent toutes sortes de manières de faire informelles qui se réalisent dans l'interaction de la classe et qui requièrent une vigilance *in situ*. Ces manières de faire impliquent des façons typiques de définir la situation, des modes de représentation et de classification qui sont utilisés de façon réflexive dans leurs pratiques quotidiennes. Ainsi, l'une des conventions liées à certaines manières de «définir la situation des élèves face aux apprentissages» et de «soutenir les apprentissages» est relative à la mobilisation de schèmes interprétatifs culturels¹⁰ pour décoder le non verbal des élèves. Les enseignantes se disent constamment alertées par les mimiques des élèves, même par leur posture, une manière de faire qui reposerait sur des consensus tacites autour de signes non verbaux de difficulté, tels des *points d'interrogation dans le front* ou *un air hagard* que les enseignantes sauraient interpréter. Elles évoquent d'ailleurs souvent cette communication non verbale entre elles et les élèves: «je voyais que certains élèves se regardaient mutuellement, l'air de ne rien comprendre», rapporte l'une des enseignantes avec l'approbation de ses pairs. La vigilance qui est requise pour détecter, dans l'interaction de la classe, des signes de difficultés irait au-delà de l'«observable» en situation, c'est-à-dire qu'elles donneraient sens à ces signes sur la base d'une analyse préalable des tâches qu'elles planifient en vue de les proposer aux élèves et de ce qu'elles connaissent de l'histoire familiale et scolaire des élèves. En ce sens, le «balayage radar» auquel elles se livrent serait déjà informé par cette connaissance. Ainsi, et l'instar des conclusions de plusieurs recherches réalisées dans le domaine de la sociologie des professions, cet exemple suggère que les enseignantes en viennent partager des façons de définir la situation¹¹.

La zone admise. Compte tenu de ce qui a été mentionné précédemment, à savoir que les conventions d'un groupe permettent tout de même une marge de manœuvre, la zone admise représente des pratiques singulières – mais reconnues comme faisant partie du territoire –, soit des pratiques créatives issues d'une négociation entre les conventions qui exercent une pression à l'uniformisation des activités et des types de rationalité privilégiés, tels qu'exposés ailleurs (Morrissette & Desgagné, 2009). L'une des pratiques singulières identifiées se rapporte à la mise en œuvre d'une routine quotidienne

¹⁰ En prenant appui sur les travaux de Hall (1971, 1984) autour des particularités culturelles de certaines sociétés, on peut envisager que les manières d'interpréter le non verbal des élèves seraient tributaires d'une certaine culture, les «signes perceptibles» de difficultés pouvant être identifiés et interprétés fort différemment au sein d'autres cultures.

¹¹ Par exemple, les travaux de Goldsmith (1990) ou de Loubet del Bayle (1992) ont montré que les policiers, devant notamment affronter les mêmes dangers et construire une relation d'autorité avec le public, finissent par adopter des façons de percevoir les situations et d'agir qui se ressemblent et que partagent l'ensemble des policiers; ces façons d'envisager les situations s'acquerraient dans différents processus de socialisation professionnelle.

d'évaluation formative, un aspect qui n'a pas été relevé jusqu'à présent dans le domaine de l'évaluation.

Alors que dans le domaine de l'évaluation, l'évaluation formative renvoie globalement à une tâche dont la correction devrait servir de *feedback* pour l'élève, la routine quotidienne d'évaluation formative mise en œuvre par l'une des enseignantes suggère que la définition du problème auquel fait face l'élève et le soutien visant à l'aider à le surmonter relève plutôt d'un processus de coconstruction de sens dans l'interaction. Cette enseignante affirme qu'en raison du nombre élevé d'élèves par classe (29-31 élèves de 11 à 12 ans), les moments d'enseignement collectif sont plus fréquents que les moments d'enseignement individualisé, et qu'ils ne lui donnent qu'une rétroaction approximative sur son enseignement, un *pouls d'ensemble*, dit-elle. Pour pallier cette situation, elle aménage un temps de prise en charge individuelle à la dernière heure de chaque journée qui est consacrée à la réalisation et à la correction des devoirs en classe – et non à la maison telle l'option retenue par ses pairs. Durant cette heure, les élèves travaillent généralement seuls, et interpellent l'enseignante au besoin par un système de gestion des sollicitations ou sont eux-mêmes convoqués à son bureau pour un *tête-à-tête*. Pour l'enseignante, qui reçoit tour à tour chaque élève, il s'agit d'un moment privilégié de se pencher sur les réalisations individuelles, et surtout de discuter avec chacun pour cerner précisément ce qui leur pose problème, le cas échéant. Concrètement, cette manière de faire implique que l'enseignante guide l'élève afin qu'il explicite d'abord ce qu'il comprend, puis ce qu'il ne comprend pas, cette étape étant facilitée par l'enseignante qui teste auprès de lui des hypothèses pour cerner le problème sur la base des avancées des deux partenaires. Ainsi, ce soutien différencié aux apprentissages, visé par l'évaluation formative, semble tissé de processus de codéfinition de la situation.

La zone contestée. Du point de vue de l'analyse, c'est la zone contestée qui s'est révélée la plus féconde. En effet, la confrontation des différents positionnements qui caractérisent cette zone a permis d'examiner la complexité de la pratique, favorisant l'émergence, dans les conversations, de tensions et d'enjeux liés à l'évaluation des apprentissages. En élevant l'angle d'analyse au-dessus des différentes prises de position, j'ai pu identifié des «accords pragmatiques» (Morrisette, 2009c, sous presse) que les enseignantes bricolent – au sens ingénieux du terme – pour s'accommoder de certaines contraintes institutionnelles et pressions exercées par des consensus sociaux, dont celui qui consiste à employer différentes tâches formelles d'évaluation, mais dans une optique formative.

Parmi l'ensemble des manières de faire l'évaluation formative que la recherche a permis de décrire, certaines sont plus informelles, prenant appui sur les traces laissées par les élèves dans divers cahiers qu'ils utilisent au quotidien, alors que d'autres sont plus formelles, telles que les tâches évaluatives traditionnelles appelées aussi «tests». Les enseignantes ont eu une conversation animée autour de l'utilité de pareilles tâches, faisant valoir que, bien souvent, les petites traces laissées par les élèves au quotidien, éclairées par les échanges qu'elles tiennent avec eux, suffisent à «définir la situation», et à orienter conséquemment les processus d'enseignement/apprentissage. Or, elles affirment employer fréquemment des tâches traditionnelles, car celles-ci sont valorisées par différents acteurs qui gravitent autour de la sphère éducative, entre autres par les parents des élèves. De fait, ces tâches font partie de conventions sociales, constituant le symbole

privilegié de «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: les stratégies de régulation des systèmes éducatifs sur le plan international (par exemple, le PISA), les stratégies de concurrence auxquelles se livrent les écoles, les collèges et les universités, fortement canalisées par la publication de palmarès d'établissements, etc. Comme l'affirment les auteurs, ce contexte entraîne une survalorisation des résultats des élèves, et donc des tâches évaluatives formelles. Pourtant, l'emploi répété de ce type de tâches engendre toutes sortes d'effets indésirables, tel le développement d'«adaptations secondaires» pour survivre à un contexte qui menace en permanence leur intégrité, leur estime de soi. En effet, comme l'a bien montré Perrenoud (2004) dans son ouvrage sur le métier d'élève, 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. C'est d'ailleurs ce qui ressort des conversations des enseignantes autour de cette thématique: apprenant leur «incapacité» par l'entremise de ces tâches évaluatives, certains élèves deviennent passifs, s'occupent, attendent d'emblée que les exigences soient diminuées pour eux; dit autrement, ils «décrochent». Ainsi, ces tâches 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).

Face à cette situation, les enseignantes déploient un «accord pragmatique», soit une façon de concilier différentes tensions en fonction d'une certaine visée: elles utilisent au quotidien des tâches évaluatives traditionnelles, mais s'en servent dans une optique formative. En effet, auprès des élèves, l'emploi quotidien de ces tâches, alors considérées comme des tâches 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. En outre, ces tâches serviraient bien la communication avec les parents des élèves car ils y reconnaîtraient des artéfacts familiaux; en ce sens, elles serviraient de langage commun 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.

Ces exemples illustrent bien le regard (re)socialisant de l'évaluation des apprentissages auquel invite la perspective interactionniste mobilisée. De plus, ils montrent aussi que les pratiques d'évaluation formative mises en œuvre en classe font partie d'un système de pratiques plus vaste, qu'elles sont liées à certaines cultures et aux consensus sociaux qui tiennent à des normes qui régissent les transactions entre acteurs ainsi qu'aux rapports de force en perpétuelle mouvance.

Conclusion

L'objectif poursuivi dans le cadre de cette contribution consistait à mettre en relief l'intérêt de puiser à la sociologie une perspective interactionniste pour élaborer une investigation autour d'un objet issu du champ de l'évaluation des apprentissages, telle une alternative aux manières de dire et de faire en recherche sur l'évaluation formative qui sont fortement teintées par la tradition psychologique, notamment dans sa version expérimentale. Comme je l'ai fait valoir, adoptée comme posture générale de recherche, une perspective interactionniste incite à une (re)socialisation de l'objet, ici de l'évaluation des apprentissages, renvoyant à une remise en contexte qui vient à contre-courant du trop grand découpage analytique souvent opéré et qui produit l'effet contraire, appauvrissant du même coup l'objet d'étude. Comme je l'ai aussi mis en relief, en m'inspirant plus particulièrement de certains des sociologues de Chicago qui encouragent à prendre en compte le point de vue des principaux concernés par l'investigation, j'ai pu identifier de nouvelles pratiques d'évaluation formative et mieux comprendre les tensions et enjeux auxquelles elles sont rattachées. L'ouverture à ce point de vue singulier a également permis de laisser émerger des aspects imprévus rattachés à l'objet, tels qu'en témoignent les « cas déviants » identifiés qui ont trouvé une place dans la zone contestée.

Nonobstant l'intérêt d'une perspective interactionniste pour examiner des objets liés à la situation éducative, sa contribution ne remplace pas celles d'autres perspectives. De fait, la fécondité en recherche se trouve au carrefour d'une multiplicité des regards qui enrichit l'interprétation d'un objet d'étude. Empruntant à la métaphore utilisée par Becker (1986) qui incite à l'humilité, on peut envisager ainsi que cette recherche sur l'évaluation formative représente une pièce de plus à la mosaïque qui nourrit la compréhension du tableau d'ensemble de la pratique éducative.

Bibliographie

- ADAMS R. & WU M. (dir.), (2000), *PISA 2000 technical report*, Paris, OCDE.
- BARRÈRE A. (2002), *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (2004). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* France, Pu Rennes.
- BECKER H.S. (1963/1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (J.-P. Briand & J.-M. Chapoulie, trad.), Paris, Éditions A.-M. Métailié.
- BECKER H.S. (1982/2006), *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.) (2e édition), Paris, Flammarion.
- BECKER H.S. (1986), «Biographie et mosaïque scientifique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), p. 105-110.
- BECKER H.S. (2002a), *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- BECKER H.S. (2002b) «Les lieux du jazz», *Sociologie et Sociétés*, 2, p. 111-120.
- BECKER H.S. (2004). «Quelques idées sur l'interaction», dans BLANC A. & PESSIN A. (dir.), *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker*, Paris, L'Harmattan, p. 245-265.
- BECKER H.S. (2009), «À la recherche des règles de la recherche qualitative», *La vie des idées*, [En ligne], URL: <http://www.laviedesidees.fr/A-la-recherche-des-regles-de-la.html> (page consultée le 4 mai 2009).
- BECKER H.S., GEER B., HUGHES E.C. & STRAUSS A. (1976), *Boys in white*, Edison (NJ), Transaction Publishers.
- BECKER H.S. & McCALL M.M. (dir.) (1990), *Symbolic interaction and cultural studies*, Chicago (IL), University of Chicago Press.
- BERNARD M.-C. (2008), *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et d'enseignantes de biologie au collège et au lycée*, Thèse de doctorat en co-tutelle non publiée, Université Laval, Québec (CA) / Université Paris – Descartes, Paris (FR).
- BLACK P. & WILIAM D. (2006), «Assessment for learning in the classroom», dans J. GARDNER (dir.), *Assessment and learning*, London, Sage, p. 9-25.
- BODEN D. (1990), «People are talking: Conversation analysis and symbolic interaction», dans BECKER H.S. & McCALL M.M. (dir.), *Symbolic interaction and cultural studies*, Chicago (IL), University of Chicago Press, p. 244-274.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit.

- BRISSONNEAU C. (2007), «Le dopage dans le cyclisme professionnel au milieu des années 1990: une reconstruction des valeurs sportives», *Déviance et Société*, 31(2), p. 129-148.
- BUTLER R. (1987), «Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance», *Journal of Educational Psychology*, 79(4), p. 474-482.
- CAMPENHOUDT L. van, CHAUMONT J.-M. & FRANSSSEN A. (2005), *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod.
- CERTEAU M. de (1990), *L'invention au quotidien* (vol. 1), Paris, Gallimard.
- CHAPOULIE J.-M. (2008), Malentendus transatlantiques. La tradition de Chicago, Park et la sociologie française, *L'Homme*, 187-188 (3-4), p. 223-246.
- CHAPOULIE J.-M. (2001), *La tradition sociologique de Chicago: 1892-1961*, Paris, Seuil.
- CHARAUDEAU P. (1995), «Le dialogue dans un modèle de discours», *Cahiers de linguistique française*, 17, p. 141-178.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHARLOT, B. (1992), «Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue», *Sociétés Contemporaines*, 11-12, p. 119-147.
- COULON A. (1992), *L'École de Chicago*, Paris, Presses universitaires de France.
- COULON A. (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- DARRÉ J.-P. (1999), *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- DESGAGNÉ S. (2001), «La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation», dans ANADON M. (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec (QC), Presses de l'Université Laval, p. 51-76.
- DESGAGNÉ S. (1997), «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants», *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), p. 371-393.
- DRULHE M. (2008), «Orientations épistémiques et niveaux d'analyse en sociologie», *SociologieS*, [En ligne], URL: <http://sociologies.revues.org/index2123.html> (page consultée le 22 avril 2009).
- DUBET F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUFOUR B., FOUREZ G. & MAINGAIN A. (2002), «Comment construire une représentation de «sa» ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques ? Une méthodologie interdisciplinaire pour des formateurs», *Cahiers pédagogiques*, 9, [En ligne], URL:

- <http://www.fundp.ac.be/universite/asbl/interfaces/revues/cip> (page consultée le 2 mars 2008).
- EDWARDS D. (2005), «Discursive Psychology», dans FITCH K.L. & SANDERS R.E. (dir.), *Handbook of language and social interaction*, London, Lawrence Erlbaum, p. 257-273.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GENARD J.-L & CANTELLI F. (2008), «Êtres capables et compétents: lecture anthropologique et pistes pragmatiques», *SociologieS*, [En ligne], URL: <http://sociologies.revues.org/index1943.html> (page consultée le 05 mai 2009).
- GIDDENS A. (1987), *La constitution de la société* (M. Audet, trad.), Paris, Presses universitaires de France.
- GLASER B. & STRAUSS A. (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago (IL), Aldine.
- GLASERSFELD E. von (2007), *Key works in radical constructivism* (M. Larochelle, dir.), Rotterdam (NL), Sense.
- GOFFMAN E. (1968), *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit.
- GOLDSMITH A. (1990), «Taking police culture seriously: Police discretion and the limits of law», *Policing and Society*, 1(2), p. 91-114.
- GUIGNON S. (en cours), *Le territoire de pratique revendiqué par des coachs en gestion*, Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, Canada.
- GUIGNON S. & MORRISSETTE, J. (2006), «Quand les acteurs se mettent en mots», *Recherches qualitatives*, 26(2), p. 19-36.
- HAECHT A. van (1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation* (2e édition), Bruxelles, De Boeck.
- HAMEL J. (2006), «Décrire, comprendre et expliquer», *SociologieS*, [En ligne], URL: <http://sociologies.revues.org/index132.html> (page consultée le 05 mai 2009).
- HALL E. T. (1984), *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.
- HALL E. T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Points.
- HALTÉ J.-F. (dir.) (1993), *Inter-actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- HUGHES E.C. (1951), «Mistakes at work», *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue Canadienne d'Économie et de Science Politique*, 17(3), p. 320-327.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.
- 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), p. 254-284.

- LAROCHELLE M. (2003), «Rapport au savoir et socialisation à la cité scientifique», dans MAURY S. & CAILLOT M. (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 51-79.
- LAROCHELLE M. & DÉSAUTELS J. (2001), «Les enjeux socioéthiques des désaccords entre scientifiques: un aperçu de la construction discursive d'étudiants et étudiantes», *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education / Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(1), p. 39-60.
- LATOUB B. (1999), *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*, Paris, La Découverte.
- LESSARD C et MEIRIEU Ph. (dir.) (2004), *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- LÉVY-LEBLOND J.-M. (1984), *L'esprit de sel. Science, Culture, Politique*, Paris, Seuil.
- LOUBET DEL BAYLE, J.-L. (1992), *La police, approche socio-politique*, Paris, Montchrestien.
- MEAD, G.H. (2006), *L'Esprit, le soi et la société* (D. Céfaï et L. Quéré, trad. de l'édition originale de 1934), Paris, Presses universitaires de France.
- MEHAN, H. (1979), *Learning Lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- MEHAN H. (1996), «Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation», dans CHAIKLIN S. & LAVE, J. (dir.), *Understanding practice: Perspective on activity and context*, New York (NY), Cambridge University Press, p. 241-268.
- MORRISSETTE, J. (2011), « Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe », *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32. . [En ligne], URL : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(3\)/RQ_29\(3\)_Morrissette.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/RQ_29(3)_Morrissette.pdf)
- MORRISSETTE 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, Canada.
- MORRISSETTE J. (2009b), «Une resocialisation de l'évaluation», *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(2), 8 p. [En ligne], URL: <http://www.cjnse-rjce.ca/index.php/cjnse/article/view/57/63>
- MORRISSETTE J. (2009c, sous presse), «La prise en compte de l'interaction dans une recherche collaborative: quelques avancées», dans MOTTIER LOPEZ L. & CARRETTE V (dir.), *Recherches collaboratives: enjeux et modalités*, Actes du 21e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe), janvier 2009.
- MORRISSETTE J. & DESGAGNÉ, S. (2009), «Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse», *Recherches qualitatives*, 28(2), p. 118-144

[En ligne], URL: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28\(2\)/morrissette\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28(2)/morrissette(28)2.pdf)

- 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, Genève (CH).
- MUCCHIELLI R. (1998), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, Éditions sociales françaises.
- NEGURA L. (2006), «L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales», *SociologieS*, [En ligne], URL: <http://sociologies.revues.org/index993.html> (page consultée le 22 avril 2009).
- NIEUWENHOVEN C. van & JONNAERT Ph. (1994), «Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation», *Mesure et Évaluation en Éducation*, 16(3-4), p. 41-79.
- PERRENOUD Ph. (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD Ph. (2004), *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (5e édition), Paris, Éditions sociales françaises.
- PESSIN A. (2004), *Un sociologue en liberté. Lecture de Howard S. Becker*, Québec (QC), Presses de l'Université Laval.
- POEHNER M.E. & LANTOLF J.P. (2003), «Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future», *Calper Working Papers*, 1, p. 1-26.
- RESNICK L.B. & RESNICK D.P. (1992), «Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform», dans GIFFORD B.R. & O'CONNOR M.C. (dir.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*, Boston (MA), Kluwer Academic Publishers, p. 38-75.
- REYNOLD L.T. & HERMAN-KINNEY N.-J. (2003), *Handbook of Symbolic Interactionism*, Walnut Creek (CA), AltaMira Press.
- SCALLON G. (2000), *L'évaluation formative*, Québec (QC), Renouveau pédagogique.
- SCHÖN D.A. (1983/1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, trad.), Montréal (QC), Logiques.
- SÉGUIN S., PARENT C. & BURELLE R. (1993), «Croyances saillantes et conditions de praticabilité de l'évaluation formative des apprentissages telles que perçues par les enseignants», dans HIVON R. (dir.), *L'évaluation des apprentissages*, Sherbrooke (QC), Centre de ressources pédagogiques, p. 137-159.
- SPECOGNA, A. (dir.) (2007), *Enseigner dans l'interaction*, Nancy (FR), Presses universitaires de Nancy.
- STRAUSS A. (1971), *Professions, work and careers*, San Francisco (CA), Sociology Press.

- TAYLOR S. (2001), «Locating and conducting discourse analytic research», dans WETHERELL M., TAYLOR S. & YATES S.J. (dir.), *Discourse as data: A guide for analysis*, London, Sage, p. 5-48.
- THOMAS W.I. (1923), *The unadjusted girl*, Boston (MA), Brown & Co.
- THUILLIER P. (1987), «À propos des fondements 'symboliques' de la science moderne: le livre, la loi, le nombre, la machine, le primat du mâle», *Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, 8, p. 255-264.
- UCHIYAMA M.K. (2004), *Teacher' use of formative assessment in middle school reform-based mathematics classrooms*, Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder, Colorado.
- WINKIN Y. (2001), *Anthropologie de la communication: de la théorie au terrain*, Louvain (BE), De Boeck.
- WOODS P. (1999), «L'ethnographie au service de l'éducation», dans VASQUEZ A. & MARTINEZ I. (dir.), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*, Paris, Anthropos, p. 43-72.
- WOODS P. (1992), «Symbolic interactionism: Theory and method», dans LE COMPTE M.D., MILLROY W.L. & PREISSLE J. (dir.), *The Handbook of qualitative research*, New York (NY), Academic Press, p. 337-404.
- WOODS P. (1993). *Critical events in teaching and learning*, London, Falmer.
- ZANTEN A. van (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France.

Ajouter cette note svp:

L'auteure remercie 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.