

Le rôle des acteurs et les dynamiques dans l'évaluation scolaire : un éclairage sociologique

Adriana Morales-Perlaza
Université de Montréal

Dave Poitras
Université de Montréal

Résumé

Cet article propose un cadre théorique sociologique afin d'analyser et de mieux comprendre théoriquement le rôle des acteurs prenant part aux processus de l'activité évaluative à l'école. Cette proposition est basée sur une revue narrative de 24 études francophones. Le paradigme normatif souligne l'importance des structures sociales sur les actions des acteurs et permet d'appréhender l'institutionnalisation et l'homogénéisation des activités évaluatives. Le paradigme centré sur l'acteur social met en lumière la réflexivité et la connaissance des acteurs, ainsi que la manière dont ils mobilisent les structures institutionnelles afin d'atteindre leurs objectifs. Le paradigme critique permet de souligner certains enjeux au sein des systèmes éducatifs qui reproduisent les hiérarchies sociales à l'école, ainsi que les moyens de les transformer et d'émanciper les acteurs. Cet article contribue au domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire en proposant un cadre qui permet le dialogue entre les études de ce domaine.

Mots clés : évaluation scolaire, acteurs, sociologie de l'évaluation, enseignants, élèves

Abstract

This article proposes a sociological theoretical framework to analyze and better understand theoretically the roles of the actors taking part in the processes of assessment activities at school. This proposal is based on a narrative review of 24 French-language studies. The normative paradigm underlines the importance of social structures with regard to the actions of actors and makes it possible to understand the institutionalization and homogenization of assessment activities. The social actor paradigm highlights the reflexivity and knowledge of actors, as well as the way they mobilize institutional structures to achieve their goals. The critical paradigm makes it possible to highlight problematic issues within educational systems, which reproduce social hierarchies at school, as well as the means of transforming them and emancipating the actors. This article contributes to the sociology of school assessment by proposing a framework that allows dialogue between studies in this field.

Key words: classroom assessment; actors; sociology of evaluation; teachers; students.

Introduction

Les dynamiques sociales engendrées par l'évaluation scolaire soulèvent d'importants enjeux pour les principaux acteurs y participant : élèves, enseignants, parents et directions d'école. Pour les élèves, nombre d'auteurs ont fait valoir que le processus d'évaluation contribue à augmenter leur anxiété (Mabilon-Bonfils, 2011), à affecter leur estime de soi (Crooks, 1988; Nicol et Macfarlane-Dick, 2006) et leur motivation (Ames, 1992 ; Harlen et Deakin Crick, 2003), et qu'il participe parfois à leur stigmatisation (Merle, 2002). La notation à l'école encouragerait les élèves performants, alors qu'elle découragerait les moins performants (Merle, 2014). Pour ces derniers, les mauvais résultats à l'école se traduiraient souvent en échec ainsi qu'en abandon scolaire (Bowers et al., 2013; Perrenoud, 1998).

Quant aux enseignants du primaire et du secondaire, ceux issus de contextes francophones comme le Québec, la France, la Suisse ou la Belgique se trouvent actuellement dans une situation professionnelle paradoxale. D'une part, depuis les réformes des années 2000, l'enseignement se veut dynamique et socioconstructiviste, soit centré sur des compétences complexes comme objets d'apprentissage (Bercier-Larivière

et Forgette-Giroux, 1999 ; Legendre, 2008) ; les enseignants, par exemple, créent des mises en situation qui permettent aux élèves d'être actifs dans la construction de leurs savoirs et de proposer des réponses personnalisées aux tâches demandées dans une visée d'évaluation formative. D'autre part, cette vision de l'évaluation survient dans un contexte où s'exerce une forte pression sociale en faveur d'un système éducatif plus « performant », ce que d'aucuns appellent « l'obligation de résultats » suscitée par l'adoption des impératifs de la « nouvelle gestion publique » dans les sphères publiques comme privées (Fassa-Recrosio et Bataille, 2019 ; Maroy et al., 2017).

En ce qui a trait aux parents, les politiques de libre choix des établissements qui existent dans plusieurs pays les placent souvent dans une dynamique de « marché scolaire » où ils désirent choisir la meilleure école pour leurs enfants (Maroy, 2006). C'est ce qui les amène à valoriser les notes chiffrées qui, à leurs yeux, sont plus « objectives » pour comprendre le cheminement scolaire de leurs enfants (Bernstein, 1975 ; Deslandes et Rivard, 2011). Les parents ont donc tendance à déprécier les évaluations qui « ne comptent pas », qu'ils associent souvent à l'évaluation formative, celle-ci se trouvant dévalorisée au sein de certains groupes sociaux (Endrizzi et Rey, 2008).

Enfin, les directions d'école se trouvent dans une dynamique de reddition de comptes vis-à-vis l'État. Dans le contexte actuel de la « nouvelle gestion publique », le personnel des établissements scolaires (enseignants et directions d'école) se trouve soumis à un regard extérieur posé sur leur travail (par l'État, par les parents et par l'opinion publique). Les directions d'école sont donc responsables de perfectionner la gestion des établissements dont ils ont la charge dans le but d'améliorer les résultats scolaires (Mons, 2009 ; Yvon et al., 2022).

Bien que les multiples enjeux soulevés par l'évaluation scolaire aient fait l'objet de nombreuses recherches, notre compréhension quant à la manière dont les acteurs participent à ce phénomène demeure restreinte puisqu'elle se limite à l'étude de cas bien précis. Comment, donc, rendre théoriquement compte du rôle de ces différents acteurs et des dynamiques qu'engendrent leurs actions dans le contexte de l'évaluation scolaire ? En examinant les écrits sur le sujet, cet article propose, à l'aide des approches issues de la sociologie, un cadre théorique afin d'analyser et de mieux comprendre les activités des acteurs prenant part aux processus de l'activité évaluative à l'école. Cet article, de surcroît, contribue à nourrir et à consolider le champ de la sociologie de l'évaluation scolaire (Merle, 1998 ; Morales-Perlaza et Morrissette, 2020 ; Perrenoud, 1989).

Des éclairages théoriques sur l'acteur social en sociologie

Comme d'autres champs d'études issus de la sociologie, la sociologie de l'éducation est traversée par une multitude d'approches et de courants théoriques, en plus de se pencher sur des objets diversifiés (sociologie du curriculum, de l'enfance, de l'école, des organisations, des professions, etc.). Certaines écoles de pensées, très actives dans le champ, ont été particulièrement prolifiques dans les années 1960 et 1970, et ont grandement contribué aux débats sociétaux (Derouet, 2006). Il suffit de penser aux travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron (1964, 1970) sur le rôle de l'école dans la reproduction sociale des inégalités. Aujourd'hui, la sociologie de l'éducation est structurante dans de nombreux secteurs transdisciplinaires, notamment dans les études sur le genre, les minorités ethniques, le handicap, la socioanthropologie de l'enfance, etc. (Derouet, 2021). La sociologie de l'évaluation scolaire, en se penchant sur des problématiques et des débats qui persistent dans le monde de l'éducation, comme l'excellence scolaire, la notation, le mérite et la justice sociale, est un domaine important — bien que moins développé que d'autres — dans l'histoire de la sociologie de l'éducation (Morales-Perlaza et Morrissette, 2020). Afin de mieux comprendre le rôle des acteurs et les dynamiques qu'engendrent leurs actions dans le contexte de l'évaluation scolaire, nous suggérons de mobiliser les approches et les théories de la sociologie.

La sociologie a élaboré, au fil des années, de nombreuses approches et théories visant à comprendre et à expliquer les activités de l'acteur social (Dubar, 2006). Les présenter et les organiser de manière succincte et logique, sans en trahir leur complexité, peut s'avérer périlleux. Certaines typologies ordonnent les approches et les théories sociologiques en se basant sur les travaux des « pères fondateurs » et des courants qu'ils ont fait naître ; d'autres les structurent par courants théoriques sans tenir compte du développement chronologique de la discipline (culturalisme, fonctionnalisme, interactionnisme symbolique, etc.) ; d'autres encore les classifient tout simplement par thématiques (socialisation, culture, changement social, etc.) (Aron, 1976; Dubar, 2006 ; Fortier et Pizarro-Noël, 2018). Dans un contexte de production scientifique aussi riche et varié qu'éclectique, construire une typologie d'approches ou de théories afin d'examiner et de mieux comprendre la manière dont les acteurs participent aux processus de l'activité évaluative à l'école s'avère complexe.

Plusieurs auteurs, comme Berger et Luckmann (1966/2006), Goffman (1973), Becker (1963/1985), Luhmann (1984/2011), Giddens (1987/2012) ou encore Bourdieu et Passeron (1964, 1970), ont tenté, dès les années 1960, de dépasser la dichotomie macro-micro ou structurelle-individuelle issue de la sociologie des « pères fondateurs » — soit Marx, Durkheim et Weber. Ces auteurs, néanmoins, se cantonnent ultimement tous d'un côté ou de l'autre de cette dichotomie. Par exemple, les analyses de Bourdieu et Passeron ou de Luhmann tendent à mettre davantage l'accent sur l'importance des structures que sur les capacités d'actions des individus. Celles de Goffman, Berger et Luckmann s'intéressent quant à elles surtout à la subjectivité des acteurs et aux cadres qui sous-tendent leurs actions, alors que les structures, bien que présentes au sein de leurs analyses, se trouvent souvent reléguées au deuxième plan. C'est pourquoi, tout en tenant évidemment compte des développements théoriques de la discipline, nous construisons dans cet article trois paradigmes sociologiques sur la base des approches des « pères fondateurs » et des courants qu'ils ont engendrés : 1) le paradigme normatif, 2) le paradigme centré sur l'acteur social, et 3) le paradigme critique.

Ce choix, à première vue, peut paraître simpliste. Nous argumentons cependant qu'appuyer notre analyse sur trois approches « fondamentales » nous permet d'élaborer trois paradigmes aux épistémologies distinctes. Les rapports ontologiques de l'acteur social à l'égard des activités évaluatives auxquelles il prend part seront ainsi mieux contrastés. En examinant un même contexte ou une même activité évaluative à l'aide de trois « lentilles » aux intérêts sociologiques qui leur sont propres, il sera ainsi possible de saisir l'ensemble des dynamiques qu'engendre l'évaluation scolaire et de mieux comprendre le rôle des différents acteurs y prenant part. Nous nous penchons donc, dans ce qui suit, sur l'acteur social en sociologie à partir de trois paradigmes.

Émile Durkheim, sensible à l'argument de rigueur proposé par la philosophie positiviste d'Auguste Comte qui visait à décrire les lois générales des sociétés à l'aide de méthodes scientifiques, est à la base du **paradigme normatif** en sociologie. Dans ses écrits, Durkheim décrit les comportements des individus comme étant mus par les faits sociaux, ces « manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui » (Durkheim, 1895/2009, p. 45). Selon ce paradigme, le social détermine nombre de comportements individuels. L'acteur, en accomplissant une quelconque activité, remplit un devoir, un

rôle ou une fonction. Et si ses actions aboutissent aux résultats désirés, c'est qu'il existe un système d'actions porteur de modèles, de normes et de valeurs s'inscrivant dans l'univers symbolique d'un groupe (Parsons, 1937/1968, 1951 ; Rocher, 1972). Une fois adoptées et intériorisées par ses membres, les normes et les valeurs communes ont pour caractéristique de contrôler l'ampleur des possibilités d'action ; elles tendent à faire régner un certain ordre social (Bergmann et al., 2004 ; Parsons, 1937/1968, 1951). Bien que les auteurs associés à ce paradigme puissent considérer la subjectivité des acteurs, celle-ci est principalement considérée comme le reflet de structures sociales ; et les actions qu'elle engendre, comme « le résultat d'une actualisation de compétences normatives acquises » permettant de comprendre « la prévisibilité des actions » (Martuccelli, 1999, p. 69).

À l'opposé de ce paradigme normatif se trouve le **paradigme centré sur l'acteur social** (Javeau, 1990). Celui-ci, davantage influencé par la phénoménologie d'Edmund Husserl, est introduit en sociologie par Max Weber. L'approche de Weber à la sociologie se veut une « science de l'action sociale » (Aron, 1976), en ce sens qu'elle « se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets » (Weber, 1921/1995, p. 4). Pour Weber, l'acteur n'agit pas tant pour répondre à une fonction qui lui est dictée par son rôle, que pour répondre, en accord avec ses intentions ou la conception générale qu'il se fait du monde, à une visée quelconque. Alfred Schütz, en mettant à jour certains des fondements de la sociologie wébérienne, propose de moins s'intéresser aux motifs qui sous-tendent les actions d'acteurs qu'aux sens que génèrent les actions au sein d'un cadre de référence cohérent (Schütz, 1932). En reconstituant ce sens, autrement dit, en tentant de *comprendre la compréhension* qu'ont les individus de leurs actions *in situ*, il devient possible de mettre en lumière les systèmes de typifications et les domaines de pertinences issues des phénomènes sociaux du monde vécu structurant les actions — mais étant aussi mobilisé par — des individus (Poitras, 2019). Schütz permet ainsi de nuancer certains aspects de ce paradigme pouvant s'apparenter aux théories du choix rationnel — souvent inspirées par les écrits de Weber — qui surestiment les libertés de l'action individuelle en faisant abstraction des contraintes et des facilités qu'offre l'environnement social dans lequel les actions se déroulent. En considérant concomitamment la subjectivité de l'acteur et les structures sociales, l'individu, dans ce paradigme, est somme toute à la fois produit et

producteur de la réalité sociale et des systèmes ou institutions qui la composent (Berger et Luckmann, 1966/2006). Il suggère donc une analyse de l'intériorisation du monde vécu et des savoirs préréflexifs des acteurs qui leur permettent d'ajuster leurs actions aux contextes (Dubar, s.d.).

Le paradigme issu des **théories critiques** s'avère également pertinent pour comprendre l'activité sociale des acteurs. Indéniablement inspirés par le mantra marxiste voulant que « les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de différentes manières, ce qui importe, c'est de le transformer » (Marx et Engels, 1932/1968, p. 34), les tenants de la théorie critique en sociologie — qui émanent principalement de l'École de Francfort à partir des années 1930 — avaient pour objectif d'examiner et de mettre en lumière les conditions du changement social. Ce programme de recherche avait ultimement pour but de faciliter l'émancipation des individus en leur permettant de comprendre comment un ordre social donné leur est contraignant, voire oppressif. En ce sens, les tenants de l'approche critique visent le changement social par l'autonomisation des acteurs (Fay, 1987). L'observateur issu de ce paradigme a un rôle actif : il se doit de comprendre la signification de l'expérience de l'opprimé — souvent perçu comme passif, en ce sens qu'il ne perçoit pas sa condition et la structure qui le maintiennent dans cet état —, de la développer en critique cohérente de la société ou de l'organisation en question afin d'en faire émerger ses contradictions, et ainsi de favoriser la transformation sociale qui permettra aux individus de s'émanciper (Horkheimer, 1972/2002). En mettant au grand jour cette situation, les auteurs s'inscrivant au sein du paradigme critique soulignent les contradictions entre les intérêts de l'opprimeur et ceux de l'opprimé, incitant et outillant ainsi ce dernier à s'engager dans un processus de transformation de l'ordre social qui lui est défavorable.

C'est à la lumière de ces trois paradigmes que nous proposons un cadre permettant d'identifier et de comprendre les dynamiques engendrées par les activités des acteurs engagés dans le processus de l'évaluation scolaire. Mais d'abord, nous exposons brièvement la démarche méthodologique nous ayant permis d'aboutir à cette proposition.

Méthodologie

Le cadre théorique que nous proposons a été construit sur la base d'une revue narrative de la littérature (Rhoades, 2011), qui cherche à synthétiser et à analyser de façon critique

un corpus de textes scientifiques. Cette technique n'exige pas le recours à une méthode de recherche exhaustive, mais plutôt itérative, et valorise l'expertise réflexive et le jugement des chercheurs. Notre recherche documentaire a été réalisée en juillet 2021. Nous avons consulté quatre bases de données francophones (Cairn, Érudit, Pascal Francis, Repère). Les mots clés utilisés ont été « évaluation scolaire » ET « sociologie » ET « acteur ». Les textes devaient avoir été publiés entre 2011 et 2021, ce qui nous permettait d'avoir accès aux écrits des dix dernières années. Désirant couvrir une importante période, nous avons décidé de limiter notre recherche aux publications francophones. Ce choix, pensons-nous, nous permet de proposer un premier aperçu du domaine théorique dans le monde francophone qui, par ailleurs, est très riche en productions scientifiques dans cette discipline. Les textes choisis devaient traiter des acteurs prenant part au processus d'évaluation scolaire dans une perspective sociologique.

Certains documents ont été exclus du corpus, notamment ceux traitant : 1) des pratiques de différenciation pédagogique d'un point de vue psychopédagogique ; 2) exclusivement des élèves HDAA ; 3) de l'évaluation professionnelle ou universitaire ; 4) de l'évaluation des établissements ou des professionnels de l'éducation ; et 5) les documents d'un même auteur traitant de questions préalablement présentes dans le corpus (saturation théorique). Sur la base de ces critères de recherche, nous avons relevé 436 documents après l'élimination des doublons. Nous en avons retenu 12 pour le corpus de cet article (4 articles scientifiques et 8 chapitres de livre). Une lecture plus approfondie de ces documents et d'autres textes dans le domaine a permis d'ajouter au corpus 12 études¹ jugées pertinentes que les bases de données n'avaient pas permis de repérer. Plusieurs d'entre elles avaient été publiées avant 2011. Au total, 24 études ont été codées et analysées. Les Tableaux 1 et 2 présentent la stratégie de recherche documentaire ainsi que les documents retenus pour l'analyse.

1 Huit articles scientifiques, un chapitre, un livre, un dossier d'actualité et un essai. Ces textes supplémentaires sont identifiés par un astérisque (*) dans les tableaux qui suivent.

Tableau 1. Recherche documentaire

Base de données	Date	Stratégies de recherche	Documents trouvés	Documents retenus
Cairn	2 juillet 2021	<ul style="list-style-type: none"> • « évaluation scolaire » ET « sociologie » ET « acteur » • Disciplines : sciences de l'éducation + sociologie • Année de parution : 10 dernières années 	67	10 (2 articles, 8 chapitres de livre)
Érudit	5 juillet 2021	<ul style="list-style-type: none"> • « évaluation scolaire » ET « sociologie » ET « acteur » • Disciplines : sciences de l'éducation + sociologie • Année de parution : 2011 à 2021 	360	2 (2 articles)
Pascal Francis	9 juillet 2021	<ul style="list-style-type: none"> • « évaluation scolaire » ET « sociologie » ET « acteur » • Disciplines : sciences de l'éducation + sociologie • Année de parution : 2011 à 2021 • Langue : français 	5	0
Repère	9 juillet 2021	<ul style="list-style-type: none"> • « évaluation scolaire » ET « sociologie » ET « acteur » 	0	0
		<ul style="list-style-type: none"> • « évaluation scolaire » ET « sociologie » 	4	0
		<ul style="list-style-type: none"> • « évaluation scolaire » ET « acteur » 	0	0
Total			436	12

Tableau 2. Corpus de documents final

Auteurs	Catégories						
	1	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2
Bélaïr et Dionne (2009)*	X	X	X	X			
Bénaït et Sarremejane (2019)		X				X	
Borri-Anadon (2016)	X				X		
Bourque et al. (2014)*	X					X	X
Cardinet et Laveault (2001)*		X	X				X
Cogérino (2002)*		X					
Cogérino et Mnaffakh (2008)*		X	X				
Deslandes et Rivard (2011)*	X			X			X
Diédhiou (2018)			X		X		
Endrizzi et Rey (2008)*				X			
Garnier (2018)*						X	
Gilliéron Giroud et Tessaro (2009)*				X			
Issaieva et al. (2011)*				X			
Lefevre et Savournin (2020)	X		X	X			
Merle (2012)	X		X	X			
Merle (2014)*				X			
Morrissette et al. (2012)			X		X		
Mottier Lopez et Figari (2012)	X					X	X
Mougenot (2015)			X	X	X		
Rodrigues et Machado (2012)	X	X		X			X
Tourmen et Mayen (2012)					X		
Vanoutrive et al. (2011)*				X			
Verdière (2013)			X				
Vial (2012)					X		
Nombre total de documents :	24						

Note. *Textes supplémentaires ajoutés au corpus initial.

Nous avons réalisé une analyse thématique. Les catégories de la grille d'analyse ont été définies de manière déductive (voir section 2), mais des sous-catégories se sont ajoutées de manière inductive en cours d'analyse, donnant lieu à l'organisation suivante :

1. Le paradigme normatif
2. Le paradigme centré sur l'acteur social
 - 2.1. L'importance de la subjectivité des acteurs
 - 2.2. Les tensions et les négociations entre acteurs
 - 2.3. Les stratégies des acteurs et la distribution du pouvoir au sein d'une organisation
 - 2.4. L'intégration subjective des savoirs institutionnalisés
3. Le paradigme critique
 - 3.1. Les hiérarchies sociales et l'instrumentalisation de l'élève
 - 3.2. La préoccupation démocratique

Dynamiques des acteurs sociaux lors de l'activité évaluative à l'école

Basé sur trois paradigmes illustrés à l'aide d'extraits des documents analysés lors de notre revue des écrits, le cadre présenté dans cette section permet de rendre compte du rôle des différents acteurs scolaires et des dynamiques qu'engendrent leurs actions dans le contexte de l'évaluation scolaire.

Le paradigme normatif : le poids des structures sociales auprès des actions sociales des acteurs

Dans la perspective du paradigme normatif en sociologie, les individus sont « “agis” par des structures [...] qui traduisent l'intériorisation du social dans les consciences individuelles » (Javeau, 1990, p. 35). En faisant primer le social sur les conduites individuelles, l'action se résume ainsi à « rempli[r] des devoirs qui sont définis, en dehors de [l'individu] et de [s]es actes, dans le droit et dans les mœurs » (Durkheim, 1895/2009, p. 44). Cet accent porté sur l'importance des structures sociales sur les actions permet de mettre en lumière leur influence au sein du processus d'évaluation scolaire.

Selon Merle (2012), les pratiques d'évaluation et de notation des compétences des élèves constituent un fait social, au sens durkheimien du terme, « en raison de leur forte institutionnalisation, leur pérennité historique, leur rôle central dans l'orientation des populations scolaires dans les différentes filières, leurs implications pour l'avenir des élèves et leur diffusion spatiale » (p. 82). Ces pratiques sont présentes, selon l'auteur, dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs du monde.

La forte institutionnalisation de l'évaluation scolaire dans plusieurs systèmes éducatifs mondiaux est notamment apparente dans l'utilisation des outils d'évaluation standardisés et homogènes. Ces outils sont souvent associés à un paradigme psychométrique et docimologique de l'évaluation dont les finalités principales sont de contrôler, vérifier et mesurer les acquis des élèves à partir des données de natures quantitative et sommative (Rodrigues et Machado, 2012). Dans ce paradigme, l'activité évaluative part d'un principe épistémologique de nature positiviste, dont « l'évaluateur adopte une position externe et formelle, garantissant ainsi l'objectivité des jugements formulés et l'autorité dans la prise de décision » (Rodrigues et Machado, 2012, p. 155). Comme l'évaluation aurait, dans ce paradigme, une légitimité scientifique, l'évaluateur n'a pas besoin de négocier avec les évalués (Rodrigues et Machado, 2012).

Le paradigme normatif en sociologie a notamment beaucoup influencé le domaine de l'évaluation scolaire à travers les recherches docimologiques réalisées vers la fin du 19^e siècle en Europe et aux États-Unis, et qui ont remis en question la fiabilité des pratiques de notation scolaire, en démontrant notamment les disparités de jugement entre les évaluateurs :

Les postulats et modèles défendus par le paradigme de la mesure sont ici considérés comme un cadre légitime de référence pour conférer la rationalité manquante aux jugements intuitifs et subjectifs des enseignants, en cohérence avec le mouvement positiviste qui a marqué, entre autres, une recherche d'assise scientifique aux sciences humaines, dont font partie les sciences de l'éducation. (Mottier Lopez et Figari, 2012, p. 9)

Dans cette recherche d'objectivité, l'autonomie de l'acteur se trouve nécessairement réduite, car ce dernier est considéré comme porteur de jugements intuitifs et subjectifs qui affectent l'action évaluative. Par exemple, dans le cas des enseignants, selon Bélair et Dionne (2009), « peu de professions (sinon aucune, à notre avis) subissent

autant de changements dans leurs règles et dans leurs procédures en si peu de temps et avec aussi peu de consultations auprès de leurs membres » (p. 96). Dans la recherche de Borri-Anadon (2016), réalisée auprès d'orthophonistes scolaires, l'auteure constate un pouvoir descendant dans l'établissement scolaire où le professionnel vit des contraintes venant affecter son autonomie :

Plusieurs des difficultés exprimées alourdissent, ou du moins complexifient leurs pratiques professionnelles : il s'agit notamment des défis de surcharge et d'instabilité. D'autres les encadrent et les limitent de façon plus marquée : la dépendance aux orientations institutionnelles nous semble être de cet ordre. (p. 142)

Cette dynamique évaluative contraint aussi la participation de l'élève à son processus évaluatif :

L'individualité et la créativité propres à l'éducation humaniste peinent à se développer dans ces conditions, car, lorsque ce qui est testé risque d'influencer l'avenir d'un système, les échanges entre les enseignants et les élèves deviennent de plus en plus orientés directement vers ce qui sera testé (rétrécissement du curriculum). Une routine s'installe autour des tests et les élèves perdent le pouvoir d'influencer l'orientation que pourraient prendre les apprentissages et les activités qui y sont associées. (Bourque et al., 2014, p. 24)

Nous pouvons aussi comprendre le rôle des parents dans la reproduction des dynamiques normatives de l'évaluation, car de manière fréquente, ils émettent le souhait d'une évaluation scolaire plus standardisée, notamment basée sur des notes chiffrées (Deslandes et Rivard, 2011). En effet, les parents perçoivent les notes quantitatives comme étant plus « objectives » en comparaison avec des rétroactions qualitatives qui peuvent accompagner le travail des élèves.

Enfin, le travail des enseignants et des directions scolaires se trouve soumis à une dynamique normative de l'évaluation scolaire dans le contexte actuel de reddition de comptes et d'obligation de résultats. Bien sûr, comme le disent Lefevre et Savournin (2020), les mécanismes organisationnels de couplage entre l'autorité bureaucratique et le travail réalisé par les enseignants sont variables selon les contextes culturels, les politiques éducatives, les niveaux d'enseignement et les domaines curriculaires. Mais

« malgré ces différences de contextes nationaux, il existe des tendances transnationales qui confèrent aujourd'hui une définition normative du récit institutionnel faisant de l'établissement et du travail collectif des enseignants un facteur d'amélioration de l'efficacité scolaire » (Lefeuvre et Sournin, 2020, p. 6).

En conclusion, l'analyse des écrits portant sur le processus d'évaluation scolaire à l'aide du paradigme normatif permet de souligner que plusieurs activités de l'évaluation scolaire sont fortement institutionnalisées et homogénéisées. Bien que ce paradigme permette de comprendre l'importance des structures sociales auprès des actions sociales d'acteurs, il empêche néanmoins l'analyse des dynamiques engendrées par les acteurs prenant part à l'évaluation scolaire. En d'autres termes, une analyse tenant uniquement compte des structures passe sous silence la multitude des interactions entre les acteurs et ne permet pas de mettre en lumière la richesse qu'il peut s'en dégager.

Le paradigme centré sur l'acteur social

Selon le paradigme centré sur l'acteur social, les actions de l'acteur ne répondent pas nécessairement à une fonction. Elles visent à accomplir, en accord avec les intentions de l'acteur, un quelconque objectif, et ce, au sein d'un cadre social comprenant des contraintes et des éléments facilitateurs aux actions. En ce sens, l'action ne peut être comprise qu'à l'intérieur de ce cadre social (Aron, 1976 ; Martuccelli, 1999). Mais les cadres sociaux, comme celui de l'évaluation scolaire, ne peuvent jamais être entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs qui les composent ne peuvent « être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées », tout comme ils ne peuvent être considérés comme entièrement autonomes et indépendants : l'acteur ne peut exister « en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action », car « le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer » (Crozier et Friedberg, 1977/2014, p. 11).

L'importance de la subjectivité des acteurs

Le paradigme centré sur l'acteur social donne beaucoup d'importance à la place de la subjectivité dans l'étude de l'activité évaluative et les adaptations que peut en faire l'enseignant selon sa perception de la situation d'évaluation. En effet, en opposition au paradigme normatif de l'évaluation scolaire, qui confère une certaine légitimité

scientifique et rationnelle aux outils de mesure homogènes et standardisés, des travaux réalisés depuis les années 1980 essaient de montrer l'ambiguïté qui existe dans la manière d'évaluer les élèves (Bélaïr et Dionne, 2009). Ainsi, l'évaluation comprend un système de normes qui sont plus ou moins explicites, et « [l']enjeu de la sociologie de l'évaluation est de mettre en évidence l'arbitraire de ces normes, de la définition de la conformité ou de l'excellence, des procédures d'évaluation » (Cogérino, 2002, p. 27). Le paradigme centré sur l'acteur social permet aussi de comprendre l'évaluation comme une dynamique qui « ne peut pas nous révéler le niveau de l'élève dans l'absolu : ce niveau est toujours aussi fonction de la situation ou de l'instrument de mesure », mais qui est aussi « essentielle pour renseigner l'élève sur ce qu'il doit apprendre, et donc pour faire fonctionner la boucle de régulation didactique » (Cardinet et Laveault, 2001, p. 19).

Par exemple, selon plusieurs écrits (Bélaïr et Dionne, 2009 ; Bénit et Sarremejane, 2019 ; Mougenot, 2015 ; Tourmen et Mayen, 2012), il existe une multitude de stratégies d'évaluation qui dépendent des adaptations faites par les enseignants, comme la note ajustée de manière plutôt qualitative selon l'enfant, le contexte, l'outil d'évaluation utilisé ou encore selon le moment où elle est attribuée. Cette manière de réaliser l'évaluation implique que les enseignants donnent beaucoup d'importance à la manière dont l'élève s'implique dans son apprentissage et à l'intensité des efforts qu'il consent pour progresser : « La véridiction sur la personne, l'emportant nettement sur l'évaluation des acquis, témoigne de l'importance des valeurs. Les savoirs à transmettre ne sont pas nécessairement l'enjeu premier » (Cogérino, 2002, p. 40). Il peut avoir dans l'évaluation des pratiques disparates dues à des priorités individuelles : « l'enseignant s'adapte au contexte d'enseignement, les décisions prises semblent aussi émaner d'habitudes voire d'intuitions » (Tochon, 1989, cité dans Mougenot, 2015, p. 159). Enfin, selon cette approche, « sans être totalement arbitraires, les notes dépendent de facteurs personnels propres à l'enseignant » (Cogérino et Mnaffakh, 2008, p. 111), ce qui témoigne de l'importance de la subjectivité de l'acteur sur l'activité évaluative.

Les tensions et les négociations entre acteurs

Toute institution ou tout processus d'institutionnalisation engendre inévitablement des tensions, qu'il s'agisse de confrontations d'idées divergentes ou de changements désirés par certains acteurs (Crozier et Friedberg, 1977/2014). Selon Bélaïr et Dionne (2009), l'analyse des pratiques évaluatives provoque souvent un sentiment de malaise chez les

enseignants, « souvent dû à l'inconfort de ces derniers face à leurs gestes menant à des décisions cruciales en matière d'évaluation et de reconnaissance des compétences » (p. 79). Ces auteurs expliquent que les enseignants « ont l'impression de ne pas faire tout-à-fait [*sic*] ce qui est exigé, ou encore ils croient que leur jugement professionnel ne rend pas totalement compte de la réalité » (p. 79). Ces constats positionnent les enseignants dans des positions défensives (Lefevre et Savournin, 2020 ; Verdière, 2013), surtout dans le contexte de l'évaluation certificative « où ils doivent prendre des décisions importantes sur le parcours de chacun des élèves en s'appuyant sur des pratiques d'évaluation reconnues et des prescriptions ministérielles complexifiées par leurs récurrences et leurs réaménagements incessants » (Bélaïr et Dionne, 2009, p. 79).

Ainsi, l'évaluation renvoie à des dilemmes multiples. Par exemple, selon Mougnot (2015), les évaluations que les enseignants réalisent doivent être « rédigées dans leurs modalités de mises [*sic*] en œuvre et proposer un cadre commun pour un même niveau de classe » (p. 168), mais elles doivent aussi laisser « une marge de manœuvre à chaque enseignant pour s'adapter à ses élèves » (p. 169). Les référentiels d'évaluation sont alors très cadrés et très limités (choix limité d'activités proposées, critères et barèmes de notation spécifiés), mais les enseignants choisissent et éliminent d'emblée certaines activités pour prendre des décisions concernant des activités qui s'adaptent mieux à leurs besoins : « les enseignantes ont développé certaines pratiques — non usuelles — pour s'accommoder des pressions sociales et des normes institutionnelles en matière d'évaluation » (Morrisette et al., 2012, p. 34). Cardinet et Laveault (2001) expliquent à cet égard que les élèves, pour leur part, « doivent découvrir pour eux-mêmes les objectifs éducatifs qu'ils doivent atteindre, par des approximations successives, négociées avec l'enseignant selon le niveau de la classe » (p. 21). Les acteurs ont donc à négocier leurs points de vue faisant de l'évaluation scolaire une activité dynamique, évolutive et négociée.

À cet égard, les « arrangements évaluatifs » (Merle, 2012), soit les négociations plus ou moins explicites qui existent entre les élèves et les enseignants, sont la résultante de contradictions entre les valeurs visées par les enseignants (par exemple, l'équité et la justice), le souci d'objectivité dans la notation, et les contraintes de faisabilité (l'enseignant doit, par exemple, noter seul sa classe entière durant un laps de temps restreint, concevoir des outils d'évaluation qui soient pertinents et spécifiques aux savoirs enseignés, etc.) (David, 2003, cité dans Cogérino et Mnaffakh, 2008).

Pour Merle (2012), les arrangements évaluatifs sont plus fréquents lorsque l'enseignant est confronté aux questions d'ordre scolaire, à la gestion des relations avec les élèves dans la classe, mais aussi aux questions de transmission du savoir et des rythmes d'apprentissage. Ainsi, une sorte de « notation thérapeutique » (p. ex., attribuer une bonne note à un élève faible qui travaille fort) indique, pour Merle, que « les contraintes de l'apprentissage en termes d'estime de soi de l'élève et de sentiment d'efficacité l'emportent sur la contrainte institutionnelle du classement » (p. 91). Cette manière de gérer la notation est donc le produit d'une sorte de négociation plus ou moins explicite des résultats scolaires des élèves, ainsi qu'une dimension de l'autorité de l'enseignant qui dispose, « plus ou moins consciemment, d'une certaine marge de manœuvre lorsqu'il accorde ou non une reconnaissance scolaire par la note » (Merle, 2012, p. 91).

Cela dit, le pouvoir de négociation de l'enseignant à travers la note diffère amplement selon les contextes sociopolitiques. Diédhiou (2018) a par exemple constaté que les enseignants formés à l'étranger qui arrivent au Québec éprouvent des difficultés à cet égard. En effet, habitués à ce pouvoir de négociation dans leurs pays d'origine, plusieurs enseignants nouvellement arrivés « sont revenus sur leurs tentatives d'utiliser la pression par l'évaluation pour obtenir des élèves l'engagement souhaité dans les activités d'apprentissage » (p. 56), car « ils ont enregistré chez leurs élèves une forme d'indolence et un refus de collaboration qui rompaient avec ce qu'ils avaient connu jusque-là » (p. 56).

Ainsi, la négociation des activités évaluatives à l'école n'est ni simple ni linéaire ; elle est liée à des stratégies variées mobilisées par les acteurs sociaux et à une certaine forme de distribution du pouvoir au sein du système éducatif.

Les stratégies de l'acteur et la distribution du pouvoir au sein de l'organisation

Le paradigme centré sur l'acteur social conçoit l'acteur comme un stratège capable de se rendre imprévisible aux autres acteurs pour maintenir ou accroître son pouvoir au sein d'une organisation (Crozier et Friedberg, 1977/2014). Néanmoins, les modalités suggérant à un acteur donné de développer une stratégie plutôt qu'une autre sont contingentes des structures et de la distribution du pouvoir au sein de l'organisation. Loin de représenter une contrainte ou un frein à l'action, le pouvoir rend l'action possible ; le supprimer « ne signifie rien d'autre en fin de compte que supprimer la possibilité, mais aussi le droit, des acteurs de faire autre chose que ce qui est attendu d'eux, bref, supprimer leur autonomie »

(Crozier et Friedberg, 1977/2014, p. 32–33). C'est sous cet angle que nombre d'auteurs ont examiné la mobilisation du pouvoir dans le développement des stratégies des acteurs prenant part au processus de l'évaluation scolaire.

Selon Rodrigues et Machado (2012), les perspectives subjectivistes, qui mettent l'accent sur l'individu et qui reconnaissent sa capacité de compréhension et de liberté d'action, tendent à lui attribuer un rôle important dans la détermination de l'évaluation. L'enseignant a en effet une grande liberté dans le choix des modalités évaluatives : « Les pratiques sont encadrées par des recommandations officielles, mais l'espace de décision reste vaste et soumis à la complexité de la situation d'enseignement » (Mougenot, 2015, p. 159). Les enseignants ont un pouvoir décisionnel important sur ce qui se passe spécifiquement dans la salle de classe, incluant le choix des outils et des méthodes d'évaluation. On reconnaît en effet dans les politiques éducatives de plusieurs contextes sociopolitiques l'importance du jugement professionnel de l'enseignant dans l'acte d'évaluer (Bélaïr et Dionne, 2009).

Cela dit, plusieurs écrits font état des dynamiques variées et complexes de négociation des activités évaluatives entre les enseignants et les élèves (Endrizzi et Rey, 2008 ; Gilliéron Giroud et Tessaro, 2009 ; Issaieva et al., 2011 ; Vanoutrive et al., 2011). Par exemple, il est difficile pour les enseignants d'obtenir qu'un enseignement « sans évaluation » soit pris en considération par les élèves (Endrizzi et Rey, 2008). En effet, selon Merle (2014), les enseignants sont souvent confrontés à la question classique des élèves : « ce travail sera-t-il noté ? ». En l'absence de note, l'effort déployé pour un travail est souvent réduit, voire inexistant : « l'omniprésence de la note indique à l'élève ce qui est essentiel et ce qui est accessoire » (p. 3).

La relation de pouvoir entre les enseignants et les élèves dans l'activité évaluative n'est donc pas sans défis. Selon Merle (2012), l'autorité de l'enseignant dans l'activité évaluative connaît de nos jours une perte d'influence certaine :

Actuellement, l'autorité pédagogique ne peut, dans le cadre d'une relation personnalisée en partie routinière, s'appuyer durablement ni sur le charisme du professeur, ni sur l'autorité réglementaire réduite dont il dispose, ni enfin, sur un respect traditionnel de l'institution scolaire auprès d'un public scolaire pour lequel la scolarisation prolongée est souvent une nouveauté familiale. (p. 88)

Dans une autre catégorie d'acteurs, les parents aussi ont un pouvoir de négociation et une influence sur les processus de l'évaluation scolaire. Par exemple, comme expliqué précédemment, ils opposent une résistance à une évaluation moins normative des apprentissages des élèves. Selon Deslandes et Rivard (2011), des enseignants au Québec indiquent que les parents connaissent et comprennent peu les changements survenus en matière d'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences mise en place dans les années 2000. En réaction à des pressions provenant de groupes de parents, le ministère de l'Éducation québécois a dû revoir le bulletin scolaire qui comportait des lettres afin qu'apparaisse une note en pourcentage pour chaque compétence évaluée, une moyenne de groupe pour chaque matière et des libellés de compétences simplifiés. Le débat concernant le bulletin chiffré à l'école québécoise est toujours d'actualité et continuera de l'être dans un futur rapproché, le ministre de l'Éducation du Québec actuel s'opposant toujours à l'abolition du bulletin chiffré.

Enfin, dans le contexte actuel de responsabilisation et d'autonomisation de l'établissement scolaire dans le pilotage des systèmes éducatifs (Lefevre et Savournin, 2020), les enseignants ainsi que les directions d'écoles sont tenus pour responsables des résultats scolaires des élèves. Les directions d'école mobilisent ainsi leur « rôle de représentant légitime de l'institution et son statut de supérieur hiérarchique pour convaincre les enseignants de se conformer aux attentes institutionnelles » (Lefevre et Savournin, 2020, p. 8).

L'intégration subjective des savoirs institutionnalisés

Le paradigme centré sur l'acteur social considère l'intériorisation du monde vécu et les savoirs préréflexifs des acteurs (Berger et Luckmann, 1966/2006). En effet, bien que l'individu puisse avoir une influence, parfois décisive, sur toute institution, il ne faut pas nier l'existence, mais surtout les conséquences des structures institutionnelles au sein des pratiques individuelles : « toute institution possède un corps de connaissance-recette, c'est-à-dire une connaissance qui fournit les règles de conduite institutionnellement appropriées » (Berger et Luckmann, 1966/2006, p. 134).

C'est dans cette perspective que Morrissette et ses collègues (2012) interprètent certaines pratiques évaluatives des enseignants comme des « manières de faire partagées » au sein de la culture socioprofessionnelle des enseignants, ainsi que des accords mutuels tacites qui se révèlent fructueux pour accomplir les tâches évaluatives.

Ces conventions « facilitent la coopération et la coordination entre les membres » (Morrissette et al., 2012, p. 34). Ces mêmes auteurs font appel à la théorie de la structuration de Giddens pour décrire chez les enseignants des « manières de faire admises », qui sont associées à des routines, des « théories en usage » présentes dans leurs activités quotidiennes. Ces manières de faire « seraient façonnées par la capacité des acteurs à transformer les règles et les normes en ressources pour (re)produire l'action » (Morrissette et al., 2012, p. 34), basées notamment sur les connaissances que ces acteurs ont du contexte social dans lequel ils agissent et leurs expériences antérieures : « Les évaluateurs mettent en place les conditions pour assurer leurs jugements et, parfois, refréner leurs propres tendances à juger trop vite » (Tourmen et Mayen, 2012, p. 71).

Ainsi, pour Vial (2012), le choix d'un modèle d'évaluation chez l'enseignant est une activité spécifique qui ne relève pas d'une prise de décision rationnelle, ce sont plutôt des « modes de pensée » disponibles dans l'établissement scolaire qui « agissent » l'évaluateur. Pour Borri-Anadon (2016), le choix d'une approche d'évaluation [chez les orthophonistes scolaires], peut être compris comme une action informée et signifiante, qui demande un travail d'équipe et de concertation, mais aussi « une autodéfinition professionnelle qui s'appuie sur un rôle d'expert où les spécificités professionnelles sur le plan des connaissances et de la clinique sont mises en valeur » (p. 70). Par ailleurs, plusieurs chercheurs font état des difficultés vécues par les enseignants novices (Mougenot, 2015) ou les enseignants formés à l'étranger (Diédhiou, 2018) qui n'ont pas encore développé ces « modes de pensée » ou ne connaissent pas encore ces « théories en usage » présentes dans le contexte institutionnel dans lequel ils agissent.

En définitive, l'analyse des écrits portant le processus d'évaluation scolaire à l'aide du paradigme centré sur l'acteur social met en lumière la réflexivité et la connaissance des acteurs prenant part à cette activité, ainsi que la manière dont ils mobilisent les structures institutionnelles afin d'arriver à leurs fins. Ce paradigme, en intégrant la subjectivité des acteurs à l'importance des structures, permet certes de rendre compte de dynamiques qu'un paradigme normatif ignore et de mieux comprendre le sens des interactions entre les individus, et entre l'individu et le cadre institutionnel. Alors que l'objectif principal est la compréhension des activités des acteurs, celui des prochains paragraphes est de mettre en lumière les possibilités d'émancipation et de transformation sociale des individus au sein du processus d'évaluation scolaire.

Le paradigme critique : le pouvoir d'émancipation de l'acteur social

L'acteur, au sein du paradigme critique, est généralement perçu comme opprimé, sans qu'il soit conscient de cet état. Les théoriciens critiques, en mettant en lumière la manière dont les structures sociales créent ces conditions d'oppression tout en avantageant les oppresseurs, visent à conscientiser les opprimés à l'égard de leur état, à leur fournir le savoir nécessaire à leur émancipation, et à ainsi transformer l'ordre établi (Salas et al., 2018). Dans le domaine de l'évaluation scolaire, les écrits ont surtout mis en évidence des problématiques en lien avec les hiérarchies sociales créées par l'évaluation scolaire ainsi que l'instrumentalisation de l'élève au sein des politiques éducatives. Sur la base de ces constats, certains chercheurs plaident pour des approches plus démocratiques dans les activités évaluatives à l'école.

Les hiérarchies sociales et l'instrumentalisation de l'élève

Pour Bourque et al. (2014), l'examen est « une démonstration d'autorité pédagogique portant un potentiel de violence symbolique » (p. 23). Selon ces auteurs, l'évaluation ministérielle est oppressive, car elle promeut « l'élaboration, par une élite, de standards uniques de réussite qui désavantagent les élèves de certaines régions et de certaines classes socioéconomiques » (p. 23). Selon Bénit et Sarremejane (2019), les élèves et les enseignants eux-mêmes en viennent à faire partie de cette création des hiérarchies sociales à l'école. Ainsi, les élèves en réussite « n'hésitent pas à juger leurs pairs, forts de leur statut scolaire » (p. 98), tandis que les élèves plus en difficulté « sont plus généralement rappelés à l'ordre par les enseignants concernant leur manque d'application pendant les tâches scolaires » (p. 99). Ces élèves plus en difficulté constatent aussi que les enseignants préfèrent les enfants dont les résultats scolaires sont plus satisfaisants : « Ce ressenti des enfants est certaines fois complété par des observations dans lesquelles les enseignants adoptent un ton différent, plus sec ou au contraire plus doux, selon l'enfant à qui il s'adresse [*sic*] » (p. 99). Ainsi, pour ces auteurs, les enfants sont contraints par l'établissement scolaire, par les adultes et par un ensemble de règles auxquelles ils doivent se soumettre.

Pour leur part, les parents participent aussi à la hiérarchisation sociale. De nombreuses recherches en sociologie de l'éducation se sont intéressées aux liens entre le rôle des parents et l'échec ou la réussite des jeunes à l'école (Bernstein, 1975 ; Deslandes

et Royer, 1994 ; Kanouté et al., 2008 ; van Zanten, 2009). Dans ce sens, Garnier (2018) argumente que la réussite scolaire est très influencée par un travail parental intense, directif et explicite. L'auteure évoque d'ailleurs une certaine « professionnalisation » du métier de parent, notamment à travers une « pédagogisation » de la vie quotidienne des familles, incluant des activités qui favorisent l'apprentissage (p. ex., lire les boîtes de céréales). Ainsi, les parents ne s'opposeraient pas frontalement aux manières de faire des enseignants ou aux politiques promues dans le système scolaire, sans toutefois qu'ils leur accordent une confiance absolue (Garnier, 2018) ; ceci pourrait cependant expliquer leur besoin d'avoir des résultats « mesurables », puisque cela facilite la comparabilité entre les écoles et entre les élèves (Bernstein, 1975). De plus, ce seraient surtout les parents plus scolarisés et issus de milieux favorisés qui réclament davantage d'informations et d'explications de la part des enseignants, alors que dans le cas des résultats chiffrés, les parents de tous les milieux les réclament (Deslandes et Rivard, 2011).

Enfin, selon certains auteurs, un des dangers des systèmes éducatifs est notamment le fait de confondre l'évaluation du système éducatif avec l'évaluation des personnes, ce qui instrumentalise l'élève, car il devient un objet de mesure qui permet d'évaluer la qualité du système (Bourque et al., 2014). Il est donc impératif, dans ce sens, de différencier la spécificité de chacun (le système et les élèves) « au regard des rôles des acteurs, des objets évalués et des finalités visées par l'évaluation, [ce qui] imposerait une nécessaire différenciation de leur ancrage paradigmatique » (Allal, 2012, cité dans Mottier Lopez et Figari, 2012, p. 20).

Une préoccupation démocratique

En faisant état des problématiques d'instrumentalisation de l'élève dans l'évaluation scolaire, quelques auteurs promeuvent donc la mise en place d'une évaluation plus collaborative, participative, démocratique et pluraliste (Rodrigues et Machado, 2012), qui dépasse la contradiction oppresseur/opprimé en permettant aux apprenants de savoir que cette lutte exige d'eux une responsabilité et leur accorde la liberté « pour créer et construire, pour découvrir et aller à l'aventure » (Freire 1974, cité dans Bourque et al., 2014, p. 25). De ce point de vue, l'évaluation scolaire devrait être basée sur une logique d'« interévaluation », avec une visée strictement formative et dans une relation dialectique de coconstruction entre les acteurs (Rodrigues et Machado, 2012). En ce sens, « la prise en compte dans le jugement professionnel de l'enseignant de certains facteurs,

tels l'investissement de l'élève dans le travail scolaire, ses projets, l'appui familial, etc., est considérée comme pertinente pour soutenir la régulation des progressions des élèves » (Mottier Lopez et Figari, 2012, p. 9).

Dans cette mosaïque d'interactions entre les différents acteurs de l'activité évaluative, « les sujets peuvent surgir comme les protagonistes d'une logique émancipatrice sous certaines conditions » (Rodrigues et Machado, 2012, p. 148), notamment lorsque l'évaluation se fonde sur un modèle actif et participatif. Ce modèle permettrait, par exemple, une planification et une régulation conjointes « du processus d'évaluation lui-même, qui, étant participatif sur ce plan, inclura, à la limite, un niveau de métaparticipation » (Rodrigues et Machado, 2012, p. 150). Cardinet et Laveault (2001) soulèvent à ce sujet que des travaux en psychologie sociale et cognitive ont montré que de demander aux élèves de participer à une discussion en groupe pour trouver une réponse à une question était particulièrement propice à l'apprentissage : « On a vu des enfants apprendre autant sur le principe de la conservation des volumes en vingt minutes de discussion qu'en un an de maturation habituelle » (p. 18). Selon les auteurs, c'est cette prégnance des confrontations qui ont lieu dans cette situation sociale qui est riche en interactions et s'avère spécialement motivante pour les élèves.

Finalement, les textes analysés dans cette dernière catégorie adoptent un point de vue critique des systèmes éducatifs contemporains qui, se trouvant dans des dynamiques de concurrence et de compétition (entre des pays ou entre des écoles), placent les élèves et les autres acteurs scolaires dans de véritables contextes de marché, notamment où les hiérarchies sociales sont reproduites par l'école. C'est grâce à ce point de vue critique que les chercheurs promeuvent des activités d'évaluation plus démocratiques et participatives permettant à l'élève de prendre un rôle actif dans l'autorégulation de son apprentissage.

Conclusion

Cet article avait comme objectif de proposer un cadre théorique pour analyser et mieux comprendre les activités des acteurs prenant part aux processus d'évaluation scolaire. En prenant appui sur trois paradigmes théoriques — normatif, centré sur l'acteur social, et critique —, nous avons montré comment la sociologie permet d'éclairer les rôles et les dynamiques des acteurs (élèves, enseignants, directions d'école, parents) dans une activité particulière (l'évaluation) et au sein d'un cadre social (l'établissement scolaire, le système éducatif).

Le paradigme normatif, en soulignant l'importance des structures sociales sur les actions des acteurs prenant part à l'évaluation scolaire, permet d'appréhender en quoi les activités évaluatives sont fortement institutionnalisées et homogénéisées. Le paradigme centré sur l'acteur social offre quant à lui de mettre en lumière la réflexivité et la connaissance des acteurs prenant part à l'activité évaluative, ainsi que la manière dont ils mobilisent les structures institutionnelles afin d'atteindre leurs objectifs. Finalement, le paradigme critique permet de souligner des enjeux problématiques au sein des systèmes éducatifs, notamment les dynamiques de marché qui reproduisent les hiérarchies sociales à l'école et l'instrumentalisation de l'élève dans ces mêmes systèmes. Par ailleurs, il était attendu que le paradigme normatif et le paradigme critique soient moins développés dans cet article, en ce sens que la sociologie contemporaine, qu'elle soit de langue française ou autre, s'insère surtout dans le paradigme centré sur l'acteur (sociologie compréhensive et ses dérivées : phénoménologie et interactionnisme symbolique).

Cet article réalise ainsi une contribution au domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire (Merle, 1998 ; Morales-Perlaza et Morrissette, 2020 ; Perrenoud, 1989). La richesse mais aussi l'extrême hétérogénéité des recherches dans le domaine de l'évaluation scolaire font en sorte que les études abordant cette thématique demeurent difficiles à harmoniser et à faire dialoguer. La contribution de cet article est donc d'améliorer la compréhension des pratiques de l'évaluation scolaire à l'aide d'un cadre théorique sociologique rendant compte des apports réalisés par nombre de chercheurs francophones du domaine. Ainsi, les liens théoriques sociologiques entre les recherches sur l'évaluation scolaire présentés ici devraient permettre aux chercheurs de proposer des programmes de recherche subséquents dans une visée d'amélioration de l'évaluation scolaire qui permette aux acteurs y prenant part de mieux comprendre et d'améliorer leurs pratiques, mais aussi les politiques éducatives les encadrant.

L'évaluation scolaire, il va sans dire, est une thématique centrale au sein des sciences de l'éducation. Le domaine de la didactique étudie « l'évaluation en tant que composante du système didactique qui lie, dans une relation triadique, l'enseignant, l'apprenant et le savoir à enseigner/apprendre (Bain, 1988 ; Chevallard, 1986 ; Garcia-Debanco & Mas, 1987) » (Mottier Lopez et Laveault, 2008, p. 13). Ce domaine s'intéresse aussi aux contenus des disciplines scolaires et à la manière dont ils déterminent les objectifs évaluatifs (Mottier Lopez et Laveault, 2008). La psychopédagogie nous informe quant à elle sur les pratiques évaluatives en lien avec les méthodes

d'enseignement-apprentissage, la gestion de classe, les modes de communication entre enseignants et élèves, ainsi que les différentes fonctions de l'évaluation (sommativ, diagnostique, formative) (Crahay et al., 2014 ; Perrenoud, 1998). La sociologie de l'évaluation scolaire, dans une perspective de complémentarité à ces deux domaines (didactique et psychopédagogie), offre davantage une analyse « transversale [de] l'ensemble des pratiques et des rapports sociaux » de la pratique évaluative (Perrenoud, 1989). En se penchant sur les facteurs sociaux qui influencent les parcours des jeunes à l'école, une sociologie de l'évaluation scolaire permet, au final, de mieux saisir les dynamiques générées par ce phénomène en classe (Mottier Lopez, 2007) ; autrement dit, les interactions entre l'évaluateur et l'évalué, les relations de pouvoir et les contraintes institutionnelles dans lesquelles évoluent ces acteurs.

Références

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Aron, R. (1976). *Les étapes de la pensée sociologique*. Gallimard.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié. (Ouvrage original publié en 1963)
- Bélaïr, L. M. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77–100. <https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Bénaït, S. et Sarremejane, P. (2019). Les pratiques évaluatives à la maternelle : des expériences enfantines différenciées en fonction du statut scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 91–106. <https://doi.org/10.3917/cdle.048.0091>
- Bercier-Larivière, M. et Forgette-Giroux, R. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 169–182. <https://doi.org/10.2307/1585926>
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité* (3^e éd.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1966)

- Bergmann, J. R. (2004). Harold Garfinkel and Harvey Sacks (B. Jenner, trad.). Dans U. Flick, E. von Kardorff et I. Steinke (dir.), *A companion to qualitative research* (p. 29–34). SAGE. (Ouvrage original publié en 2000)
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>
- Borri-Anadon, C. (2016). Entre pratiques déclarées et effectives : le processus évaluatif à l'égard des élèves de minorités culturelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 65–78. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0065>
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourque, J., Lang, M. et Labelle, J. (2014). La formule actuelle d'évaluation ministérielle au Nouveau-Brunswick. Pour qui ? Pourquoi ? *Éducation et francophonie*, 42(3), 15–30. <https://doi.org/10.7202/1027403ar>
- Bowers, A. J., Sprott, R. et Taff, S. (2013). *Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity and specificity*. <https://doi.org/10.7916/D86W9N4X>
- Cardinet, J. et Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 15–29). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.figar.2001.01.0015>
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps*, 59(3), 23–42. <https://doi.org/10.3917/sta.059.0023>
- Cogérino, G. et Mnaffakh, H. (2008). Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort ». *Revue française de pédagogie*, (164), 111–122. <https://doi.org/10.4000/rfp.2109>
- Crahay, M., Issaieva, É. et Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue française de pédagogie*, (187), 35–53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>

- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438–481. <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- Crozier, M. et Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Seuil. (Ouvrage original publié en 1977)
- Derouet, J. L. (2006). Préface. Dans A. Van Haecht (dir.), *L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions* (3^e éd., p. 5–13). De Boeck.
- Derouet, J. (2021). Une sociologie élargie de l'éducation : les espaces temps de l'éducation. *Éducation et sociétés*, 45(1), 5–13. <https://doi.org/10.3917/es.045.0005>
- Deslandes, R. et Rivard, M.-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/1004334ar>
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63–80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Diédhiou, S. B. M. (2018). Reconstruction du savoir-évaluer sous la contrainte : une analyse du bagage d'expériences non réinvesti dans les écoles montréalaises par des enseignants formés à l'étranger. *Alterstice*, 8(2), 51–62. <https://doi.org/10.7202/1066952ar>
- Dubar, C. (2006). Le pluralisme en sociologie : fondements, limites, enjeux. *Socio-logos*, (1). <http://socio-logos.revues.org/20>
- Dubar, C. (s.d.). Sociologie : les grands courants. Dans *Encyclopaedia Universalis*. Consulté le 13 avril 2023, au <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sociologie-les-grands-courants/>
- Durkheim, É. (2009). *Les règles de la méthode sociologique*. Flammarion. (Ouvrage original publié en 1895)
- Endrizzi, L. et Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST*, (39), 33–51. <https://shs.hal.science/halshs-00473757>

- Fassa-Recrosio, F. et Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Éducation et sociétés*, 43(1), 5–23. <https://doi.org/10.3917/es.043.0005>
- Fay, B. (1987). *Critical social science: Liberation and its limits*. Cornell University Press.
- Fortier, J.-F. et Pizarro Noël, F. (2018). *La sociologie de A à Z*. ERPI.
- Garnier, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- Giddens, A. (2012). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. PUF. (Ouvrage original publié en 1987)
- Gilliéron Giroud, P. et Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande : des politiques aux pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 47–76. <https://doi.org/10.7202/1024931ar>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi* (A. Accardo, trad.). Éditions de Minuit.
- Harlen, W. et Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169–207. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121270>
- Horkheimer, M. (2002). *Critical theory: Selected essays* (M. J. O'Connell et al., trad.). Continuum. (Ouvrage original publié en 1972)
- Issaieva, É., Pini, G. et Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, (176), 5–26. <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>
- Javeau, C. (1990). *Leçons de sociologie*. Méridiens Klincksieck.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Lefevre, G. et Savournin, F. (2020). L'évaluation sans notes : stratégies mobilisées par la direction d'un établissement pour élaborer un réseau d'acteurs potentiellement concernés par une expérimentation pédagogique. *Phronesis*, 9(1), 6–20. <https://doi.org/10.7202/1069704ar>

- Legendre, M.-F. (2008). Chapitre 1. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (p. 27–50). De Boeck Supérieur.
- Luhmann, N. (2011). *Systèmes sociaux. Esquisse d'une théorie générale* (L. K. Sosoe, trad.). PUL. (Ouvrage original publié en 1984)
- Mabilon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire... *Adolescence*, 293(3), 637–664. <https://doi.org/10.3917/ado.077.0637>
- Maroy, C. (2006). Chapitre 9. Quand les parents choisissent l'école. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 129–140). PUF.
- Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *RASE : Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 539–557. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité*. Gallimard.
- Marx, K. et Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande*. Éditions sociales. (Ouvrage original publié en 1932)
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. PUF.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 31–51. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2880>
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 81–96). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0081>
- Merle, P. (2014, 2 décembre). *Faut-il en finir avec les notes ?* La vie des idées. <https://laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>

- Mons, N. (2009, août). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée* [Complément à l'étude « Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats » EACEA ; Eurydice]. Réseau Eurydice. <http://anthropopedagogie.com/wp-content/uploads/2012/05/Nathalie-Mons-rapport-sur-lvaluation.pdf>
- Morales-Perlaza, A. et Morrissette, J. (2020). Vers la consolidation d'une sociologie de l'évaluation scolaire : une revue de la littérature narrative en français. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 39–65. <https://doi.org/10.7202/1083007ar>
- Morrissette, J., Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 27–43). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0027>
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de micro-culture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23–47. <https://doi.org/10.7202/1085884ar>
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5–34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mottier Lopez, L. et Figari, G. (2012). Modèles et modélisations face à une crise du sens de l'évaluation en éducation. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 7–23). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0007>
- Mougenot, L. (2015). Chapitre 4. L'évaluation scolaire en France : la spécificité de l'EPS. Dans P.-F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation* (p. 157–174). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0157>
- Nicol, D. J. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Poitras, D. (2019). *Nationhood at work: An ethnography of workplaces in Montreal and Brussels*. transcript Verlag.

- Parsons, T. (1968). *The structure of social action* (2^e éd.). Free Press. (Ouvrage original publié en 1937)
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Routledge.
- Perrenoud, P. (1989). Vers une sociologie de l'évaluation. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation*, (6), 19–31. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_01.html
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck.
- Rhoades, E. A. (2011). Literature reviews. *The Volta Review*, III(3), 353–368.
- Rocher, G. (1972). *Talcott Parsons et la sociologie américaine*. PUF.
- Rodrigues, P. et Machado, E. A. (2012). Modélisation de la participation des acteurs dans le processus d'évaluation de la formation. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 147–161). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0147>
- Salas, L. M., Sen, S. et Segal, E. A. (2018). Critical theory: Pathway from dichotomous to integrated social work practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 91(1), 91–96. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3961>
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Suhrkamp.
- Tourmen, C. et Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 63–77). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0063>
- Vanoutrive, J., Friant, N. et Derobertmasure, A. (2011). L'injustice scolaire : quels sentiments chez les élèves ? *Éducation & Formation*, (e-295), 130–139.
- van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154(4), 80–87. <https://doi.org/10.3917/inso.154.0080>

- Verdière, J. (2013). Chapitre 5. Les enseignants du collège en France. Faire face à un travail plus formalisé et rendu plus visible. Dans V. Dupriez et R. Malet (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires : accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (p. 77–90). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duiez.2013.01.0077>
- Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 131–146). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0131>
- Weber, M. (1995). *Économie et société. Tome 1* (J. Freund, trad.) [2 tomes]. Pocket. (Ouvrage original publié en 1921)
- Yvon, F., Poirel, E., Rousselle, J. et Girouard, C. (2022). Explorer le leadership des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (199), 60–74. <https://doi.org/10.7202/1091093ar>