

Stratégies interactives d'évaluation formative selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique

Joëlle Morrissette & Grégoire Compaoré¹

Résumé

Comme dans plusieurs pays de l'OCDE, le Québec a opté pour une rénovation curriculaire fondée sur une approche par compétences depuis 2001. L'une des principales problématiques soulevées autour de cette approche concerne l'opérationnalisation de l'évaluation des compétences pour les enseignant(e)s. Dans le cadre de cet article, nous exposons et mettons en discussion les stratégies interactives d'évaluation formative (non instrumentées) d'enseignantes du préscolaire et du primaire mobilisées dans le cadre de cette approche. Ces stratégies sont examinées à la lumière des différentes « formes scolaires » (Vincent, 1980) qui caractérisent le contexte de travail des enseignantes. L'analyse réalisée identifie des stratégies communes aux trois formes scolaires, mais met surtout en relief des spécificités, soit la prépondérance d'une perspective normative en classe régulière, de responsabilisation en classe d'éducation physique et de différenciation en classe maternelle. En cela, certains contextes paraissent plus propices à l'évaluation formative des compétences.

Comme dans plusieurs pays de l'OCDE, le Québec a opté pour une rénovation curriculaire fondée sur une approche par compétences depuis 2001. Ce choix est la résultante des travaux de différents groupes de travail, dont ceux ayant produit le Rapport Corbo (Ministère de l'éducation du Québec, 1994) et le Rapport Inchauspé (Ministère de l'éducation du Québec, 1997) ; il est également étroitement lié à diverses consultations publiques comme les Etats généraux sur l'éducation (Ministère de l'éducation du Québec, 1996). Les recommandations de ces différentes instances émanaient du besoin de repenser les finalités de la formation des élèves et le curriculum, notamment suite aux dérives ayant découlé des programmes définis autour d'objectifs d'apprentissage, en vigueur au cours des années 1980-1990. Ces programmes, suivant une logique d'élaboration hyper-analytique, présentaient les contenus d'apprentissage de manière si morcelée que les finalités de la formation s'en trouvaient perdues (Conseil supérieur de l'éducation, 1994). En outre, le grand nombre d'objectifs à atteindre pour chaque matière entraînait chez les enseignant(e)s une pression à couvrir tout le programme plutôt qu'à l'approfondir, mettant l'accent d'un point de vue pédagogique sur la mémorisation plutôt que sur la compréhension ; la conception de l'apprentissage sous-jacente paraît dès lors étroite. Différents rapports ont aussi déploré le fait que la façon dont étaient conçus les programmes structurés autour d'objectifs d'apprentissage amenait à présenter aux élèves des connaissances de façon décontextualisée, sans qu'ils puissent anticiper leur utilité, rendant difficile leur transfert en dehors de l'école. Ce constat a été associé à un taux de redoublement et de décrochage scolaire important et a remis en question la signification de l'école pour plusieurs élèves. Enfin, il semble que les programmes des années 1980-1990 ont encouragé le *Teach to the test / learn for the test* bien documenté dans différentes études (Frederiksen, 1984 ; Lee Smith, 1991).

¹ Joëlle Morrissette, professeure-adjointe, Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), Université de Montréal (Canada) - Grégoire Compaoré, doctorant, Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), Université de Montréal (Canada).

1. L'approche par compétences : « Touche pas à mon évaluation ! »

L'approche par compétences devait venir réorienter la formation des jeunes dans l'optique de pallier ces dérives. Celle retenue au Québec – puisqu'il en existe différentes versions, dont certaines sont plus ou moins dérivées de l'approche par objectifs – invite à dépasser une pédagogie de la transmission pour en adopter une de la construction des savoirs, sous l'influence principalement d'un certain constructivisme et socioconstructivisme (Legendre, 2001). Les programmes créés pour la formation générale ont donc tous été formulés en termes de compétences disciplinaires et transversales, auxquelles ont été associés des contenus de formation. Ces compétences traduisent des visées de formation générales, censées jouer un rôle intégrateur au regard des savoirs à faire acquérir en les structurant autour d'intentions éducatives (Carbonneau & Legendre, 2002). A titre de référentiel, elles indiquent ce qui est attendu et non la manière d'y parvenir. Les compétences supposent non pas l'enseignement des savoirs et habiletés comme tels, mais plutôt leur mobilisation dans des contextes qui leur donnent sens. Comme relevé précédemment (Morrissette & Legendre, 2011), alors que pour certains, l'approche par compétences répond ainsi à des visées pragmatiques, conduisant à reléguer les savoirs au second plan au profit des savoir-faire (Astolfi, 2000 ; Bronckart & Dolz, 1999 ; Crahay, 2006 ; Gohier & Grossman, 2001), pour d'autres, elle place les apprenants dans une position plus active face aux savoirs et revalorise les démarches de pensée. En outre, elle favoriserait le transfert des apprentissages en amenant les élèves à mobiliser leurs connaissances dans divers contextes (Fourez, 1999 ; Perrenoud, 2002 ; Romainville, 1996 ; Tardif, 2006).

Si la question de la place des savoirs dans le cadre de l'approche par compétences a suscité des interrogations et des critiques, jusqu'à présent, c'est surtout la mise en œuvre de l'évaluation des compétences qui semble avoir posé un problème, tel qu'en témoignent différents débats publics, révélateurs de tensions sociales (par exemple, Breton, 2011). Par exemple, la façon de rendre compte du niveau de développement des compétences par le biais du livret scolaire a mis en exergue la tension entre la fonction de sanction/certification de l'évaluation et la fonction formative. De fait, la première implique une interprétation normative des performances, et donc une mise en rang des élèves, tandis que la seconde relève davantage d'une interprétation plus critériée, se centrant sur les progrès individuels de chaque élève.

Comme le relèvent différents auteurs dont De Ketele (2009) et Legendre (2001), l'évaluation constitue un nœud crucial de la mise en œuvre des réformes, mais elle est pourtant souvent pensée « après-coup ». Et il semble bien que l'opérationnalisation de l'évaluation des compétences pose différents défis aux enseignant(e)s. Pour nombre d'entre eux habitués au langage des objectifs, qui va de pair avec un découpage analytique des apprentissages à faire réaliser aux élèves, l'évaluation des compétences suscite des inquiétudes en raison notamment du caractère ambigu de la notion de compétence qui renvoie tant au résultat attendu qu'au processus s'actualisant dans la durée, sous des formes variées. Egalement, comme le souligne Perrenoud (1998), tout changement relatif à l'évaluation des apprentissages est délicat, en particulier s'il amène des modifications relatives à la notation : « Touche pas à mon évaluation » titrait-il en 1993 pour rendre compte du caractère sensible de cette question. Comme la Suisse romande, le Québec a dû faire volte-face à cet égard pour revenir à des pourcentages et des moyennes de groupe, prenant en compte les critiques qui étaient soulevées dans le débat public à l'égard de la nouvelle approche, et ce, même si ces modes de notation entretiennent peu d'affinité avec les compétences qui font intervenir des composantes de natures variées et donc difficilement quantifiables. Enfin, l'évaluation des compétences invite à faire le deuil du contrôle – ou du moins de l'illusion du contrôle – sur les apprentissages, ce qui n'est pas sans bousculer les habitudes. De fait, elle implique d'abandonner le culte de l'évaluation dite objective et les modèles qui s'inscrivent dans une perspective de rationalité technique puisque ce qui importe, c'est la manière dont l'élève combine des ressources de façon créative plutôt que les ressources pour elles-mêmes (Le Boterf, 2000). En cela, l'évaluation devient complexe et requiert une confiance dans l'autonomie et le jugement professionnel des enseignant(e)s alors que leur image sociale est dévalorisée dans nos sociétés occidentales (Paquay, 2008 ; Shaffer, 2010).

■ **Quelques repères pour l'évaluation des compétences selon leurs caractéristiques**

Le concept de compétence fait l'objet d'interprétations variées ; il est « nomade » dirait Stengers (1987), car il voyage d'une discipline à l'autre, son sens étant tributaire de différentes architectures conceptuelles. Ainsi, en sociologie, en didactique professionnelle ou en psychologie cognitive, pour ne citer que ces exemples, il revêt tantôt le sens de condition d'action, de savoir-en-usage ou d'expertise (Legendre & Morrissette, à paraître). Cependant, il n'en demeure pas moins que certaines caractéristiques sont assez largement consensuelles, permettant d'anticiper les défis particuliers qu'elles posent pour l'évaluation des apprentissages.

Legendre (2001, 2008) met en relief les caractéristiques des compétences qui font consensus, et leur associe certaines implications pour l'évaluation de ces objets d'apprentissage ; nous en relevons ici cinq à titre de repères pour la suite de cette réflexion.

- 1) La compétence est *inobservable*, ce qui signifie qu'elle n'est pas la performance en tant que telle, mais bien les activités mentales qui la sous-tendent. Dit autrement, elle n'est pas ce que l'on observe, mais ce que l'on infère à partir de manifestations observables. En regard de l'évaluation, cela signifie que les observations de l'enseignant(e) devraient être mises en relation les unes avec les autres s'il veut pouvoir faire des inférences légitimes, appuyées par un nombre d'observations variées et en quantité suffisante.
- 2) Egalement, la compétence est *liée à l'activité du sujet*, c'est-à-dire qu'elle comporte une dimension productive indissociable de la manière dont celui-ci gère les ressources à sa disposition. En cela, elle dépend du contexte entourant l'activité, porteur de ressources qui lui sont liées. Cette caractéristique suppose que l'évaluation soit contextualisée, c'est-à-dire qu'elle prenne en compte non seulement l'activité, mais les éléments de la situation qui peuvent en moduler les manifestations, et reconnaisse les réponses personnelles de l'élève.
- 3) La compétence est aussi *structurée de façon combinatoire et dynamique* en ce sens où elle intègre plusieurs éléments ; elle ne réside pas dans leur somme, mais dans leur organisation dynamique. Elle est à la fois la structure générale guidant l'action et la combinatoire particulière de ressources par laquelle cette structure s'actualise. Conséquemment, l'évaluation d'une compétence se fait de manière globale, car ce n'est pas la somme de ressources qui compte, mais la manière dont l'élève les mobilise et les assemble en situation.
- 4) La compétence est aussi *construite et évolutive* : elle n'est pas un « état », mais le résultat d'une construction à la fois individuelle et sociale. Elle évolue à travers son exercice, tirant profit des nombreuses situations susceptibles de contribuer à son développement. Dans cette perspective, l'évaluation devrait constituer un regard critique constructif, visant à favoriser le développement de la compétence en faisant émerger les progressions de l'élève, notamment pour le rendre conscient et lui donner une prise sur celles-ci. En outre, l'évaluation devrait être une composante intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, plutôt qu'une dimension distincte, afin de soutenir en continu le développement de la compétence.
- 5) Toujours selon Legendre, cet objet d'apprentissage comporte une *dimension métacognitive* et est donc lié à la capacité à réfléchir sur ses propres actions. Elle suppose la compréhension de la situation, mais aussi celle de la manière dont on s'y prend pour être efficace dans cette situation. Pour l'évaluation, cela signifie que l'enseignant prend en compte la capacité de l'élève à argumenter la pertinence de son action ou les limites de celle-ci par rapport à ce qu'il connaît et à ce qu'il vise dans une situation donnée, sa conscience des savoirs et stratégies dont il dispose, des défis à relever.

■ **Les affinités entre l'approche par compétences et la fonction formative de l'évaluation**

Si la fonction de certification implique une évaluation au regard d'objectifs communs pour tous, la fonction formative est davantage mue par la poursuite de finalités éducatives, et se révèle ainsi cohérente avec l'approche par compétences. De fait, le caractère développemental des compétences les inscrit davantage dans une perspective d'horizon à long terme que d'objectif à atteindre à court terme, faisant émerger du coup la nécessité d'un soutien continu aux apprentissages. En ce sens, opter pour une approche par compétence, c'est réaffirmer la prépondérance du rôle pédagogique de l'école plutôt que celui de contrôle, et c'est donc valoriser la fonction formative de l'évaluation. Comme nous l'avons exposé dans le cadre d'une recherche antérieure (Morrissette, 2010), l'évaluation formative renvoie au cumul et à l'interprétation d'informations sur les apprentissages, recueillies au cours même des activités. Les pratiques qui en relèvent sont globalement constituées de deux processus, menés en concomitance : juger des apprentissages – l'évaluation en tant que telle – et intervenir pour les soutenir – soit ce qui fait qu'elle s'en trouve formative. Elles peuvent reposer sur des stratégies d'action instrumentées telles que le portfolio, des contrôles hebdomadaires, des examens plus formels, etc., mais aussi sur des stratégies interactives (non instrumentées) comme l'observation des élèves au travail, le questionnement oral ou encore des discussions entre élèves (Cizek, 2009 ; Morrissette, 2010).

Si plusieurs études ont documenté les stratégies d'évaluation formative instrumentées comme celle liée à l'emploi du portfolio (par exemple, Mottier Lopez & Allal, 2004), peu ont étudié les stratégies interactives qui se construisent dans les échanges en classe. A propos de celles-ci, Perrenoud (1998) soutient qu'il convient d'en reconnaître le potentiel, car elles tirent parti de la capacité qu'ont les êtres humains à gérer la complexité d'une façon qu'aucun instrument ne saurait faire. Quelques travaux ont modélisé les démarches interactives d'évaluation formative d'enseignant(e)s, notamment ceux de Bell et Cowie (2001), de Leung et Mohan (2004) et de Mottier Lopez et al. (2010), voir aussi Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012. Elles reposeraient surtout sur des observations et des discussions *entre* ou *avec* les élèves qui leur permettent de comprendre ce qui pose problème et d'intervenir sur-le-champ en vue de favoriser les apprentissages ; ces démarches s'actualiseraient le plus souvent dans un questionnement continu. Les auteurs mettent en relief l'importance de celles-ci pour la progression des apprentissages des élèves, notamment parce qu'elles sont susceptibles de permettre une régulation des activités et des apprentissages *in situ*, au quotidien. Ces travaux ne sont néanmoins pas ancrés dans le contexte d'une approche par compétences de manière spécifique, et il s'agit là de notre intérêt particulier. Quelles sont donc les stratégies interactives d'évaluation formative mobilisées par les enseignant(e)s, dans le contexte de l'approche par compétences ? Nous puisons aux travaux sur la « forme scolaire » qui nous permettront d'éclairer ce questionnement.

2. Des formes scolaires comme contextes influençant l'évaluation formative des compétences

Jusqu'à la fin du XVII^e siècle en Europe, le compagnonnage et la transmission filiale constituaient les modes d'apprentissage privilégiés ; ils impliquaient une relation entre deux personnes uniquement et un transfert de l'expertise du maître à l'apprenti. Ils ont laissé leur place à un autre mode de socialisation et de formation, soit ce que Vincent (1980 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994) a appelé la « forme scolaire » dans le cadre d'une réflexion sur la configuration des éléments constitutifs de l'école. Il s'agit de l'organisation de l'environnement éducatif et des perspectives qui la sous-tendent et qui encadrent la relation pédagogique. Selon Larochelle (2007), la forme scolaire privilégie un apprentissage selon les règles – par le passage par l'écrit – plutôt qu'un apprentissage en « “faisant comme”, par “voir faire” ou par “ouï-dire” et, donc, au sein de formes sociales orales et sans recours à l'écrit » (p.716). Ainsi, ce mode de socialisation actuel mettrait

de l'avant un apprentissage des savoirs en groupe, une socialisation régie par les principes d'un agir normatif et une organisation du temps et de l'espace qui favorisent des habitudes d'ordre. En outre, elle serait caractérisée par l'effet normalisant de la codification des savoirs disciplinaires dans le curriculum et des manuels pédagogiques. Vincent (1980) voit dans cette idée de forme scolaire un cadre relativement rigide qui s'impose aux acteurs de la relation éducative : elle formaterait les pratiques enseignantes et les conduites des élèves, notamment dans le sens d'un agir et d'une pensée conforme avec des normes sociales dominantes, ne leur laissant aucune liberté face au poids des déterminants sociaux. Or, évoquant Foucault (1975) et Giddens (1987), il convient de nuancer ce portrait en soulignant que des jeux de négociation sont tout de même possibles, car les acteurs ne sont pas les rouages du système, ayant leur réflexivité propre qui leur permet un certain contrôle sur leur action. Ainsi, si la forme scolaire influence probablement fortement les interactions entre enseignant(e) et élèves, telle une structure qui façonne leur relation d'interdépendance, ils ont néanmoins une certaine marge de manœuvre.

Comme le souligne Vincent (1980) lui-même, il y aurait « des » formes scolaires et non pas « une » forme éternelle et universelle. Pour le comprendre, prenons un exemple extrême en imaginant une classe primaire au Québec, de vingt-cinq élèves, reposant sur de la technologie accessible à tous ainsi que sur des manuels scolaires pensés pour l'approche par compétences, et une classe primaire en zone urbaine au Burkina Faso, de quatre-vingt-dix élèves, où l'enseignement frontal est la norme, ne disposant pas de technologies, les élèves étant dans des classes multigrades (deux ou trois), etc. (Cefrio, 2012 ; Couliadiati-Kielem, 2007). La forme scolaire qui prévaut au Québec est modulée par différents contextes d'enseignement qui influent sur le contrat pédagogique, notamment en regard du soutien aux apprentissages qui peut s'effectuer par le biais d'une évaluation formative. Il s'agit donc de notre hypothèse de travail : les stratégies interactives d'évaluation formative des compétences mobilisées par les enseignant(e)s seraient tributaires des contextes d'enseignement, et c'est ce que nous avons examiné dans le cadre d'une recherche qui vient de prendre fin (FQRSC, 2010-2013).

■ **Une recherche impliquant trois « formes scolaires »**

Cette recherche a pour objectif général de documenter les stratégies interactives d'évaluation formative des enseignant(e)s, mises en œuvre au cours des activités quotidiennes en classe (routines), dans le contexte de l'approche par compétences. Plus précisément, elle vise à formaliser certains aspects du savoir-évaluer tacite des enseignant(e)s, en lien avec une approche non instrumentée de l'évaluation des apprentissages.

A cette fin, la recherche a été conduite en collaboration avec dix enseignantes du préscolaire et du primaire, volontaires, de trois écoles distinctes : six étaient rattachées à des classes dites régulières, deux de maternelle (préscolaire) et deux d'éducation physique. Les *classes régulières* sont composées de vingt-cinq à trente élèves, ceux-ci étant soit regroupés en îlots de travail, soit travaillant seuls à leur pupitre. Elles se caractérisent par une alternance entre des périodes où l'enseignement se fait avec l'ensemble du groupe (enseignement frontal interactif), et des périodes pendant lesquelles les élèves travaillent sur différentes tâches, parfois de manière individuelle, parfois en équipe. Les activités de français et de mathématiques sont prépondérantes dans ces classes ; elles marquent la grille-horaire de chaque journée. Les *classes de maternelle* sont sensiblement différentes : une enseignante pour quinze à vingt élèves qui se déplacent librement dans un espace divisé en trois sections : des coins thématiques (arts, activités de pré-lecture, éveil mathématiques, etc.), les jeux libres et le cercle pour les causeries, nombreuses, qui visent le développement d'habiletés sociales et langagières. Les coins thématiques sont en fait des îlots regroupant des enfants qui ont choisi de faire le même type de tâches, selon un tableau de programmation au travers duquel ils opèrent des choix. Enfin, les *classes d'éducation physique* se déroulent dans un gymnase que l'enseignante aménage avant chacun des cours (matériel spécifique) en ateliers ou en centres d'activités entre lesquels les élèves font des rotations toutes les dix ou quinze minutes pour s'exercer à maîtriser diverses habiletés motrices. Chaque période, d'une durée moyenne d'une heure, suit

généralement le déroulement suivant : période de réchauffement, explication des objectifs et consignes, exécution des tâches motrices ponctuée par des rétroactions interactives individuelles, retour réflexif en grand groupe pour faire préciser les apprentissages réalisés et les difficultés rencontrées.

Afin d'investiguer les stratégies interactives d'évaluation formative des compétences des enseignantes ayant participé à cette recherche, dans leur contexte respectif, une série d'activités réflexives leur a été proposée pour les ancrer à leur expérience et leur donner une visibilité sur des pratiques qui ne laissent pas de traces apparentes puisque non instrumentées : sur une période de six mois, trois bandes vidéo ont été produites dans les classes de chaque enseignante et ont été suivies d'entretiens individuels une semaine plus tard. Ces activités étaient réalisées en alternance avec des entretiens de groupe détaillés ailleurs (Morrisette, 2011). Le contrat de collaboration impliquait d'identifier des stratégies interactives d'évaluation formative sur les bandes vidéo, de les expliciter lors des entretiens individuels, et de les rapporter en groupe alors que les pairs étaient invitées à les commenter et les questionner.

Le codage des données recueillies a procédé d'une thématisation mixte (Van der Maren, 1996), c'est-à-dire de quelques grandes catégories prédéfinies, découlant du cadre théorique retenu pour cette recherche, et en majeure partie de catégories émergentes. Ce type de thématisation a impliqué des ajustements successifs de la grille d'analyse au fur et à mesure de la confrontation avec un nouveau verbatim, selon un principe de saturation (Laperrière, 1997) ; ils ont porté aussi bien sur le lexique associé aux catégories que sur leurs formulations, afin de tenir compte des nouvelles unités de sens qui apparaissaient progressivement. Le codage a été facilité par un traitement réalisé à l'aide du logiciel QDA Miner. La configuration thématique de la grille d'analyse présente des catégories récurrentes entre les verbatim, dont voici quelques exemples : la catégorie « stratégies » renvoie aux routines de soutien aux apprentissages, ajustées dans l'interaction en fonction des contingences des situations, en direction du groupe-classe ou d'un élève en particulier ; la catégorie « ajustements des significations respectives » renvoie au travail interprétatif mutuel qui permet de construire une représentation partagée du problème rencontré par les élèves et de s'entendre autour des pistes de solution à y apporter ; la catégorie « contraintes et ressources » renvoie aux conditions matérielles, structurelles et humaines avec lesquelles les enseignantes doivent composer pour la mise en œuvre de leurs stratégies interactives d'évaluation formative. Pour les besoins de cette contribution spécifique, nous nous intéresserons plus spécifiquement à quelques données issues de la catégorie « stratégies ».

■ ***Des stratégies routinières différenciées selon les contextes d'enseignement***

Les stratégies interactives d'évaluation formative des compétences des enseignantes sont donc examinées par le prisme des deux processus évoqués précédemment : juger des apprentissages et intervenir pour les soutenir. Le tableau ci-après montre quelles sont les stratégies issues des routines d'action des enseignantes liées à ces deux processus, identifiés ici comme des sous-catégories, selon les trois contextes d'enseignement rattachés aux enseignantes.

Il se dégage quelques points communs aux différents contextes d'enseignement. Au plan du jugement à établir sur la progression des apprentissages, on note qu'observer les manifestations des compétences des élèves en activité consiste en une pratique pour les trois types de classe, cette même stratégie étant la seule qui soit routinière en éducation physique. De fait, pour être appréciés, les gestes moteurs doivent faire l'objet d'une observation en situation. En conséquence, l'enseignante consacre une bonne partie de chacun de ses cours à faire de l'observation directe ; cela est planifié de manière systématique. Au plan de l'intervention visant à soutenir les apprentissages, la stratégie qui est commune se rattache à une dimension affective, soit motiver par le biais de commentaires positifs, à la nuance près que pour la classe d'éducation physique, les encouragements iraient dans le sens de renforcer de « bonnes » conduites. Sur ce point précis, c'est une question d'agir sécuritaire et d'esprit sportif (collaboration, participation, etc.) qui fonderait la mise en œuvre de cette stratégie, aux dires des deux enseignantes concernées.

Tableau 1 - Des stratégies routinières différenciées selon les contextes d'enseignement

Processus	Classe régulière	Classe maternelle	Classe d'éducation physique
<i>Juger des apprentissages</i>	Favoriser les interactions entre pairs	Procéder à des entretiens individuels	
	Observer les élèves en activité	Observer les élèves en activité	Observer les élèves en activité
	Motiver, encourager	Motiver, encourager	Motiver, renforcer les « bonnes » conduites
	Ajuster les activités et les conditions selon le groupe	Ajuster les activités et les conditions sur mesure	Ajuster les activités et les conditions sur mesure
<i>Intervenir pour soutenir les apprentissages</i>	Donner une rétroaction collective : corrective, prescriptive, rappelant ce qui a déjà été vu	Donner une rétroaction individualisée : descriptive, suggestive, suscitant le questionnement	Donner une rétroaction individualisée : corrective, prescriptive, rappelant ce qui a déjà été vu
	Démontrer, modeler	Susciter le questionnement pour amener l'enfant à prendre conscience de la non fécondité de son savoir / savoir-faire	Démontrer, modeler
	Faire reprendre les tâches et les adapter au besoin	Inciter à l'engagement et à la persévérance face à la tâche	Inciter à la pratique

Par ailleurs, plusieurs points semblent en tout ou en partie distincts. Au plan du jugement à formuler sur la progression des apprentissages, on note qu'en classe régulière, les enseignantes retiennent surtout l'idée de favoriser les interactions entre pairs, par exemple en demandant à un élève d'explicitier des démarches mathématiques et en encourageant ses pairs à les commenter, à les confronter ; leurs échanges leur permettraient de comprendre ce qui pose problème. En classe maternelle, la stratégie privilégiée est l'entretien en tête-à-tête pendant lequel l'enseignante questionne un élève pour l'amener à verbaliser ses représentations et ses expériences, dans un processus de recherche de sens visant à comprendre ce qu'il ne saisit pas². Intervenir dans une perspective formative passerait pour les trois types de classe par une rétroaction, c'est-à-dire par une appréciation verbale des manifestations de compétence, mais alors que celle-ci serait descriptive, suggestive et viserait à susciter le questionnement chez l'enfant d'âge préscolaire, elle serait plus directive dans les deux autres cas, visant une correction en regard de ce qui a déjà été vu. On retrouve cette même distinction relativement à une autre stratégie de soutien aux apprentissages : une fois le problème identifié, l'enseignante de la classe régulière et de celle d'éducation physique vont souvent choisir de démontrer, de modeler ce qu'il faut faire, alors que celle de maternelle va plutôt privilégier le questionnement pour amener l'enfant à s'interroger sur la fécondité de son savoir et savoir-faire. Enfin, on note dans les trois classes des stratégies distinctes de régulation. En classe régulière, c'est la régulation des activités qui serait l'option privilégiée, c'est-à-dire que l'enseignante les adapte selon les besoins interprétés. Dans les deux autres classes, c'est la régulation des apprentissages qui est visée par les stratégies d'intervention formative : à la maternelle, le sens de la régulation se concrétise dans les incitations de l'enseignante à maintenir l'enfant engagé jusqu'à la fin de la tâche, à lui apprendre à la traverser d'un bout à l'autre plutôt qu'à produire un résultat qui correspondrait à des attentes précises ; en éducation physique, le sens de la régulation se concrétise dans les incitations de l'enseignante au développement d'une compétence autonome chez l'élève, celui-ci étant invité à s'exercer à des gestes (par exemple, dribbler) jusqu'à l'atteinte du résultat attendu.

² S'il n'y a rien de précisé en regard de l'éducation physique dans le tableau 1, c'est que l'observation des élèves en activité est la seule stratégie permettant de juger des apprentissages des élèves dégagée de notre étude.

■ **Les formes scolaires comme contextes favorisant / contraignant l'évaluation formative des compétences**

Les quelques repères déposés précédemment en regard de l'évaluation des compétences (Legendre, 2001, 2008) permettent d'apprécier en quoi les différentes formes scolaires ici concernées constituent ou non des contextes propices à la mise en œuvre d'une évaluation formative.

Classe maternelle

Le contexte du préscolaire semble être celui qui se prête le plus à l'évaluation formative des compétences. Considérant le curriculum comme un horizon à atteindre, sans la pression d'un grand nombre de savoirs spécifiques à transmettre, et étant peu influencé par le poids de l'évaluation qui joue moins à cette première étape du cheminement scolaire de l'enfant, il laisse aux enseignantes une grande liberté pour s'installer de façon quotidienne dans une posture de soutien aux apprentissages. Elles disposent de temps, se donnent les moyens de comprendre ce qui pose problème à un élève spécifique et de définir une stratégie d'intervention sur mesure, en se centrant sur sa réflexivité et ce qui est porteur de sens pour lui. En outre, les enfants étant souvent « en train de faire », elles ont de multiples occasions de les observer, de réagir par des questions visant à les rendre conscients de leur [non] maîtrise de l'environnement. Enfin, le soutien à la progression dans ce cadre précis s'éloigne d'une perspective normative, le développement global de l'enfant constituant un guide plutôt qu'un ensemble de cibles précises à atteindre. Dans ce contexte, la forme scolaire, exempte d'évaluation formelle, constitue une ressource pour l'évaluation formative des compétences par le biais de stratégies interactives qui s'inscrivent dans une perspective de différenciation.

Classe d'éducation physique

Dans ce contexte, les élèves sont toujours en action, et donc constamment en train de donner à voir les manifestations de leurs compétences. Les enseignantes ont donc de multiples occasions d'observer les élèves pour comprendre ce qui pose problème et réagir sur le champ par une rétroaction ciblée, critique et constructive, qui vise à stimuler leur engagement. L'évaluation est continue et vise à rendre les élèves autonomes : ils doivent s'exercer pour perfectionner leur coordination, leurs gestes, etc. Ce même contexte pose toutefois des défis en regard de l'évaluation formative des compétences, car les occasions d'échange pour se donner accès à la réflexivité des élèves, pour appréhender leur capacité à argumenter la pertinence de leur action, sont difficiles à créer. En effet, dans ce contexte, la forme scolaire est très marquée par des impératifs de temps – plus ou moins une heure avec un groupe –, de gestion de classe en raison de l'activité motrice et verbale intense, et une certaine perspective normative : les gestes doivent être précis, pour des raisons de sécurité et d'efficacité sur le plan moteur. Donc, la forme scolaire est à la fois ressource et contrainte pour l'évaluation formative des compétences par le biais de stratégies interactives qui s'inscrivent, dans ce cadre, dans une perspective générale de responsabilisation.

Classe régulière

En raison du poids de l'évaluation scolaire en classe régulière, de ses conséquences sur la progression des élèves dans le système de scolarisation, voire au-delà, doit-on s'étonner de constater qu'il s'agit d'un contexte qui paraît moins propice à l'évaluation formative des compétences ? Notons d'abord que la classe régulière est marquée par des stratégies instrumentées d'évaluation, qui scandent de façon régulière les semaines, comme autant de prises d'informations qui sont additionnées en vue du livret scolaire, s'éloignant de l'optique d'une évaluation continue. Également, comme lorsque l'approche par objectifs était en vigueur, les enseignantes voient l'ensemble des savoirs qui devraient être au service du développement des compétences comme des objets à apprendre en soi, et optent souvent pour le modelage – plutôt qu'une exploration accompagnée –, ainsi que pour une rétroaction corrective et prescriptive, et ce, en ayant pour mire ce que les élèves doivent avoir intégré en vue de faire face aux examens de fin d'année. Néanmoins, les modèles pédagogiques socioconstructivistes ayant

imprégné le primaire, nombre d'occasions de prendre en compte la réflexivité des élèves se présentent sous la forme de débats d'idées et de confrontation de démarches. Dans ce contexte, la forme scolaire, très marquée par le poids des valorisations sociales actuelles qui vont dans le sens des résultats et de la comparaison entre élèves (Legendre & Morrissette, à paraître), représente par conséquent surtout une contrainte pour l'évaluation formative des compétences, car elles reconduisent une perspective normative qui entretient moins d'affinité avec l'approche préconisée.

3. L'évaluation comme révélateur et mécanisme de reproduction des formes scolaires

La réflexion ici posée conduit à concevoir que tous les contextes d'enseignement n'ont pas le même potentiel pour le curriculum centré sur les compétences, notamment en regard de l'évaluation formative de celles-ci qui vise à soutenir leur développement. L'étude des stratégies interactives a permis de faire émerger des nuances à cet égard, certaines formes scolaires constituant davantage une contrainte – c'est le cas de la classe régulière – et d'autres davantage une ressource – la classe maternelle et, dans une moindre mesure, la classe d'éducation physique. Il faut tout de même relativiser l'influence des formes scolaires, en ce sens où d'autres considérations viennent façonner les pratiques et contribuent à déterminer le choix des stratégies interactives d'évaluation formative. Nous pensons ici particulièrement au rôle joué par les ententes plus ou moins tacites qui lient les parents d'élèves aux enseignantes dans la définition et la mise en œuvre des stratégies évaluatives, mis en lumière par nos travaux antérieurs (Morrissette, 2010). Pensons également aux conceptions de l'apprentissage des enseignantes qui s'incarnent notamment dans le choix des stratégies de soutien aux apprentissages qu'elles mobilisent, et qu'il conviendrait d'examiner plus avant.

Par ailleurs, une considération qui émerge de façon transversale de l'analyse réalisée renvoie à l'idée que l'évaluation scolaire donne une visibilité à ce que l'école a de plus spécifique dans ses pratiques les plus ordinaires qui finissent par passer inaperçues tant elles font partie du décor ; elle est particulièrement révélatrice des formes scolaires en raison des enjeux qui l'entourent. Comme le souligne Larochelle (2007), prenant appui sur les propositions de Vincent (1980), l'évaluation reconduit les valorisations sociales qui pénètrent l'espace apparemment clos qu'est la classe à travers ses procédés de quantification des performances et de classements, et en cela, elle est un des principaux vecteurs de reproduction de ces formes scolaires. Ainsi, si la classe régulière « résiste » aux changements souhaités en matière d'évaluation dans la mouvance de la rénovation curriculaire, c'est peut-être que les valorisations sociales actuelles ne sont pas en phase avec le rôle pédagogique de l'école qui a voulu être renforcé par le recours à une approche axée sur le développement de compétences.

Bibliographie

ASTOLFI J.-P. (2000), « Ecole des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement », *Revue de l'AQEFLS*, XXII, n°1-2, p.15-32.

BELL B. & COWIE B. (2001), *Formative assessment and science education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

BRETON P. (2011, 16 juin), « Les enseignants s'inquiètent », *La Presse*.
<http://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201206/16/01-4535567-bulletin-unique-les-enseignants-sinquietent.php>, consulté le 20 octobre 2010.

BRONCKART J.-P. & DOLZ J. (1999), « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », *Raisons Educatives*, n°2, p.27-44.

CARBONNEAU M. & LEGENDRE M.-F. (2002), « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », *Vie pédagogique*, n°123, p.12-17.

CEFRIO (2012), *Accès en classe aux technologies de l'information pour la formation. Rapport de recherche du projet @CTIF*, Cefrio en collaboration avec l'équipe TACT de l'Université Laval (dir.), http://www.cefrio.qc.ca/fileadmin/documents/Rapports/Rapport_ACTIF_an_2_09-2012.pdf, consulté le 5 novembre 2012.

CIZEK G.J. (2009), « An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges », *Handbook of formative assessment*, H.L. Andrade & G.J. Cizek (éd.), New York & London, Routledge, p.3-17.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1994), *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

COULIDIATI-KIELEM J. (2007), *Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne et Université de Louvain La Neuve.

CRAHAY M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n°154, p.97-110.

DE KETELE J.-M. (2009), « L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir », *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, M. Ettayebi, P. Jonnaert & R. Operti (dir.), Paris, L'Harmattan, p.61-76.

FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

FOUREZ G. (1999), « Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes », *Forum des pédagogies*, mai, p.26-31.

FREDERIKSEN N. (1984), « The real test bias: Influences of testing on teaching and learning », *American Psychologist*, XXXIX, n°3, p.193-202.

GIDDENS A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France (traduit par M. Audet).

GOHIER C. & GROSSMANN S. (2001), « La formation fondamentale, un concept périmé ? », *La formation fondamentale en l'an 2000. Quelle culture, quelles compétences, quels contenus ?*, C. Gohier & S. Laurin (dir.), Montréal, Logiques, p.21-54.

LAPERRIERE A. (1997), « La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A.P. Pires (dir.), Montréal, Gaëtan Morin, p.309-340.

LAROCHELLE M. (2007), « Disciplinary power and the school form », *Cultural Studies of Science Education*, II, n°4, p.711-720.

LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, (2^e édition).

LEE SMITH M. (1991), « Put to the test: The effects of external testing on teachers », *Educational Researcher*, n°20(5), p.8-11.

LEGENDRE M.-F. (2008), « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, F. Audigier & N. Tutiaux-Guillion (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.27-50.

LEGENDRE M.-F. (2001), « Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences », *Constructivisme et choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, P. Jonnaert & D. Masciotra (dir.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, p.51-91.

- LEGENDRE M.-F. & MORRISSETTE J. (à paraître), « L'évaluation des compétences dans le cadre de la Nouvelle Gestion Publique », *Les enjeux socio-éthiques et sociopolitiques de l'évaluation*, J. Morissette & M.-F. Legendre (dir.), Québec, Presses Universitaires de Laval.
- LEUNG C. & MOHAN B. (2004), « Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse », *Language Testing*, XXI, n°3, p.335-359.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1997), *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Rapport Inchauspé*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1996), *Les Etats généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1994), *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Rapport Corbo*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORRISSETTE J. (2011), « Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe », *Recherches qualitatives*, XXIX, n°3, p.7-32. http://recherche-qualitative.qc.ca/numero29%283%29/RQ_29%283%29_Morissette.pdf
- MORRISSETTE J. (2010), « Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages », *Mesure et évaluation en éducation*, XXXIII, n°3, p.1-27.
- MORRISSETTE J. (2010), *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*, Sarrebruck, Editions universitaires européennes.
- MORRISSETTE J., MOTTIER LOPEZ L. & TESSARO W. (2012), « La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative », *Modélisations de l'évaluation en éducation*, L. Mottier Lopez & G. Figari (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.27-43.
- MORRISSETTE J. & LEGENDRE M.-F. (2011), « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées », *Education Sciences & Society*, II, n°2, p.120-132. http://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/189/117
- MOTTIER LOPEZ L., BORLOZ S., GRIMM K., GROS B., HERBERT K., MeTHENITIS J., PAYOT C., POT M., SCHNEUWLY J.-L. & ZBINDEN S. (2010), « Expérience d'une recherche collaborative pour mieux comprendre les interactions de régulation entre l'enseignant et ses élèves », *Approches affectives et métacognitives. Vers les processus de compréhension en formation initiale et continue*, L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin & J.-P. Doudin (dir.), Québec, Presses Universitaires du Québec, p.33-50.
- MOTTIER LOPEZ L. & ALLAL L. (2004), « Le portfolio : pratiques et perspectives », *Educateur spécial*, n°4, p.46-51.
- PAQUAY L. (2008), « Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? », *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?*, Actes du séminaire de l'Association des inspecteurs et directeurs d'Ecoles primaires de la Suisse romande et du Tessin, J. Weiss (dir.), Neuchâtel, IRDP, p.29-42. <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1217848073081.pdf>, consulté le 29 octobre 2012.
- PERRENOUD PH. (2002), « Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ? », *Pátio. Revista pedagógica*, XXIII, p.8-11. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_12.html, consulté le 31 octobre 2012.
- PERRENOUD PH. (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD PH. (1993), « Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique », *Mesure et évaluation en éducation*, XVI, n°1-2, p.107-132.
- ROMAINVILLE M. (1996), « L'irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation... », *Enjeux*, n°37-38, p.132-142.
- SHAFFER M.-E. (2010, 27 janvier), « La vocation », *Méto*, p.4.

STENGERS I. (1987), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Seuil.

TARDIF J. (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière.

VAN DER MAREN J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, (2^e édition).

VINCENT G. (1980), *L'école primaire française. Etude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon & Editions de la Maison des sciences de l'homme.

VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.