L'évaluation en éducation online
La Revue LEeE

Pour citer cet article : Mottier Lopez, L., Girardet, C., Bendela, P., Constenla Martinez, N., Elisme Pierre, E., Gibert, S., Lyu, X., Roth, M., Sauret, O. & Seguel Tapia, F. (2022). Quand la co-construction d'un référentiel devient un moyen d'apprendre. Expériences de doctorantes et doctorants, le cas d'un référentiel pour évaluer des textes scientifiques. *La Revue LEeE, 3.* https://doi.org/10.48325/rleee.003.09

QUAND LA CO-CONSTRUCTION D'UN RÉFÉRENTIEL DEVIENT UN MOYEN D'APPRENDRE

Expériences de doctorantes et doctorants, le cas d'un référentiel pour évaluer des textes scientifiques

Lucie MOTTIER LOPEZ, Céline GIRARDET, Pala BENDELA, Natalia CONSTENLA MARTINEZ, Elisabeth ELISME PIERRE, Sébastien GIBERT, Xuejiao LYU, Murielle ROTH, Olivier SAURET, Francisco SEGUEL TAPIA[1]

Version de la publication : juillet 2022
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroacteur·rices : Stéphane BALAS, Anila FEJZO

Résumé

Ce texte co-écrit représente un des aboutissements de l'accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques présenté dans le texte introductif de ce numéro 3. Il poursuit deux objectifs complémentaires. Le premier est d'objectiver une démarche de co-construction d'un référentiel pour évaluer des articles scientifiques. En s'appuyant sur l'analyse des transcriptions des séances de co-construction et sur des traces du référentiel en cours d'élaboration, les résultats présentent le référentiel élaboré et décrivent les trois phases clés de la démarche. Ils exposent également les principaux éléments de discussion autour d'une catégorie du référentiel « évaluer-apprendre » au cœur de l'accompagnement doctoral. Le deuxième but de cet article est d'objectiver les expériences des doctorant·es ayant participé à cette démarche de co-construction du référentiel. Sur la base de conversations réflexives en duos de doctorant·es et de récits biographiques individuels, les résultats donnent à voir les attentes, les limites perçues,

[1] Cet article a été rédigé de façon collaborative dans le cadre du dispositif d'accompagnement doctoral décrit dans le premier texte de ce numéro 3 de La Revue LEeE. Cette écriture collaborative est décrite à la fin de l'article. Les deux accompagnatrices, premières autrices de ce texte, ont assumé la responsabilité académique, le pilotage et la finalisation de l'écriture, y compris en termes de consignes et d'accompagnement différencié pour chacun·e des doctorants et doctorantes co-auteur·rices du texte. Pour ce qui concerne l'*authorship* (ordre des auteur·rices), à la suite d'une concertation, le choix collectif a été de ne pas hiérarchiser les apports des doctorant·es au texte qui, en conséquence, apparaissent par ordre alphabétique après les deux premières autrices. Précisons que l'écriture de cette note a également fait l'objet d'une discussion intéressante avec les doctorant·es sur les enjeux de l'*authorship* et sur les différentes règles et usages (et mésusages) qui prévalent plus ou moins explicitement dans les pratiques.

et les apprentissages réalisés au cours de cette démarche. Les résultats sont interprétés à la lumière du référentiel co-construit et des apprentissages réalisés témoignant d'une évaluation pour apprendre durablement.

Mots-clés : co-construction de référentiel, évaluation d'articles scientifiques, apprentissages professionnels, accompagnement doctoral, référentialisation

Abstract

This co-authored text is one of the outcomes of the doctoral training in scientific writing and reviewing presented in the introductory text of this third issue. It has two complementary objectives. The first is to objectify a process of co-construction of a reference framework for reviewing scientific articles. Based on the analysis of transcripts of the co-construction sessions, and on traces of the reference framework under development, the results present the elaborated reference framework, and describe the three key phases of the co-construction process. They also present the main elements of discussion around one category of the reference framework "assess-learn" at the heart of the doctoral training. The second goal of this article is to objectify the experiences of the PhD students who participated in co-constructing the reference framework. Based on reflective conversations in pairs and individual biographical narratives, the results give insight into the expectations, perceived limitations, and learning achieved during the process. Results are interpreted in light of the co-constructed reference framework and of the learning achieved, reflecting assessment for sustainable learning.

Keywords: co-construction of a reference framework, reviewing scientific articles, professional learning, doctoral training, referentialization

1. Introduction

Le projet de ce numéro 3 de La Revue LEeE était d'offrir des opportunités d'écriture scientifique à des doctorant·es et jeunes chercheur·ses de l'Université de Genève dont les travaux portent sur des questions d'évaluation des apprentissages dans divers contextes d'enseignement. Par le moyen de l'évaluation ouverte et collaborative (EOC) de La Revue LEeE, l'expérience consistait également pour elles et eux à évaluer des textes des pairs au regard des critères d'évaluation préétablis par une revue scientifique. Pour la majorité des doctorant·es, c'était leur première expérience « réelle » d'évaluation scientifique. Quelles sont les compétences en jeu quand il s'agit d'évaluer des textes d'une revue scientifique ? Quels sont les référents qui guident les jugements évaluatifs et la rédaction des feedbacks aux pairs ? Dans quelle mesure ces référents sont-ils reconnus et partagés par la communauté / par le groupe accompagné ? Dans quelle mesure la réalisation d'évaluations scientifiques, incluant de réfléchir aux référents qui la guide, permet-elle des apprentissages ?

Telles sont quelques-unes des questions qui ont guidé les échanges des participant·es dans le contexte d'accompagnement doctoral présenté dans Mottier Lopez et Girardet (2021). L'accompagnement réalisé avait pour particularité d'articuler trois espaces alternant des temps pour agir et des temps pour comprendre :

- Des *séminaires accompagnés*, proposant des apports interactifs sur l'écriture et l'évaluation scientifiques, ainsi que des mises en activité au travers d'exercices ciblés ;
- Des *activités authentiques* de soumission et d'évaluation d'articles scientifiques dans le cadre de La Revue LEeE (projet collectif associé à ce numéro 3) ;

- Des *outils numériques* sur une plateforme (Uscope) conçus pour soutenir la réflexivité des participant·es sur les activités authentiques réalisées et sur les compétences académiques et évaluatives qu'elles sollicitent et qui sont à développer dans une perspective d'apprentissages durables. (p. 7)

Ce dispositif d'accompagnement visait une « évaluation continue pour apprendre durablement », dont les caractéristiques sont présentées dans le texte d'introduction de ce numéro. Dans le prolongement de cette visée, une des démarches qui a structuré cet accompagnement doctoral était de co-construire un référentiel en tant que « construit social qui clarifie les normes d'une activité ou un sens donné à des systèmes sociaux. Il est ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action » (Cros & Raisky, 2010, p.107). Ce référentiel partagé devait offrir des référents pour orienter l'évaluation d'articles scientifiques, notamment en exploitant les possibilités numériques de la plateforme Uscope[2], et tout en capitalisant sur les activités proposées dans des exercices ciblés et dans le contexte de La Revue LEeE.

Cette démarche de co-construction du référentiel était vue comme pouvant représenter un moyen de soutenir les apprentissages des participant·es en raison de leur implication alternant des temps d'activité (d'écritures, d'évaluations) et d'objectivations réflexives, individuelles et collectives.

L'objectif de ce présent article est double : Le premier consiste dans une approche exploratoire à objectiver la démarche de co-construction du référentiel entre les participant·es qui est apparue nécessaire après avoir exploré des propositions de la littérature scientifique. En effet, comme observé dans le référentiel de compétences des chercheur·ses en éducation élaboré par Van der Maren et al. (2019), malgré de très nombreuses compétences identifiées[3], aucune ne concerne la compétence à *évaluer des articles scientifiques*. Autrement dit, l'évaluation scientifique semble être la grande oubliée des référentiels. Pourtant, l'activité d'évaluation par les pairs est au cœur de l'activité des enseignant·es-chercheur·ses : soit pour être régulièrement (pour ne pas dire constamment) sollicité·es pour effectuer des évaluations, soit pour elles-mêmes ou eux-mêmes (et leurs productions) être évalué·es par des pairs (e.g., Bedin, 2012). Une littérature substantielle existe sur l'évaluation entre pairs dans un contexte scientifique, ses visées, ses différentes modalités, ses limites et ses biais (e.g., l'état de la question dans Mottier Lopez et al., 2021). Fondée sur des critères prédéfinis, l'évaluation par les pairs est considérée comme un indicateur important de la qualité des revues scientifiques et de l'importance des articles qu'elles publient.

> Ces critères portent sur la qualité scientifique du texte (e.g., actualité de la revue de littérature, pertinence du cadre conceptuel, validité des méthodes, cohérence des analyses, etc.) et de son écriture. Des critères peuvent également porter sur l'importance de la recherche présentée, sa nouveauté, son impact. Il peut également être demandé aux évaluateur·rices d'identifier d'éventuels plagiats, de signaler des problèmes de référencement, entre autres points. (Mottier Lopez et al., 2021, p. 4)

Ces critères portent sur l'objet « texte » qui est à évaluer. Mais quelles sont les compétences que les évaluateur·rices doivent mobiliser pour utiliser ces critères d'évaluation avec

[2] Développée par Patrick Favre, CEO de la société Uchronic Sàrl. Nous profitons de le remercier sincèrement pour la mise à disposition de cet espace numérique.
[3] Le référentiel est structuré en trois axes (connaissances ; habiletés ; attitudes) et compte 43 compétences et 210 sous-compétences.

discernement ? Autrement dit, quelles sont les qualités propres à l'*activité évaluative* elle-même, dans notre cas portant sur des publications en sciences de l'éducation ?

Dans le contexte d'accompagnement doctoral présenté plus haut, nous avons ainsi pris l'initiative de co-construire un référentiel pour apprendre à évaluer un texte scientifique rédigé par autrui et, tout à la fois, pour auto-évaluer sa propre activité évaluative et ses propres textes. Le premier questionnement abordé dans cet article portera sur le référentiel élaboré : quelles sont les catégories conceptuelles retenues pour structurer ce référentiel et ses contenus dans une perspective d'apprentissage et d'évaluation pour apprendre (Mottier Lopez & Girardet, 2021) ? Comment le référentiel a-t-il évolué au fur et à mesure des activités et des échanges entre les participant·es pour parvenir à la modélisation retenue ? Quels ont été les principaux objets discutés à propos de la catégorie « évaluer-apprendre » faisant partie du référentiel élaboré ?

Toujours dans une approche exploratoire, le deuxième objectif de l'article est d'objectiver les perceptions des doctorant·es au sujet de leurs expériences du processus de co-construction du référentiel, plus spécialement celles et ceux qui sont co-auteurs et co-autrices de ce texte. Un ensemble de travaux scientifiques s'intéresse aux processus évaluatifs et tout à la fois collaboratifs susceptibles de soutenir les apprentissages (e.g., Morales Villabona, 2019) et le développement professionnel des personnes impliquées dans l'évaluation (e.g., Allal & Mottier Lopez, 2014). Parmi les différentes démarches collaboratives possibles, l'une d'entre elle consiste à co-construire et à négocier des référentiels d'évaluation dans une perspective de référentialisation et de construction conjointe de sens (e.g., Chauffriasse & Aussel, 2021 ; Figari & Remaud, 2014 ; Hédacq & Broussal, 2021 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2019). Ces travaux se situent essentiellement en contexte scolaire, de développement professionnel ou encore d'ingénierie de formation (évaluations et développement de dispositifs ou de programmes). À notre connaissance, peu concernent un contexte d'accompagnement doctoral, et pour ce qui nous concerne à propos d'une activité spécifique du métier de chercheur·se. Quelles étaient les attentes des doctorant·es vis-à-vis de la démarche de co-construction du référentiel dans le contexte d'accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques ? Quelles limites ont-ils·elles perçues ? Dans quelle mesure la démarche a-t-elle offert, de leurs points de vue, des opportunités d'apprentissage et de développement professionnel au regard de leurs propres biographies scientifiques ?

Ces deux systèmes de questionnement s'inscrivent dans une démarche de *recherche collaborative* qui articule une visée de production de savoirs scientifiques sur la pratique considérée (ici, celle de co-construire un référentiel dans la perspective d'une évaluation pour apprendre[4]) avec une visée de développement professionnel (Desgagné et al., 2001 ; Mottier Lopez, 2018, 2020a). Cette approche de recherche invite les participant·es à co-construire ensemble le questionnement de recherche et à décider conjointement la nature des données à recueillir, à élaborer et à co-analyser. Un des postulats de la recherche collaborative est que la production de savoirs s'ancre dans les expertises distribuées des acteur·rices concerné·es par la pratique étudiée, à des fins de réflexivité partagée entre elles·eux et avec les chercheur·ses (Bednarz, 2013). La recherche présentée dans ce texte a réuni les deux accompagnatrices et les doctorant·es, auteurs et autrices de ce texte, ayant contribué à la co-construction du référentiel. Toutes et tous ont participé activement au recueil des données, à leur analyse, ainsi qu'à l'écriture de l'article dans différentes

[4] Cette évaluation pour apprendre, dans le contexte d'accompagnement doctoral, est définie dans le texte de Mottier Lopez et Girardet (2021) faisant partie de ce même numéro 3 de La Revue LEeE.

modalités.[5] Afin de clarifier les postures énonciatives dans le texte, nous utilisons la première personne du pluriel (nous) quand il s'agit de se positionner en tant que co-chercheur·ses et co-auteur·rices du texte, et nous utilisons la troisième personne (du singulier ou du pluriel, ou les prénoms) quand il s'agit de se désigner en tant que participant·es[6] impliqué·es dans l'expérience objectivée.

L'article est structuré comme suit. La section suivante (section 2) expose le cadre conceptuel commun aux deux objectifs scientifiques poursuivis. L'article se décline ensuite en deux volets empiriques, un par objectif (sections 3 et 4). Au début de chaque volet, l'objectif de recherche et les questionnements de recherche sont rappelés. Chaque volet présente ensuite les précisions méthodologiques qui le concernent plus spécifiquement puis expose les résultats obtenus. La discussion conclusive (section 5) reprend les deux axes pour les discuter, le premier sur les processus de référentialisation en jeu (Figari & Remaud, 2012 ; Mottier Lopez, 2020ab) et le deuxième sur une évaluation pour apprendre durablement (Boud & Soler, 2016).

2. Cadre théorique : construction, types et contenus des référentiels

Cette partie est structurée en trois sections permettant, à partir de la littérature, de circonscrire nos choix conceptuels. La première section expose trois grandes logiques de construction des référentiels. La deuxième présente de façon critique quelques typologies des référentiels. Puis, la troisième section présente des considérations sur les contenus des référentiels, notamment quand ceux-ci sont formulés en termes de compétences dans une perspective située comme c'est le cas de notre étude qui a un caractère exploratoire.

2.1 Logiques de construction des référentiels

Différentes logiques de construction d'un référentiel sont caractérisées dans la littérature scientifique (e.g., Balas, 2016 ; Jonnaert et al., 2020 ; Métral, 2009). Nous en citons trois ci-dessous.

La première logique, de type « top-down », désigne des spécialistes (e.g., formateur·rices, chercheur·ses, cadres) qui analysent l'activité concernée pour construire un référentiel. Dans cette logique, les concepteur·rices s'attachent généralement plus à une fonction prescriptive du référentiel qu'à une réelle description de l'activité (Balas, 2016). Elle conduit à un référentiel souvent perçu comme « inauthentique » par les professionnel·les (Balas, 2016). Le référentiel apparait porteur de normes de rationalité externes dont la signification leur est rarement claire (Rabardel, 1995). Une autre critique, formulée par certain·es professionnel·les à l'encontre de cette logique perçue comme hiérarchique, est que la « mise en référentiel » de l'activité professionnelle a pour conséquence de « scolariser » la formation d'adultes (Métral, 2009). Plus généralement, il est souligné que l'activité ne se

[5] Un addendum en fin de texte explique les grandes lignes de notre écriture collaborative.
[6] Nous utilisons le terme de participant·es pour désigner à la fois les acteur·rices académiques et non académiques. À noter encore que dans les extraits des récits biographiques présentés dans la suite de l'article, la première personne du singulier est évidemment utilisée.

laisse pas facilement enfermer dans de tels référentiels en raison de leur complexité (Prot, 2007, cité par Métral, 2009).

La deuxième logique de construction d'un référentiel consiste, dans une logique « bottom up » inverse, à s'appuyer sur la description que les professionnel·les font de leurs activités, par exemple à partir d'entretiens d'explicitation (Loué & Majdouline, 2015). Cette logique ascendante est souvent présentée comme un moyen de limiter les résistances produites par l'approche descendante en raison de l'implication directe des principales parties prenantes ; elle semble ainsi pouvoir mieux répondre aux besoins des utilisateur·rices (Jonnaert et al., 2020). Métral (2009) décrit plusieurs biais à cette deuxième logique. Les professionnel·les peinent parfois à déterminer quelles sont les « références pertinentes » de leur activité avec « un écart entre ce qu'ils savent faire et ce qu'ils savent en expliquer » (p. 3). Si l'aspect descriptif de l'activité est accessible, il est compliqué de mettre en évidence les opérations cognitives mises en œuvre dans l'action.

Jonnaert et al. (2020)[7] identifient une troisième approche qui insiste sur la dimension sociale, montrant notamment comment chaque acteur·rice construit sa propre représentation du référentiel au regard de ses propres réseaux. Dans cette approche, la construction et l'évolution du référentiel est dynamique et flexible, incluant les parties prenantes dans un flux continu de développements et d'ajustements. Elle est ouverte aux processus de référentialisation tels que définis dans les travaux de Figari (1996 ; Figari & Remaud, 2014), à savoir engageant une activité d'élaboration et d'ajustement continu d'un référentiel qui n'est jamais totalement stabilisé. Cette approche en réseau se fonde sur des interactions, des négociations de sens, des collaborations, y compris en combinant des logiques ascendante et descendante dans des temporalités multiples et des modes pluriels de validation par différents groupes sociaux. Une des limites de cette approche est certainement la complexité de sa mise en œuvre, nécessitant la prise en compte de points de vue divergents dans un contrat de collaboration. Car comme le soulignent Borges et al. (2011), la collaboration est « un phénomène complexe issu de tensions, de conflits, d'ajustements, de changements personnels et collectifs à l'intérieur des groupes[8] ».

L'étude exploratoire présentée ci-dessous s'inscrit dans cette troisième logique collaborative qui se met au service de la co-construction du référentiel en tant que produit de l'interaction[9] et à la fois processus[10] qui mène à ce produit (Jacoby & Ochs, 1995, cités par Salazar Orvig & Grossen, 2011). Cette logique est ouverte aux développements et aux ajustements qui apparaissent au fur et à mesure des activités entreprises et objectivées, tout en reconnaissant les rapports personnels et biographiques de chaque acteur·rice impliqué·e dans le processus d'élaboration du référentiel.

[7] Les auteur·rices se réfèrent plus spécialement à la notion de « curriculum » incluant des dimensions temporelles et de planification que ne contient pas un référentiel.
[8] Repris d'une version Kindle de l'ouvrage.
[9] « We refer to co-construction as the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality » (Jacoby & Ochs, 1995, cités par Salazar Orvig & Grossen, 2011).
[10] « The co-prefix in co-construction is intended to cover a range of interactional processes, including collaboration, cooperation, and coordination » (Jacoby & Ochs, 1995, cités par Salazar Orvig & Grossen, 2011). Salazar Orvig et Grossen ajoutent fussent-ils (ces processus) convergents ou divergents, coopératifs ou conflictuels.

2.2 Typologies des référentiels

Les référentiels sont devenus des outils incontournables non seulement pour la formation, mais aussi dans un contexte de développement professionnel tout au long de la vie (Métral, 2009). Leur utilisation a pris sens avec l'émergence des démarches de validation des acquis d'expérience (VAE) qui reconnaissent la valeur formative de l'expérience (Balas, 2016 ; Métral, 2009). Ces démarches ont contraint les organismes certificateurs à s'interroger sur les compétences à attendre d'un·e candidat·e pour qu'elle·il puisse prétendre à l'obtention d'un diplôme sur la base de son expérience professionnelle (Gryzb & De Viron, 2010). Plus généralement, les référentiels se sont développés dans la perspective de créer un pont entre la formation, la certification et l'activité professionnelle.

La littérature donne à voir des typologies différentes de référentiel, illustrant la complexité de la conceptualisation de ce qu'est un référentiel, de ce qu'il contient, ainsi que de ses visées. A titre d'exemple, nous citons trois contributions qui cherchent à les caractériser.

Citant Raisky (2005), Cros et Raisky (2010) différencient deux types de référentiel concrétisés par un ou des documents : (1) le référentiel dit de formation qui indique « aux enseignants les objectifs, les contenus sur lesquels ils doivent faire travailler les apprenants et qui donnent un certain nombre d'instructions pédagogiques pour sa mise en œuvre » (p. 109) ; (2) le référentiel dit professionnel décrivant « la profession ou le secteur professionnel visé par le diplôme » (p. 109). Les auteur·rices différencient ces deux types de référentiel d'un référentiel dit d'évaluation qui désignerait quant à lui un « dispositif » (et non pas un ou des documents) servant à délivrer un diplôme. Quant au référentiel dit de compétences, celui-ci se diviserait en deux selon Cros et Raisky : « celui des compétences nécessaires au métier (référentiel professionnel) et sa déclinaison dans le monde de la formation, le référentiel de compétences à développer lors de la formation » (p. 111).

Trois types de référentiels sont distingués dans la thèse de doctorat de Balas (2011) : (1) les référentiels descriptifs dont font partie les référentiels visant à décrire un métier ou une activité professionnelle. (2) Les référentiels d'évaluation et de certification dont feraient partie les référentiels de compétences. Selon l'auteur, ceux-ci pourraient également être considérés comme des référentiels descriptifs « à condition de mieux objectiver les compétences, ce qui apparaît à ce jour impossible (Buléa & Bronckart, 2005) » (p. 62). (3) Les référentiels de formation qui se rapprochent des programmes d'enseignement. On note ainsi un point de vue différent de celui de Cros et Raisy (2010) qui considèrent que les référentiels de compétences peuvent être inclus dans les référentiels professionnels ou de formation, outre l'objection forte de Balas (2011) à propos de la possibilité de parvenir à objectiver des compétences.

Enfin, citons Figari et Remaud (2014) qui établissement également des distinctions entre référentiels, selon si ceux-ci sont :

- Des référentiels métier qui décrivent « les activités, les compétences, et les certifications caractérisant les différents métiers » (p. 65) ;
- Des référentiels de compétences qui se caractériseraient par une description détaillée des capacités nécessaires à la réalisation de tâches propres à des métiers ;
- Des référentiels de formation qui définissent des objectifs et des contenus associés à une formation sous la responsabilité d'une institution donnée ;
- Des référentiels d'évaluation se déclinant en trois types de référentiels différents : (1) des référentiels de certification, (2) des référentiels qualité, (3) des « référentiels d'évaluation proprement dits » (p. 66).

Ces quelques éléments issus de la littérature montrent qu'il n'existe pas un consensus sur la façon de nommer les référentiels dans un contexte d'apprentissage et de formation, ni sur leurs fonctions, ni sur des contenus qui seraient spécifiquement associés à ces fonctions (comme on l'observe à propos de la compétence). Pour notre part, nous pensons que ces désignations ont pour mérite de proposer des repères plus ou moins adéquats et pertinents pour désigner un référentiel dans la complexité de son usage ou multi-usages situés. De plus, comme l'ont montré les travaux en ergonomie (Leplat & Hoc, 1983), un écart existe constamment entre l'usage prescrit (par la personne conceptrice du référentiel) et l'usage réel (par l'utilisateur·rice de ce même référentiel). Pour ce qui concerne l'étude présentée dans ce texte, le référentiel à co-construire, puis à ajuster et à améliorer à partir de premières élaborations, représente un moyen d'apprendre à écrire et à évaluer des textes scientifiques dans un contexte d'accompagnement doctoral.

2.3 Contenus des référentiels

Par « contenu » nous désignons dans un sens générique ce qui est écrit dans un référentiel et non pas ce que certain·es opposent à la notion de compétence face à ce qui est appelé des « contenus de savoir » (e.g., Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). La problématique des contenus à énoncer dans un référentiel est ancienne, notamment depuis l'émergence, courant des années 1990, des approches par compétences souvent vues comme étant opposées à une pédagogie par objectifs (e.g., Carette, 2009). Sans entrer dans le débat sur la notion controversée de compétence (e.g., Crahay, 2006 ; Dolz & Ollagnier, 1999 ; Jonnaert et al., 2020 ; Rey, 2014), on retiendra que la question consiste dans cette section à s'interroger sur les unités pertinentes à utiliser pour modéliser les contenus référentialisés : des savoirs, des capacités, des compétences, des ressources, des activités, des situations, des attitudes, des valeurs, etc. Quelle conceptualisation proposer entre ces unités, considérant que les approches contemporaines tendent à les *intégrer* plutôt qu'à les exclure les unes des autres ? Autrement dit, quelle modélisation envisager entre les différentes composantes d'un référentiel et comment faire face aux risques de simplification et de schématisation que toute modélisation engendre nécessairement (Perrenoud, 2001) ?

Afin d'appréhender les « contenus » du référentiel co-construit dont fait état cet article, nous clarifions ci-dessous la conception que nous avons de la notion de compétences dans une approche située. Présente dans le monde professionnel depuis les années 1990, la compétence a été initialement déclinée sous forme de listes de savoirs, savoir-faire, savoir-être (e.g., Laviolette & Loué, 2006). Mais, très vite, un référentiel de compétences présentées par des listes d'énoncés normalisés et figés a été jugé insatisfaisant (e.g., Jonnaert, 2020 ; Loué & Majdouline, 2015 ; Rey, 2014). Depuis, de nombreuses définitions de la compétence ont été proposées par la littérature visant à conceptualiser sa nature dynamique et intégrative (e.g., Dierendonck et al., 2014). Comme observé par Basques (2015), certains attributs apparaissent consensuels dans les définitions de la compétence qu'il a analysées : la compétence désignerait un savoir agir contextualisé, requérant la mobilisation de ressources internes et externes de différente nature, qui se manifeste dans une performance. La contribution récente de Jonnaert et al. (2020) attire cependant l'attention sur les difficultés récurrentes associées à cette définition. Les auteur·rices en proposent prudemment une autre, considérée comme « temporaire » et qui, de notre point de vue, introduit un déplacement intéressant :

> Une compétence se construit par des *personnes en situation*. Une compétence caractérise dès lors un *moment particulier*, celui de l'harmonie entre ces personnes et

> ces situations, le moment qui leur permet d'affirmer que leurs actions dans ces situations sont *viables* à cet instant. (p. 93)

Dans la perspective située des auteur·rices, qui est également la nôtre, une compétence ne peut jamais être appréhendée hors de la *relation dialectique*[11] entre les personnes agissantes et les situations qu'elles expérimentent (Mottier Lopez, 2016). Cette relation qualifiée d'harmonieuse par Jonnaert et al. (2020), ainsi que les actions vues comme temporairement viables, amènent à écarter le critère d'efficacité fréquemment accolé à la compétence (e.g., Dierendonck et al., 2014)[12] en faveur d'une appréhension processuelle et située de la nature continuellement (re)construite de la compétence :

> Cette viabilité est précaire et peut à tout instant de l'échelle temporelle longue du développement d'une compétence, être remise en cause. La viabilité d'une compétence peut être mise à l'épreuve des situations et peut être contestée. Dans ce cas, la compétence nécessite des adaptations, une co-construction, voire même une réfutation… En ce sens, une compétence est rarement stabilisée une fois pour toute. (Jonnaert et al., 2020, p. 93)

Ainsi, pour les auteur·rices, si le développement des compétences (incluant les connaissances et toutes autres ressources internes et externes) reste au cœur des finalités des formations, ce sont les *expériences et les actions en situation* qui sont au centre de ce développement, y compris quand il s'agit de construire des référentiels.

L'étude présentée dans cet article s'inscrit dans cette conception, en retenant, d'une part, qu'un référentiel ne peut se penser hors des situations et des expériences situées de celles et ceux qui l'élaborent et l'utilisent. Le premier volet empirique présenté ci-après donne à voir, en partie, ce rapport dialectique aux situations et expériences constitutives des réflexions individuelles et collectives qui ont contribué à la conceptualisation du référentiel qui nous intéresse. Notre hypothèse est que cette relation dialectique aux expériences et situations représente des opportunités d'apprentissage dépassant le seul référentiel ; nous tenterons de les objectiver. D'autre part, nous retenons de la proposition de Jonnaert et al. (2020) qu'une centration sur les expériences situées dans un espace-temps problématisé invite à inclure également des considérations sur les historicités biographiques des personnes, ici, des doctorant·es qui, dans une logique de réseau, contribuent à la co-construction du référentiel qui nous intéresse. Car, comme Rabardel (2005) repris par Métral (2009) l'observe, la signification d'un référentiel pour les individus ne peut être pensée hors de leur culture, de leur histoire, de leurs problèmes. Nous tenterons modestement de saisir quelques-uns de ces éléments par le moyen de conversations réflexives entre doctorant·es et de leurs récits biographiques dans le deuxième volet empirique de notre étude.

3. Premier volet : co-construction du référentiel, une évaluation pour apprendre ?

Pour rappel, ce premier volet vise à objectiver la démarche de co-construction du référentiel. À la suite de considérations méthodologiques, cette partie commence par présenter la version du référentiel publiée sur la plateforme USCOPE et explique les choix conceptuels retenus. Nous choisissons de commencer par présenter ce référentiel,

[11] Au sens de Lave (1988) désignant une relation de constitution réciproque indissociable.
[12] Voir Mottier Lopez (2011) pour une critique du principe d'efficacité attribué à la compétence.

pouvant être vu comme un « produit » (toujours provisoire) des échanges, permettant de mieux comprendre la teneur des échanges présentés ensuite. Les principales versions successives qui ont conduit à la version publiée du référentiel sont données à voir, suivie des principaux objets de débat qu'elles ont suscités du point de vue des enjeux d'apprentissage.

Ainsi, ce premier volet empirique vise à répondre aux questions suivantes : quelles sont les catégories conceptuelles collectivement retenues pour structurer le référentiel et ses contenus dans une perspective d'évaluation pour apprendre (Mottier Lopez & Girardet, 2021) (section 3.2) ? Comment le référentiel a-t-il évolué au fur et à mesure des activités et des échanges entre les participant·es pour parvenir à la modélisation retenue (section 3.3) ? Quels ont été les principaux objets discutés à propos de la catégorie « évaluer-apprendre » faisant partie du référentiel élaboré (section 3.4) ?

3.1 Considérations méthodologiques

Les traces recueillies pour documenter la co-construction du référentiel et son évolution sont multiples. Le travail sur le référentiel a été réalisé lors de séances collectives et à la fois sur le référentiel en ligne sur la plateforme Uscope (que ce soit individuellement hors réunions ou pendant les échanges collectifs). Les sources de données sont les suivantes :

- Les dossiers de réunions des accompagnatrices permettant de retracer les dates, les participant·es et les contenus de chaque réunion ;
- Les transcriptions des séances enregistrées portant explicitement sur la co-construction du référentiel ;
- Des captures d'écran du référentiel sur la plateforme Uscope réalisées au fur et à mesure de la démarche.

Nous avons procédé à une réduction des données au travers de leur mise en forme (Huberman & Miles, 1983) à des fins d'analyse inductive générale (au sens de Blais & Martineau, 2006), plus précisément :

- À partir des dossiers de réunion, nous avons produit des synopsis du déroulement des séances et de l'ordre chronologique des contenus abordés (en nous inspirant des propositions de Schneuwly et al., 2006) ;
- Les passages des transcriptions traitant spécifiquement de la catégorie « évaluer-apprendre » ont fait l'objet de réductions successives. Dans un premier temps, un tableau a repris de façon chronologique chaque tour de parole ou commentaire rédigé sur la plateforme Uscope, incluant une analyse de leur contenu à partir de catégories ouvertes et émergeantes débouchant sur un résumé interprétatif. Dans un deuxième temps, cette analyse a encore été réduite dans une figure donnant à voir l'évolution des principaux thèmes débattus au fil de l'ensemble de la démarche de co-construction du référentiel.
- Les captures d'écran (peu lisibles) ont été reconstituées pour créer des figures retraçant visuellement l'évolution du référentiel en ligne, tout en mettant en évidence les apports et les suppressions d'une version par rapport à la précédente.

Les résultats ci-dessous exploitent ces sources de données de manière articulée afin de donner à voir le plus fidèlement possible le déroulement de la co-construction du

référentiel et son évolution au cours de la démarche, avec une focale sur les enjeux d'apprentissage.

3.2 Catégories conceptuelles retenues pour structurer le référentiel

La plateforme Uscope propose un outil de co-construction de référentiels sous la forme d'un « tableau » incluant une terminologie préexistante.[13] Le tableau en question comporte des lignes représentant des « domaines ». Pour chaque domaine, des cases représentent des « compétences ». Puis, pour chaque compétence, il est possible de rédiger des « détails » en cliquant sur un symbole. La figure 1 présente cette structuration imposée par l'outil Uscope et sa terminologie.

Figure 1
Structure préexistante de la présentation d'un référentiel sur la plateforme Uscope

DOMAINE A	*Compétence A1* *Détails*	*Compétence A2* *Détails*	*Compétence A3* *Détails*	…
DOMAINE B	*Compétence B1* *Détails*	*Compétence B2* *Détails*	…	
---	…	…	…	…

D'emblée, il est à souligner que la structuration non modifiable de l'outil Uscope a représenté une contrainte forte en raison, d'une part, de la terminologie utilisée (approche par compétences) et, d'autre part, en raison de la représentation graphique sous forme de tableau. Ce dernier est très vite apparu peu propice à une conceptualisation dynamique du référentiel telle que les participant·es auraient aimé la concevoir. Un défi lors de la construction de référentiels est en effet de « parvenir à formaliser par écrit un processus vivant sans le 'fossiliser' » (Balas, 2016, p. 154), une « fossilisation » renforcée dans notre cas par la forme et la structure du référentiel fixées à l'avance. Ces points sont repris ci-dessous afin de donner à voir, en partie, la façon dont les échanges et les négociations entre les participant·es ont permis d'aboutir à une version de référentiel jugée publiable et partageable.[14]

[13] Uscope propose près d'une centaine de référentiels de compétences, certains étant transversaux (e.g., compétences de base pour l'employabilité, compétences télétravail, softskills gestion d'équipe) et d'autres propres à des activités professionnelles (e.g., graphiste, agent·e de propreté, assistant·e de commerce de détail, marketing manager, formateur·rice d'adulte, cuisinier·ère, médiamaticien·ne, responsable éthique de l'intelligence artificielle, directeur·rice d'institution sociale et médico-sociale, accompagnateur·rice de montagne, maître·sse socioprofessionnel·le, entraîneur·se de sport, mécatronicien·ne d'automobiles).
[14] « Jugée publiable et partageable » pour insister sur le fait que l'on considère qu'un référentiel peut continuer d'évoluer et qu'il n'est jamais définitif, et pour signifier également que la version de ce référentiel a été jugée suffisamment aboutie pour être publiée et partagée au-delà du groupe.

L'annexe A présente la version du référentiel au moment où cet article a été écrit. Sous forme de tableau reconstruit, cette annexe expose les contenus décidés pour chaque catégorie de l'outil Uscope. Toutefois, comme nous le montrerons dans les prochaines sections, la conceptualisation co-construite par les participant·es dans une perspective de référentiel pour agir (de façon compétente quand il s'agit d'évaluer un article scientifique) et à la fois pour apprendre à évaluer un article scientifique échappe à la logique structurelle de l'outil Uscope. Grâce à des échanges avec le concepteur de l'outil, il a été possible d'insérer une figure pour expliciter les catégories conceptuelles retenues (des savoirs, des compétences, des apprentissages) et les relations entre elles.

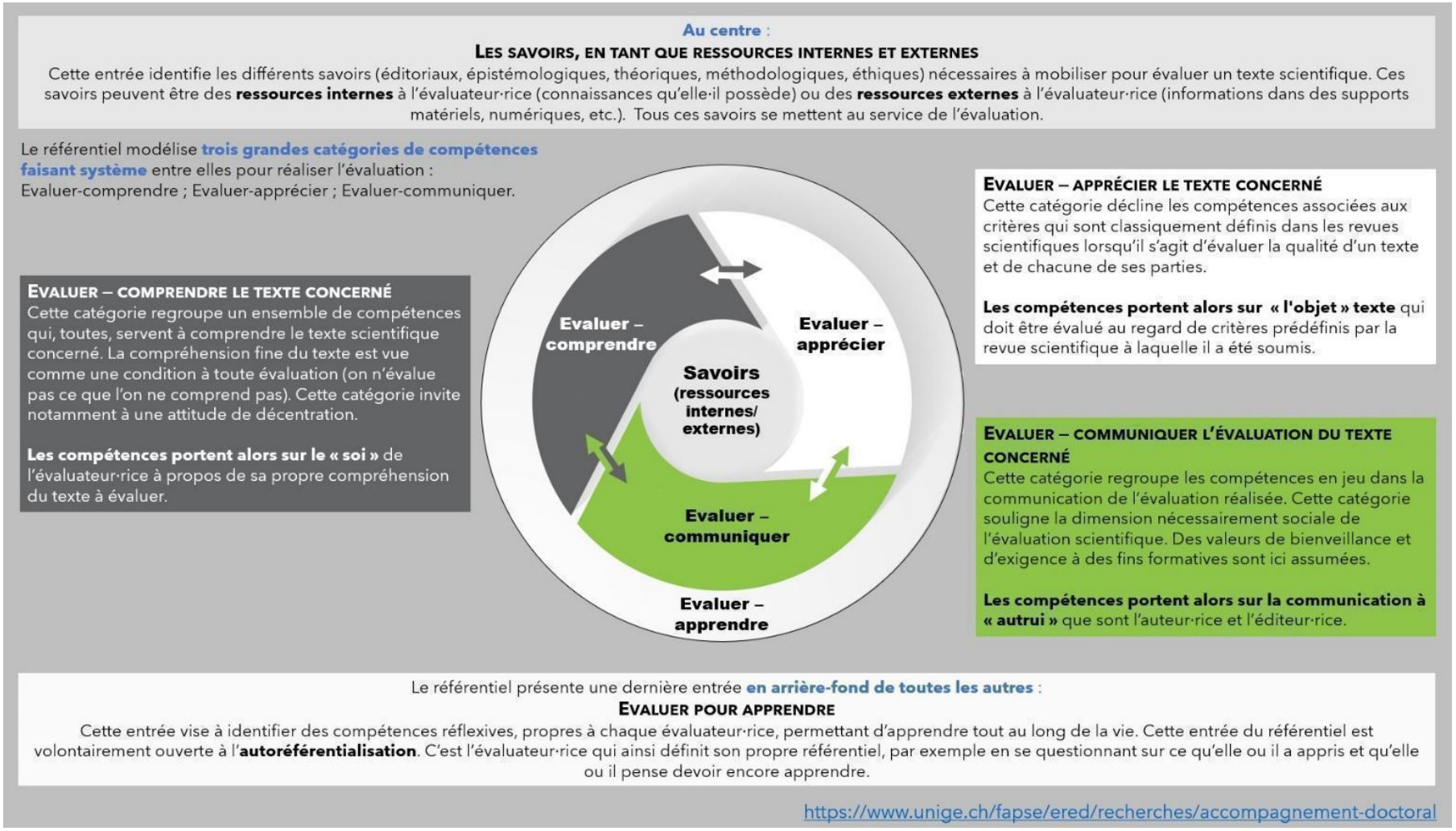
Notre modélisation est présentée en détail dans la figure 2 ci-dessous. Définies dans la figure, les entrées du référentiel sont :

- Les savoirs en tant que ressources internes et externes. Ils sont au centre et sont vus comme irriguant l'ensemble des autres catégories ;
- Évaluer[15], consistant à *comprendre* le texte concerné ;
- Évaluer, consistant à *apprécier* le texte concerné ;
- Évaluer, consistant à *communiquer* l'appréciation du texte concerné ;
- Évaluer, pour apprendre tout au long de la vie, dans la perspective théorique au cœur du dispositif d'accompagnement doctoral (Mottier Lopez & Girardet, 2021). Cette catégorie englobe l'ensemble des autres catégories, afin d'insister sur les enjeux d'apprentissage et de formation potentiellement portés par les processus évaluatifs, propres à l'évaluation d'articles scientifiques et au-delà. La section 3.4 reprend plus précisément cette catégorie du référentiel.

[15] Volontairement formulé ici par un verbe afin de souligner la dimension de l'agir.

Figure 2

Modélisation conceptuelle du référentiel pour évaluer des articles scientifiques



L'encart 1 présente le texte d'accompagnement du référentiel qui a été co-rédigé entre les participant·es.

Encart 1

Texte d'accompagnement du référentiel co-élaboré

Ce référentiel permet à l'évaluateur·rice de s'autoévaluer quand elle ou il évalue un article scientifique. Par exemple: *est-ce que j'ai été capable d'évaluer chaque partie qu'un article scientifique doit comporter ?* Le texte ci-dessous présente la conception de ce référentiel. Il s'adresse à toute personne qui chercherait des informations sur les connaissances et compétences nécessaires à l'activité d'évaluation d'un article scientifique. Par ricochet, ce référentiel permet aussi de réfléchir à l'écriture d'un article scientifique. Par exemple: *est-ce que j'ai bien écrit toutes les parties que doit comporter mon article ?*

Référentiel de compétences à évaluer des articles scientifiques dans le domaine de l'éducation et de la formation

Ce référentiel a été élaboré dans un contexte d'accompagnement doctoral en sciences de l'éducation impliquant des doctorants et doctorantes et les membres du groupe de recherche EReD (Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement et de formation) de l'Université de Genève. L'objectif de cet accompagnement doctoral était de soutenir le développement de compétences professionnelles à rédiger des textes scientifiques au regard de l'activité réelle des un·es et des autres : rédiger sa thèse, rédiger des articles destinés à une revue scientifique. Un des postulats forts des travaux du groupe EReD (et des thèses qui s'y inscrivent) est que l'évaluation est susceptible de représenter un levier puissant pour soutenir des apprentissages individuels et collectifs. Autrement dit, **Il est postulé qu'en évaluant les textes des autres, on apprend à rédiger ses propres textes scientifiques**. Dans cette perspective, en étroite articulation avec des activités d'écriture et d'évaluation, les participant·es ont co-construit un référentiel qui identifie les compétences jugées nécessaires pour évaluer des articles scientifiques. Cette évaluation est vue comme une **évaluation pour apprendre tout au long de la vie**, tant pour les doctorant·es et jeunes chercheur·ses que pour les participant·es plus expert·es.

La figure présente la structure conceptuelle du référentiel (présenté ensuite sous forme de tableau dans USCOPE) qui a fait l'objet de débats nourris. Fruit de nombreuses discussions pendant deux ans, le référentiel présenté ici n'est pas considéré comme terminé ; il est amené à évoluer au fil des expériences des un·es et des autres.

3.3 Évolution du référentiel au fur et à mesure des activités et des échanges entre les participant·es

La démarche de co-construction s'est déroulée entre novembre 2019 et juin 2021. Elle a engagé 13 réunions composées d'apports de contenus théoriques, d'activités individuelles et interactives, d'exercices d'évaluation d'articles scientifiques, de soutien technologique et de débats sur le référentiel. À partir de l'analyse des différentes sources de données, trois « phases » dans la co-construction du référentiel peuvent être dégagées.[16] Pour chacune des phases, un tableau de déroulement en annexe B indique les dates des réunions et décrit succinctement l'organisation sociale (groupe complet ou sous-groupe), les lieux (en présentiel ou non) et les activités réalisées.

3.3.1 Phase d'initiation

La phase d'*initiation* couvre l'initiation de la démarche jusqu'à la co-construction d'une première version de référentiel mise en ligne[17] sur la plateforme numérique Uscope. Elle s'est déroulée entre novembre 2019 et février 2020. L'annexe B expose le détail du

[16] Ces trois « phases » sont issues d'une analyse du déroulement a posteriori. Nous invitons les lecteur·rices à considérer ce déroulement comme continu et ces phases comme ayant des frontières poreuses entre elles.
[17] Cette première mise en ligne s'est faite en « privé » uniquement sur l'outil de co-construction de référentiel et n'était pas accessible aux utilisateur·rices d'Uscope.

déroulement et des activités réalisées. La figure 3 présente une reconstitution au plus fidèle[18] de la première version du référentiel mise en ligne sur Uscope.

Figure 3

Reconstitution de la première version du référentiel mise en ligne

Évaluer – connaître et savoir	Maîtriser les savoirs éditoriaux	Maîtriser les savoirs épistémologiques en jeu	Maîtriser les savoirs théoriques en jeu	Maîtriser les savoirs méthodologiques en jeu
Évaluer – comprendre	Apprécier la qualité des contenus	Rechercher les ressources nécessaires pour comprendre	Se décentrer pour comprendre le point de vue exprimé	Appréhender la cohérence du texte
Évaluer – communiquer	Adopter une posture énonciative bienveillante	Être disposé·e à partager ses connaissances sur l'objet	Formuler des commentaires spécifiques, précis et constructifs	Suggérer des pistes pour améliorer le texte
Évaluer – apprendre				

Les catégories principales du référentiel commencent à se dessiner dans cette première version, toutefois sans établir encore une distinction entre les *savoirs*, en tant que ressources, et *l'agir-compétent* (Jonnaert et al., 2020) pour pouvoir évaluer (comprendre, apprécier, communiquer, figure 1). Les confrontations d'ébauches de référentiels ont amené le groupe à reconnaitre l'importance d'intégrer une dimension focalisée sur l'apprentissage. Une catégorie (ou domaine, si on reprend la terminologie d'Uscope) est alors ici décidée : « évaluer-apprendre ». À cette étape, cette catégorie est restée vide. L'idée était que des « compétences » seraient ensuite ajoutées par les participant·es en fonction des expériences d'évaluation vécues et des échanges futurs (phase d'expérimentation).

3.3.2 Phase d'expérimentation

La phase d'*expérimentation* désigne la période qui a servi à proposer divers exercices et des expériences authentiques d'évaluation d'articles scientifiques pour mettre à l'épreuve et faire évoluer le référentiel en ligne. Cette phase s'est accompagnée d'un travail individuel sur l'outil portfolio mis à disposition sur la plateforme Uscope. Cet outil a notamment permis d'analyser des activités d'évaluation d'articles scientifiques et de s'autoévaluer sur les compétences du référentiel[19]. Comme montré dans l'annexe B, cette phase s'est déroulée entre février 2020 et mars 2021. La figure 4 expose l'état du référentiel à la suite des échanges de cette deuxième phase.

[18] Sur l'outil en ligne, des détails étaient accessibles en cliquant sur chaque « compétence ». Pour des raisons de lisibilité, nous ne les incluons pas dans les reconstitutions du référentiel. Les détails dans leur version « finale » sont visibles dans la version complète du référentiel publié, disponible en annexe A.

[19] Une version intermédiaire du référentiel a été mise en ligne publiquement (visible par les utilisateur·rices d'Uscope) pour permettre ce travail d'autoévaluation.

Figure 4

Reconstitution du référentiel en cours de co-construction

Évaluer – connaître et savoir	~~Maîtriser~~ Identifier les savoirs éditoriaux	~~Maîtriser~~ Identifier les savoirs épistémologiques en jeu	~~Maîtriser~~ Identifier les savoirs théoriques en jeu	~~Maîtriser~~ Identifier les savoirs méthodologiques en jeu	Identifier les savoirs liés à l'éthique de la recherche			
Évaluer – comprendre	~~Apprécier la qualité des contenus~~	Rechercher les ressources nécessaires pour comprendre	Se décentrer pour comprendre le point de vue exprimé	Appréhender la cohérence du texte				
Évaluer – apprécier	Apprécier la qualité du résumé	Apprécier la qualité des éléments problématisants	Apprécier la qualité de la partie théorique	Apprécier la qualité de la partie méthodologique	Apprécier la qualité de la partie résultats	Apprécier la qualité de la discussion	Apprécier la qualité de la conclusion	Se positionner quant à la publication du texte
Évaluer – communiquer	Adopter une posture énonciative bienveillante	Être disposé·e à partager ses connaissances sur l'objet	Formuler des commentaires spécifiques, précis et constructifs qui suggèrent des pistes d'amélioration	~~Suggérer des pistes pour améliorer le texte~~				
Évaluer – apprendre	Adopter une posture réflexive vis-à-vis de l'évaluation du texte	S'inspirer de chercheur·ses de référence pour évaluer un texte et communiquer des rétroactions	Identifier des aspects à améliorer dans sa propre écriture scientifique à partir des évaluations d'articles d'autres chercheur·ses					

Note. Les éléments en vert représentent des ajouts et les éléments en rouge des suppressions par rapport à la version précédente.

Les modifications substantielles réalisées durant cette phase d'expérimentation sont les suivantes :

- L'ajout d'une catégorie « évaluer-apprécier » et de « compétences » dans ce domaine ;
- Le remplacement du terme « maîtriser » par le terme « identifier » dans les intitulés des compétences du domaine « évaluer-connaitre et savoir » ;
- L'ajout de compétences dans le domaine « évaluer-apprendre ».

Les catégories « évaluer-comprendre, évaluer-apprécier, évaluer-communiquer, évaluer-apprendre » sont établies. La question des savoirs (en tant que ressources internes et externes au centre de la figure 1) est ici présentée par la catégorie « évaluer-connaître et savoirs » sans mise en relation dynamique particulière avec les autres catégories. Entre autres objets de débat, cette phase d'expérimentation a donné lieu à des échanges intenses sur les enjeux d'une évaluation pour apprendre, dont nous rapportons les contenus principaux dans la section 3.4.

3.3.3 Phase de finalisation

Cette phase concerne les dernières réunions au cours desquelles les participant·es ont résolu les derniers « nœuds » en élaborant collectivement la modélisation du référentiel sous la forme d'un schéma (figure 2) et ont co-rédigé le texte d'accompagnement (encart 1). Cette phase a commencé en mars 2021 et s'est terminée avec la publication « finale » du référentiel sur la plateforme Uscope en juillet 2021 (annexe B). Cette phase s'est déroulée quasi exclusivement en distanciel sur zoom. La figure 5 expose la dernière version du référentiel en ligne, en rendant visibles les modifications par rapport à la version précédente.

Figure 5

Reconstitution de la version finale du référentiel

Savoirs (ressources internes / externes) ~~Évaluer – connaître et savoir~~	~~Identifier les~~ Savoirs éditoriaux propres à la publication scientifique	~~Identifier les~~ Savoirs épistémologiques en jeu	~~Identifier les~~ Savoirs théoriques en jeu	~~Identifier les~~ Savoirs méthodologiques en jeu	~~Identifier les~~ Savoirs liés à l'éthique de la recherche				
Évaluer – comprendre	~~Rechercher les ressources nécessaires pour comprendre~~	Se décentrer pour comprendre le point de vue exprimé (posture)	Appréhender ~~la cohérence~~ globalité tout en examinant la précision du texte	Extraire l'intention scientifique du texte					
Évaluer – apprécier	Apprécier la qualité du titre et du résumé	Apprécier la qualité des éléments problématisants	Apprécier la qualité ~~de la partie~~ des éléments théoriques	Apprécier la qualité ~~de la partie~~ des éléments méthodologiques	Apprécier la qualité de la partie résultats	Apprécier la qualité ~~de la partie~~ des éléments de discussion	Apprécier la qualité ~~de la partie~~ des éléments conclusifs	Apprécier la qualité de l'écriture et de l'écriture scientifique	Se positionner quant à la publication du texte
Évaluer – communiquer	Être disposé·e à partager ses doutes et ses connaissances (posture) ~~sur l'objet~~	Faire preuve d'exigence vis-à-vis du texte évalué (posture)	Adopter une ~~posture énonciative~~ communication bienveillante (posture)	Formuler des commentaires formatifs ~~spécifiques, précis et constructifs qui suggèrent des pistes d'amélioration~~					
Évaluer – apprendre	Ouvert et propre à chacun·e (exemples dans le détail)	~~Adopter une posture réflexive vis-à-vis de l'évaluation du texte~~	~~S'inspirer de chercheur·ses de référence pour évaluer un texte et communiquer des rétroactions~~	~~Identifier des aspects à améliorer dans sa propre écriture scientifique à partir des évaluations d'articles d'autres chercheur·ses~~					

Note. Les éléments en vert représentent des ajouts et les éléments en rouge des suppressions par rapport à la version précédente.

C'est dans cette dernière phase que le groupe a pris la décision de s'émanciper de la structure de l'outil Uscope en élaborant une modélisation propre permettant de mettre en relation les différentes catégories. L'idée de présenter la catégorie « évaluer-apprendre » en arrière-plan des autres a rapidement fait l'unanimité. La décision a également été prise de laisser cette entrée « libre et propre à chacun·e » pour offrir la possibilité d'une autoréférentialisation. Des éventuels contenus énoncés dans la rubrique « détails » le seraient uniquement à titre d'exemples pour guider les utilisateur·rices du référentiel.

La section suivante expose les principaux objets de discussion et de débat qui ont eu lieu autour cette catégorie « évaluer-apprendre ». Nous retenons plus spécialement cette catégorie en raison du postulat qui est au cœur du dispositif d'accompagnement doctoral présenté dans l'introduction de ce numéro (Mottier Lopez & Girardet, 2022), à savoir que la co-construction d'un référentiel, alternée à des mises en activité concernées par ce référentiel, est susceptible de contribuer à une « évaluation pour apprendre durablement ».

3.4 Principaux objets débattus à propos de la catégorie « évaluer-apprendre »

L'annexe C condense sous forme de mots-clés l'analyse des différents épisodes interactifs qui ont porté sur la catégorie « évaluer-apprendre ». Quatre objets ont été principalement discutés pendant les phases d'expérimentation et de finalisation[20] : le lien entre les activités d'écriture et d'évaluation, les contenus projetés dans cette catégorie, la ou les fonctions de celle-ci, puis ses liens avec les autres catégories du référentiel.

[20] La phase d'initiation (la seule en présentiel) a servi à initier la formation à l'évaluation scientifique et, dans ce contexte, à faire démarrer la co-construction du référentiel.

3.4.1 Liens entre les activités d'écriture et d'évaluation à des fins d'apprentissage

Dès les premières rencontres puis tout au long de la démarche de co-construction du référentiel, les participant·es ont échangé sur les liens perçus entre :

- Les écritures qu'elles·ils sont en train d'effectuer dans le cadre de leur thèse ;
- Les évaluations qui leur ont été demandées de réaliser entre pairs dans le cadre de la démarche d'accompagnement doctoral ;
- Et les rétroactions qu'elles·ils reçoivent de la part de leurs pairs, mais également de la part de leur directrice de thèse de façon plus individualisée.

Pour les doctorant·es, le fait de réaliser des activités d'écriture en même temps que de réaliser et de recevoir des évaluations leur est apparue favorable à une posture réflexive et d'autoévaluation, exprimée pendant leurs échanges notamment à propos de la catégorie « évaluer-apprendre » du référentiel en cours de construction.[21] Ainsi, quand il s'est agi de réfléchir à cette catégorie émergente et à ses contenus, dès le zoom 1 (annexe B), Francisco l'a associée à une posture d'apprentissage : les textes des autres, mais également les rétroactions faites par autrui (dont celles de sa directrice de thèse), deviennent des « modèles » pour ses propres textes, pour s'en inspirer, pour s'autoévaluer, pour s'autoréguler. L'ensemble des doctorant·es partagent ce point de vue (zoom 1). Il est par exemple réexprimé par Stéphanie en ces termes : « Quand j'évalue un article, c'est en même temps apprendre quelque chose, pour aider à améliorer mon écriture scientifique ». Olivier explicite quant à lui le questionnement qu'il engage dans son propre portfolio quand il lit et évalue un texte, sachant que c'est également dans le contexte d'enrichir le référentiel en cours de construction : quelle est l'importance d'un auteur cité ? Quels sont les contenus qu'il doit encore travailler au regard de ce qu'il lit ? Comment les résultats sont présentés dans le texte ? par exemple. Francisco considère que la catégorie « évaluer-apprendre » est la plus importante pour ce qui le concerne alors qu'il est en période de formation. Cette posture réflexive entre l'écriture et l'évaluation est régulièrement évoquée tout au long de la démarche de co-construction du référentiel (flèche verte dans l'annexe C). On retiendra déjà ici que les échanges portant sur la catégorie « évaluer-apprendre » du référentiel en cours d'élaboration ont permis de mettre en évidence les liens étroits entre les activités d'écriture et d'évaluation à des fins de réflexions critiques et d'autoévaluation pour soutenir des apprentissages potentiels.

3.4.2 Contenus à formuler dans la catégorie « évaluer-apprendre »

Mais que formuler dans la catégorie « évaluer-apprendre », une fois admis et partagé que cette rubrique vise une posture essentiellement réflexive et critique ? Quelle est la nature des contenus à formuler ? Des débats nourris ont eu lieu à ce propos, orientés pour rappel par l'approche par compétences de l'outil Uscope (section 3.2). Céline initie le débat dans le zoom 1 :

> Céline : *Est-ce que « évaluer apprendre », c'est des compétences ou est-ce que c'est une conséquence des activités ?*

[21] Nous renvoyons les lecteurs et les lectrices au texte introductif de ce numéro qui explicite les relations conceptuelles que nous établissons entre l'apprentissage et l'évaluations d'articles scientifiques : https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/112

> Francisco : *Pour moi c'est une conséquence mais n'empêche que tu dois mobiliser certaines compétences tu vois …*
> Olivier : *… Je suis d'accord en fait … L'apprentissage est une conséquence oui mais la question qu'on se pose dans la compétence c'est de formaliser des actions qui vont favoriser justement cet apprentissage-là … On pourrait mettre dans compétences tout ce qui entre dans la formalisation de la réflexivité ?*

Le zoom 1 ne permettra pas de trouver un consensus. Le débat sur les contenus associés à la catégorie « évaluer-apprendre » se poursuivront. Sur la plateforme Uscope, entre le zoom 1 et le zoom 2, Francisco suggère de parler plutôt de « stratégies d'apprentissage » en lien avec ses propres expériences d'apprentissage par imitation. Le zoom 2 permet de verbaliser plus explicitement l'obstacle rencontré à propos des contenus associés à cette catégorie : ils semblent intimement liés aux compétences formulées dans les autres catégories du référentiel et il est difficile de faire la différence (Elisabeth, Francisco). Stéphanie est d'accord mais elle pense, à partir de ses propres expériences, qu'il peut y avoir des choses également autres en fonction des personnes. Pour Olivier, c'est « la réflexivité sur ces compétences » qui justifie qu'elles puissent être associées à la rubrique « évaluer-apprendre ». L'idée pour lui n'est pas « de répéter les compétences qui sont dans les autres domaines, mais de dire : qu'est-ce que je sais faire qui me permet d'apprendre ces compétences ». Le groupe semble être dans l'impasse. Céline le constate et propose de poursuivre la réflexion en y associant les activités qui représentent des moyens d'apprendre, notamment par les exercices et démarches proposées par la suite. Le zoom 2 ne permettra pas d'aller plus loin sur cet objet précis de débat.

Il est intéressant d'observer que ce sera dans le contexte des activités à réaliser après ce zoom et par le moyen de la plateforme que se précisera l'idée que la catégorie « évaluer-apprendre » pourrait être propre aux personnes (comme esquissé par Stéphanie précédemment). Sur la plateforme Uscope, Elisabeth écrit en effet que cette catégorie implique un « choix que chacun·e souhaite mettre en exergue » et que cela demande de « mettre en place des stratégies d'organisation et d'exploitation de ressources » par rapport notamment aux besoins perçus d'apprentissage. La catégorie « évaluer-apprendre » semble ainsi s'ouvrir de plus en plus à l'idée d'une autoréférentialisation.

La phase de *finalisation* permettra de concrétiser cette perspective. « Et si on osait laisser ouvert ce domaine ? … On assume le fait qu'il est à chaque fois autoréférencé … à chacun d'énoncer ce qu'il y met » suggère Lucie dans le zoom 4. Bien que d'accord sur le fond, Olivier objecte : « en tant que débutant pour apprendre, je trouve intéressant quand même d'avoir des pistes de réflexion, des choses auxquelles je n'aurais pas forcément pensé tout seul, donc quand même avoir quelque chose d'assez suggestif à conserver ». Le groupe réaffirme l'importance, par le moyen des exemples, de pouvoir insister sur l'idée d'une *posture réflexive* plus que de compétences à développer dans la catégorie « évaluer-apprendre ». Il est décidé qu'un texte d'accompagnement (encart 1) précisera l'esprit de cette catégorie : celle-ci ne vise pas à prescrire, elle offre une ouverture aux besoins d'apprentissage, y compris au regard des biographies individuelles, pour « se développer scientifiquement ». Une rupture épistémologique entre cette catégorie (dans son contenu et dans son ouverture à un différentiel, Vial 1994) et les autres catégories du référentiel est rendue explicite dans le zoom 4. Elle devient collectivement assumée par le groupe. Le zoom 6 permettra de réfléchir à des exemples pour illustrer cet « esprit » propre à la catégorie « évaluer-apprendre ».

3.4.3 Fonction(s) de la catégorie « évaluer-apprendre »

De façon concomitante et intrinsèquement liée aux débats sur les contenus, les échanges ont également porté sur la fonction que la catégorie « évaluer-apprendre » pouvait avoir dans un référentiel : est-ce pertinent d'avoir une telle catégorie dans un référentiel ? Que vise-t-elle précisément ?

Sans entrer dans le détail des échanges, l'analyse des données montre que pendant les premiers échanges jusqu'au zoom 2, cette catégorie a été essentiellement considérée par les doctorant·es comme servant à « formaliser », « rendre explicite », « formaliser ce que l'on apprend » (annexe C). Autrement dit, la fonction de cette catégorie est associée à l'idée de prendre conscience et rendre explicites les apprentissages réalisés en lien avec les activités d'écriture et d'évaluation entreprises (section 3.4.1). Puis, dès le zoom 2 qui a initié l'idée que la catégorie « évaluer-apprendre » pouvait renvoyer à des contenus différents en fonction des besoins individuels d'apprentissage, la fonction d'autoréférentialisation a fait son chemin au fil des échanges suivants, déplaçant ainsi la focale : l'idée n'étant plus (seulement) de rendre explicites des apprentissages réalisés mais aussi et surtout d'identifier (et donc expliciter) des besoins d'apprentissage dans une perspective proactive (pour l'avenir). Dans le zoom 4, c'est-à-dire pendant la phase de finalisation du référentiel et de sa justification (annexe B), il a été admis que la catégorie « évaluer-apprendre » assumait une fonction d'autoréférentialisation continue, c'est-à-dire susceptible de constamment évoluer au fil des développements scientifiques propres aux personnes.[22] L'évaluation des articles scientifiques des pairs est alors vue comme représentant potentiellement une opportunité d'apprentissage tout au long de la carrière scientifique.

3.4.4 Relations entre les différentes catégories du référentiel

Enfin, le dernier objet qui a nourri les débats a porté sur les relations entre les différentes catégories du référentiel, un objet également interrelié aux précédents. Cette question a représenté un « nœud » tout au long de la phase d'expérimentation : les contenus des autres rubriques ne sont-ils pas également des contenus « à apprendre » comme montré en partie dans les échanges précédents ? Puis, au-delà des seuls contenus, quelles relations concevoir entre les catégories du référentiel pour qu'elles fassent sens ensemble en tant que système cohérent ?

Comme énoncé plus haut, la phase de finalisation du référentiel a engagé une émancipation de la structure « en tableau » de l'outil Uscope (figure 1) par le moyen d'une modélisation plus dynamique sous forme de schéma (figure 2). Ce faisant, une fois que le groupe a partagé la conception que la catégorie « évaluer-apprendre » pouvait avoir une fonction différente des autres, elle pouvait alors toutes les englober tout en s'ouvrant à d'autres aspects. D'un point de vue graphique, la catégorie pouvait être mise en « en arrière-plan » des autres (zoom 4). Des échanges ont eu lieu sur ce qui était entendu par « arrière-plan englobant ». Ainsi Natalia s'est interrogée : est-ce dire que ce domaine est secondaire (en arrière-plan) des autres ou est-ce considérer qu'il a une influence directe sur les autres catégories (en tant que ressources à celles-ci) ? Lucie est revenue sur l'importance d'y voir également une « posture ». Céline a continué de s'interroger sur la nature des exemples susceptibles de faire sens dans cette double perspective : englober tout en élargissant les autres catégories et donner à voir une posture. Le débat est resté

[22] Nous parlons ici d'autoréférentialisation suivant en cela les propositions théoriques de Figari (1994) et de Figari et Remaud (2014) qui, par la théorie de la référentialisation, insistent sur l'idée d'ajustements dynamiques des référentiels formulés à des fins d'évaluation (ici d'autoévaluation).

ouvert sur le constat à nouveau formulé que des logiques différentes étaient assumées au sein du même référentiel, entre des énoncés préexistants et des énoncés qui demanderont à émerger et à se transformer au regard des parcours et des besoins de chacun·e. L'idée d'un *différentiel* (Vial, 1994) au sein d'un référentiel est formalisée par le groupe. Ce dernier point est repris dans la conclusion de l'article.

4. Deuxième volet : perceptions de la démarche par les doctorant·es

Le deuxième volet vise à objectiver les perceptions des doctorant·es au sujet de leurs expériences du processus de co-construction du référentiel. Tout comme pour le précédent, ce deuxième volet empirique commence par présenter des considérations méthodologiques qui lui sont propres, puis il présente les perceptions des doctorant·es à propos de la démarche expérimentée. Quelles étaient leurs attentes vis-à-vis de la démarche de co-construction du référentiel dans le contexte d'accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques (section 4.2) ? Quelles limites ont-ils perçues (section 4.3) ? Dans quelle mesure la démarche a-t-elle offert, de leurs points de vue, des opportunités d'apprentissage et de développement professionnel au regard de leurs propres biographies scientifiques (section 4.4) ?

4.1 Considérations méthodologiques

Dans notre approche de recherche collaborative et compréhensive précisée dans l'introduction de l'article, deux méthodes ont été utilisées pour appréhender les perceptions des doctorant·es au regard de leurs expériences vécues au cours de la co-construction du référentiel : (1) des conversations réflexives entre doctorant·es sans la présence des accompagnatrices, (2) un écrit biographique individuel. Ces deux méthodes de recueil de données sont brièvement présentées ci-dessous.

4.1.1 Conversations réflexives en duos de doctorant·es

Dans la perspective de Schön (1994), la conversation réflexive est une méthode de recueil de données en situation d'apprentissage professionnel par et dans l'action, à des fins notamment d'analyse de la pratique, pendant ou après celle-ci. Elle vise à amener les participant·es à nouer une relation vivante, ouverte, authentique et empathique pour échanger leurs idées de façon autonome (c'est-à-dire sans un questionnement direct du chercheur ou de la chercheuse), tout en incluant un soutien mutuel (Marc & Cailleau, 2018). Les participant·es sont considéré·es comme égaux, égales ; leurs idées peuvent se développer au fur et à mesure de leurs échanges, conduisant potentiellement à une conscience plus affinée des objets discutés (Van Lier, 1996, cité par Lamy & Goodfellow,1998).

Dans notre étude, le choix des conversations réflexives est apparu pertinent pour enrichir la réflexion des doctorant·es sur l'expérience de la co-construction du référentiel. Quatre conversations en duo ont eu lieu après la publication du référentiel « final ». Deux critères ont été collectivement retenus pour composer les duos : (1) ne pas réunir deux personnes qui ont l'habitude de travailler ensemble, (2) associer un·e doctorant·e présent·e dès le

début de la démarche avec un·e autre arrivé·e plus tard. Toujours collectivement, trois axes ont été élaborés afin de structurer les conversations réflexives. À savoir, échanger sur :

1. Des éléments biographiques pour permettre à chacun·e de présenter (ou rappeler) sa trajectoire de formation et professionnelle ;
2. Les attentes, les apports et les limites perçus à la démarche de co-construction du référentiel ;
3. Deux questions associées à l'évaluation pour apprendre : (a) qu'est-ce que cette démarche apprend sur soi par rapport à sa propre biographie scientifique ? (b) qu'est-ce que chacun·e mettrait plus personnellement dans la catégorie « évaluer-apprendre » ?

Chaque duo a planifié une conversation sur zoom d'environ soixante minutes. Les échanges ont été enregistrés. Le tableau 1 présente la composition des duos et la durée effective de leur conversation réflexive.

Tableau 1
Conversations réflexives (CR) et durées

CR1	Murielle - Stéphanie	1h 15 min.
CR2	Olivier - Pala	47 min.
CR3	Elisabeth - Sébastien	58 min.
CR4	Francisco - Natalia	1h 15 min.

Sur la base des enregistrements, chaque duo a transcrit sa propre conversation réflexive[23] puis a produit une synthèse portant sur les trois axes prédéfinis. Les quatre synthèses ont ensuite été reportées sous forme réduite dans un tableau unique à des fins d'analyse de contenu. Ce tableau a fait l'objet d'une discussion collective, à la suite de laquelle chaque duo est retourné aux enregistrements pour contrôler la fidélité des éléments condensés et pour ajuster le tableau le cas échéant. Les échanges sur le tableau ont également permis de constater que les deux questions de l'axe 3 méritaient des développements plus approfondis sur un plan individuel. Il a alors été collectivement décidé de trianguler les conversations réflexives avec des récits biographiques individuels.

4.1.2 Récits biographiques individuels

Dans la littérature consultée, le récit biographique apparaît sous différentes appellations incluant des variations dans leurs visées : la biographie, l'autobiographie, le récit de vie ou encore l'histoire de vie (Pineau, 2006 ; Vincent-Ponroy & Chevalier, 2018). Nous retenons ici que le récit biographique a pour but général de relater une ou plusieurs expériences vécues. Il « correspond à une production personnelle à la fois biographique et diégétique[24], plus ou moins narrativisée, qui rend compte, intégralement ou en partie, du déroulement d'un parcours individuel de professionnalisation et de formation (Torterat, 2011, p. 77). Comme souligné par Demazière (2011), le récit biographique est « un instrument analytique permettant d'accorder une grande importance aux interprétations

[23] Intégralement ou partiellement.
[24] Relatif à la diégèse, c'est-à-dire à l'univers spatio-temporel désigné par le récit (https://www.universalis.fr/dictionnaire/diegetique)

que les acteurs donnent de leur action, des situations vécues, des événements de leur vie » (p. 63).

Pour ce deuxième volet empirique lié à la démarche de co-construction du référentiel et des activités d'écriture et d'évaluation associées, le but des récits biographiques était d'engager une réflexion critique individuelle sur la perception des apprentissages réalisés (ou non) au regard de l'avancement de la thèse de chacun·e, de son cheminement de vie, de ses propres connaissances et expériences. Pour ce faire, huit récits biographiques ont été rédigés hors des réunions. Ils ont ensuite été déposés sur un Drive partagé, les rendant accessibles à l'ensemble du groupe. Ils ont fait l'objet d'échanges pendant une réunion collective, y compris pour réfléchir ensemble à comment analyser leurs contenus. Les discussions ont mis en évidence que des éléments biographiques n'avaient pas été systématiquement rédigés par les doctorant·es. Ces éléments ont été complétés suite à cette réunion. Afin de dégager plus spécialement les « apports », chaque doctorant·e a réalisé une condensation de son écrit biographique. Puis, une analyse de contenu méthodique a été réalisée, ensuite reprise par l'ensemble du groupe dans des échanges et discussions collectives pour aider à finaliser l'écriture. Une dernière étape a consisté à aborder conceptuellement notre matériel de recherche avec l'objectif de « qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 316) qui a débouché sur une matrice conceptuelle (présentée plus loin dans la figure 6). Il est à noter que, pour cet article, seuls les contenus concernant l'axe 3a ont été exploités.[25] Comme pour le premier volet présenté plus haut, l'ensemble des analyses qualitatives ont été effectuées dans une approche inductive générale (Blais & Martineau, 2006).

4.2 Attentes vis-à-vis de la démarche de co-construction du référentiel

Ainsi, quelles étaient les attentes préalables des doctorant·es vis-à-vis de la démarche de co-construction du référentiel de l'évaluation ? L'analyse de contenu des conversations réflexives a fait ressortir quatre catégories principales d'attentes.

4.2.1 Apprendre à écrire un texte et à évaluer un texte scientifique

La plupart des doctorant·es espéraient que la démarche de co-construction du référentiel allait représenter un moyen d'apprendre à écrire et à évaluer un texte scientifique : mieux comprendre les processus en jeu dans l'écriture (Stéphanie, Francisco, Natalia), avoir des repères pour apprécier ses propres compétences en écriture, apprendre à écrire de manière intelligible (Sébastien), apprendre à comment s'y prendre tant pour l'écriture que pour l'évaluation (Pala) ; soutenir l'écriture d'un premier article scientifique (Elisabeth, Sébastien).

Cette catégorie d'attente donne à voir une représentation des référentiels relative à la fonction de « guide » de l'activité individuelle (Maillart et al., 2010). L'explicitation du référentiel est vue comme susceptible de soutenir le développement des compétences d'écriture scientifique des doctorant·es, ici par les moyens de démarches d'autoévaluation et d'évaluation des textes.

[25] « Qu'est-ce que cette démarche apprend sur soi par rapport à sa propre biographie scientifique ? »

4.2.2 Clarifier les attentes pour l'écriture et l'évaluation d'articles scientifiques

Le projet de travailler explicitement sur la définition d'un référentiel suppose de clarifier les attendus dans l'écriture et l'évaluation scientifiques. Ainsi, pour plusieurs doctorant·es, l'attente associée à ce projet était de pouvoir comprendre ces attendus (Stéphanie, Francisco), d'échanger avec des collègues sur certaines attentes qui sont vues comme souvent implicites, mieux connaître les éléments considérés comme indispensables dans un article scientifique (Murielle).

Certain·es doctorant·es expriment ici un besoin d'objectivation des référents propres à l'activité d'écriture scientifique, c'est-à-dire sortant de l'implicite, pour être en mesure de répondre aux attendus scientifiques. La projection de pouvoir participer à la co-construction d'un tel référentiel semble, a priori, pouvoir être également un moyen de répondre à un besoin de sécurisation, non seulement par la formalisation des attendus, mais également à travers les échanges qui y seront associés.

4.2.3 Collaborer, échanger, s'intégrer

Les attentes de trois doctorant·es portaient également sur la dimension sociale et collaborative de la démarche. Pour Pala, doctorant primo-arrivant, participer à cette démarche lui offrait une occasion de s'intégrer à l'équipe doctorale. Le fait de définir collectivement le référentiel a également généré chez Elisabeth l'attente de pouvoir contribuer à des travaux de groupe. Et pour Olivier, c'était la curiosité de pouvoir se confronter à la construction d'un référentiel à partir de différents points de vue, dans un contexte professionnel autre que le sien habituellement (l'enseignement secondaire, en France).

Cette catégorie d'attente montre que la démarche de co-construction du référentiel est projetée avec l'activité sociale qu'elle suppose nécessairement, dans la perspective de s'acculturer, de construire un projet collectif, de se confronter à l'altérité d'autres points de vue et d'autres cultures.

4.2.4 Construire des connaissances et de compétences au service de sa propre thèse de doctorat

Enfin, Elisabeth avait des attentes plus spécialement sur les enjeux théoriques propres à la construction d'un référentiel. Elle souhaitait pouvoir réfléchir et élaborer un référentiel pour mieux comprendre les notions de multiréférentialisation et de compétence qu'elle mobilise elle-même dans sa thèse. Elle aspirait ainsi à pouvoir se décentrer de sa thèse pour mieux y revenir. Quant à Pala, ses attentes étaient de pouvoir expérimenter une démarche consistant à développer des outils de façon collaborative, comme lui-même le prévoit dans sa thèse de doctorat.

Finalement, cette catégorie d'attente donne à voir la projection de certain·es doctorant·es sur un plan heuristique (Marcel, 2010), c'est-à-dire au regard d'enjeux de savoir directement liés à leurs propres projets doctoraux dans la perspective d'un transfert possible.

4.3 Limites perçues à la démarche de co-construction du référentiel

Avant d'aborder les apprentissage perçus par les doctorant·es et pour pondérer les prochains résultats, cette section présente les limites principales identifiées par les doctorant·es à propos de la démarche de co-construction du référentiel. Ces limites ont été énoncées au cours des conversations réflexives, c'est-à-dire sans la présence des deux accompagnatrices, puis dégagées de façon croisée et collective par l'ensemble du groupe. Ces limites portent essentiellement sur :

- *L'ergonomie de l'outil Uscope* et ses contraintes techniques (Murielle, Sébastien). Bien que novateur (outil permet de co-élaborer des référentiels en lien avec des démarches de formation et d'évaluation), l'outil n'est pas apparu comme le plus adapté pour favoriser les échanges et les débats ;
- *Le manque d'expérience* que certain·es ont eu l'impression d'avoir pour entrer pleinement dans la démarche et les débats qui s'y rapportaient (Natalia, Stéphanie) ;
- *La subjectivité* ressentie à la démarche de co-construction. Tout en étant perçue comme une richesse, cette démarche a parfois généré de la frustration de ne pas toujours parvenir à bien se comprendre et à aboutir à des consensus (Elisabeth, Olivier), nécessitant de gérer une tension pas toujours facile entre subjectivité et objectivité (Elisabeth), mais également une tension entre science et expériences (Pala) ;
- *Le temps long* que nécessite une telle démarche vue comme n'étant jamais totalement aboutie (Olivier), nécessitant d'accepter de ne pas parvenir à des accords dont on peut avoir l'assurance qu'ils soient totalement partagés (Sébastien) ;
- *La complexité* du référentiel et la densité des informations qu'il implique, au point parfois de s'y perdre (Francisco).

Certaines de ces limites auraient certainement aussi été ressenties dans une autre dynamique de construction d'un référentiel, comme celle de l'ergonomie de l'outil. Ces limites donnent également à voir les prémisses des différentiels qui se découvrent, qui s'expriment dans les subjectivités et intersubjectivités nécessaires à la co-construction des significations associées au référentiel. Inhérentes à la démarche, elles représentent des ouvertures potentielles pour laisser la place à la singularité, avec le défi de devoir figer le sens négocié à un instant donné mais sans pour autant le fossiliser.

4.4 Opportunités d'apprentissage au regard des biographies scientifiques personnelles

Au regard des biographies de chacun·e, quelles sont les apprentissages que les doctorant·es ont considéré avoir tout spécialement réalisés en participant à la démarche de co-construction du référentiel articulée à des temps d'écriture et d'évaluation ? Quels ont été les apports, selon eux, de ces expériences ?

Afin de donner quelques éléments de réponse à ces questions, la partie suivante présente des extraits des écrits biographiques des doctorant·es, en commençant par celles et ceux qui sont au début de leur projet de thèse pour aller progressivement vers les doctorant·es qui sont en train de terminer l'écriture de leur manuscrit. Pour chaque extrait présenté, nous

donnons à voir, dans la première colonne, des éléments biographiques mis en perspective avec des objectivations réflexives dans la deuxième colonne. Nous concluons ce deuxième volet avec une synthèse.

4.4.1 Principaux apports énoncés par les doctorant·es

Sébastien et Olivier sont tous les deux enseignants exerçant en France depuis un grand nombre d'années. Conjointement à leur activité professionnelle, tous deux ont gardé des liens avec la formation des enseignant·es et le monde académique. Le projet de thèse apparait contribuer à leur développement professionnel au regard de questions qu'ils se posent à propos, notamment, des relations entre recherches et pratiques.

Extrait 1
Écrit de Sébastien

Je suis un enseignant. Mon univers c'est la classe, les élèves des plus petits aux plus grands. C'est le métier que j'ai choisi il y a plus de 30 ans maintenant. Durant ma carrière, j'ai enseigné à peu près à tous les niveaux de classe dans le système français, dans des contextes très différents comme des écoles françaises à l'étranger, des classes spécialisées, des écoles de milieu très populaire, ou à l'université. Je suis donc arrivé à la recherche tardivement. J'ai repris des études universitaires pour trouver des réponses à des questions très concrètes d'enseignant. C'est en creusant, lisant, découvrant les avancées de la recherche en didactique et en sciences de l'éducation des trente dernières années, que j'ai compris tout l'intérêt de faire le lien avec le terrain, et la classe. … Mais au fur et à mesure de mon parcours universitaire, l'envie d'apporter ma pierre à l'édifice de cette connaissance sur ce qui se joue vraiment à l'école, s'est faite de plus en plus pressante. C'est dans cet état d'esprit particulier que j'ai abordé cette réflexion sur le référentiel d'écriture d'articles scientifiques avec mes collègues doctorant·es du groupe EReD.	*J'ai compris la nécessité d'une articulation rigoureuse dans l'article, avec des parties qui se répondent, se complètent, en essayant d'expliciter toutes les interrogations que pourraient se poser à l'avance nos lecteurs.* *…* *Nous donner à lire des articles et les confronter à notre référentiel en construction, a été particulièrement éclairant quant à la nécessité de donner du sens, prendre du recul et éclairer nos lecteurs sur tout cet implicite de notre réflexion.* *…* *Ce travail sur le référentiel d'écriture m'a permis de me rendre compte que j'étais capable de comprendre et d'analyser un article, au point de faire des propositions de corrections prises en compte par l'auteur ou l'autrice. Quand cela dépassait mon domaine de compétence, cela a été aussi l'occasion de développer mes connaissances avec des lectures complémentaires et développer mes ressources internes.*

Extrait 2
Écrit d'Olivier

Après quelques années de recherche en sciences physiques, thèse et post-doctorat, je suis devenu enseignant, puis formateur avant de me retrouver assistant dans l'équipe EReD, pour une nouvelle aventure scientifique. Si mon expérience de recherche, et d'écriture scientifique associée est lointaine, j'ai gardé tout au long de mon expérience professionnelle d'enseignement et de formation un axe fort de questionnement et expérimentations dans les domaines pédagogiques et didactiques, nourris par les observations du terrain ou quelques lectures de vulgarisation scientifique et de communication via des média ou congrès professionnels, mais pas scientifiques. C'est ainsi que s'est d'abord	*Le premier travail fut d'abord un travail de détail : utiliser les articles à rétroacter et les références citées pour découvrir ou approfondir, voire « désapprendre », un certain nombre de concepts. Cet apprentissage conceptuel était un préalable nécessaire à l'entrée dans une approche plus globale des articles m'ayant permis d'aborder la méthodologie, puis la structure et la cohérence entre les différentes parties, et donc plus généralement sur les démarches scientifiques et l'écriture d'un article.* *…* *Évaluer, c'était aussi rétroacter, faire des commentaires donc. Le défi ici, c'était pour moi la recherche du ton juste entre le message sur le texte, son propre sentiment de légitimité et surtout l'auteur·rice à qui l'on s'adresse.* *…*

développée mon expérience d'évaluation, de construction de référentiel et de rétroaction, en tant qu'enseignant dans le secondaire, mais également en tant que formateur et enseignant dans le supérieur avec notamment l'encadrement de mémoire de master.	*Finalement, cette démarche m'a permis d'entrevoir certaines postures scientifiques : se mettre à la place de l'auteur·rice pour comprendre ce qu'il ou elle veut dire, se sentir légitime en tant que non expert pour participer à la construction du savoir, le consentement plutôt que le consensus.*

Les différentes activités proposées par la démarche d'accompagnement et la formalisation des attendus dans le référentiel ont engagé, de leur point de vue, non seulement une meilleure connaissance des caractéristiques des articles scientifiques, des concepts et méthodologies en jeu, mais également ont contribué à développer une posture et un sentiment de légitimité nécessaire pour s'autoriser à évaluer des textes scientifiques. L'identité professionnelle de Sébastien et Olivier n'étant pas directement associée à la réalisation d'une thèse de doctorat, construire une posture scientifique et une légitimé représentent des enjeux importants à leurs yeux.

Natalia et Pala sont également à la première étape de leur thèse de doctorat en sciences de l'éducation.[26] Pour ce qui concerne Natalia, elle a réalisé toutes ses études à l'Université de Genève, alors que Pala arrive de la République Démocratique du Congo avec des expériences professionnelles d'enseignements universitaires et de recherches dans son pays.

Extrait 3

Écrit de Natalia

J'ai fait mes études à l'Université de Genève en Sciences de l'éducation, plus précisément en analyse et intervention dans les systèmes éducatifs (AISE). Bien que je ne maîtrisais pas certaines thématiques abordées lors de cette démarche, elles ne m'étaient pourtant pas inconnues. Cela est notamment dû aux cours que j'ai pu suivre tout au long de mon cursus. Je pense qu'ils m'ont permis de me familiariser avec plus de facilité avec certains termes ou catégories du référentiel en co-construction. Je dirais alors que j'avais déjà quelques bases qui m'aidaient à la compréhension grâce aux contenus théoriques abordés en amont, mais aussi du fait de la mise en pratique (les travaux individuels ou en groupes afin d'effectuer des recherches et d'adopter une écriture scientifique, puis le travail de mémoire.)	*Avec le recul, j'ai pris conscience que c'est l'activité/exercice de rétroaction d'un article de recherche qui m'a le plus ouvert les yeux sur mon avancement par rapport à ma propre biographie scientifique … Je suis alors face à mes difficultés, à ce que je sais et surtout face à ce que je ne maitrise pas (encore)…* *…* *Apprendre de nouveaux contenus, techniques, savoirs… une prise de conscience … que je ne sais pas « rien » malgré ma posture d'apprenante et débutante.* *…* *La mise en activité et les discussions autour du référentiel m'ont permis de savoir concrètement quels étaient les critères attendus. … de me sentir en confiance, guidée.* *…* *Le référentiel est pour moi un outil qui m'aide à structurer ma pensée… pour améliorer mon écriture.*

[26] Consistant à rédiger un « projet » (appelé canevas) qui doit être validé par une instance de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Extrait 4
Écrit de Pala

Je suis doctorant à l'Université de Genève en éducation au sein du groupe EReD depuis février 2021. Je suis enseignant-chercheur junior congolais avec un intérêt particulier à l'évaluation des enseignements suivant la recherche-intervention collaborative. Avec une expérience de huit ans en recherche et enseignement, de l'école primaire à l'université, et deux Masters en éducation (dont le plus récent en gestion de classe universitaire à Bamberg University en Allemagne), j'ai développé progressivement des compétences en écriture scientifique, enseignement, conception et mise en œuvre des projets de recherche. Pendant les cinq dernières années, j'ai publié deux articles et deux livres. Avec cette base, la démarche de co-construction du référentiel d'évaluation des articles a été intéressante à ma recherche doctorale (prévue sur dossier d'articles) sur la modélisation d'évaluation collaborative et située des enseignements.	*Le relationnel m'a permis de dépasser le cognitif pour m'engager tout l'être (tête, cœur, main et esprit) dans la co-construction du référentiel d'évaluation collaborative, malgré mon intégration tardive dans la démarche.* *…* *Le bon climat d'apprentissage m'a facilité de renforcer mes compétences, particulièrement au niveau méthodologique de la démarche de co-construction d'outils d'évaluation.* *…* *Avec la démarche de co-construction du référentiel, j'ai renforcé mes compétences en me familiarisant plus aux différentes techniques, possibilités ou sources de récolte des données empiriques suivant l'approche collaborative.* *…* *J'ai beaucoup appris en renforçant mes compétences en techniques, standards, critères pertinents et possibilités à considérer en écriture d'articles scientifiques individuellement et/ou en équipe.*

Que ce soit Natalia ou Pala, tous les deux insistent sur l'apprentissage de savoirs spécifiques, de méthodes, de techniques, etc. Les enjeux d'apprentissage de contenus spécifiques apparaissent forts à leurs yeux, que ce soit pour se rassurer et avoir des repères sur ce qu'elle sait et sur ce qu'elle doit continuer d'apprendre (Natalia), et/ou pour renforcer des compétences qui demandent à se spécialiser au regard de la spécificité de son projet de thèse (Pala). Ce dernier accorde une grande importance, dans son écrit réflexif, à la qualité du climat relationnel et aux processus d'acculturation et de socialisation qui sont cruciaux pour ce qui le concerne. Les échanges qui ont accompagné la démarche de co-construction du référentiel semble avoir pu jouer ce rôle.

Les deux doctorantes suivantes sont plus avancées dans leur thèse. Leur projet a été validé par l'Université de Genève et elles sont en cours de recueil de données, tout en ayant déjà écrit quelques parties de leur manuscrit de thèse (qui se fondera, pour Murielle, sur un dossier d'articles scientifiques). Stéphanie a obtenu une bourse du gouvernement chinois pour réaliser sa thèse à Genève ; elle n'a pas encore d'expériences professionnelles. Quant à Murielle, elle est déjà une professionnelle dans un institut de recherche en Suisse romande depuis plusieurs années.

Extrait 5
Écrit de Stéphanie

Je suis une étudiante doctorante chinoise de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. J'ai commencé mes études doctorales à partir de septembre 2019. Puis, je suis entrée dans le projet Uscope depuis novembre 2019. C'est lors du séminaire doctoral que j'ai pris	*Ce référentiel m'a permis d'apprendre à rédiger un texte scientifique et d'apprendre à autocorriger mon texte …. je fais plus attention aux critères d'écriture et d'évaluation lorsque j'écris. Je me demande : est-ce que j'ai bien organisé mon texte, est-ce qu'il manque des parties ou des points importants, etc.* *…* *Je suis plus attentive à ce qu'on attend de mon texte.* *…*

connaissance de ce projet pour la première fois. Cette initiative m'a intéressée. J'y ai donc participé.	*J'ai commencé à appréhender et à apprécier la structure du texte, sa cohérence et la qualité de chaque partie.*

Extrait 6
Écrit de Murielle

Après des études en sciences de l'éducation et en linguistique à l'Université de Neuchâtel, j'ai enseigné le français langue première et seconde à des adultes et travaillé pour la formation continue des logopédistes à l'Université de Genève. Depuis maintenant 10 ans, je suis chercheuse en didactique du français langue première et dans le domaine de l'évaluation des apprentissages à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel. Dans le cadre de mes travaux, je suis amenée à rédiger des articles scientifiques ou de vulgarisation et aussi à en évaluer.	*La démarche entreprise dans le cadre du projet « USCOPE » m'a non seulement permis de revisiter les critères généraux d'évaluation d'un article scientifique mais aussi de clarifier davantage le contenu de chacun de ces critères.* *...* *J'ai aujourd'hui l'impression d'être plus au clair sur ce qu'il y a concrètement à évaluer dans un article scientifique. Par ricochet, cette clarification est aussi d'une grande aide pour la rédaction de mes propres articles.* *...* *Désormais, lorsque je rédige, je m'interroge sur le contenu que je produis et s'il contient tous les éléments attendus mais je me mets également à la place de l'évaluateur·rice pour m'autocorriger.* *...* *La démarche m'a permis de renforcer mes compétences à évaluer un article scientifique et me permet maintenant d'être plus sûr de moi dans cet exercice complexe.*

Tant pour Stéphanie que pour Murielle, les apports de la démarche expérimentée se situent au niveau d'une meilleure connaissances et explicitation des attendus et des critères en jeu, pour ses propres textes pour Stéphanie (elle n'a encore aucune expérience d'évaluation scientifique hors des exercices proposés par le dispositif d'accompagnement doctoral), pour ses pratiques déjà existantes d'évaluatrice pour Murielle. Pour cette dernière, la clarification des implicites par le moyen de la co-construction du référentiel lui est profitable pour engager également, en retour, un rapport plus critique sur ses propres textes à des fins d'autorégulation.

Enfin, nous terminons avec Elisabeth et Francisco qui ont été assistant·es d'enseignement et de recherche dans l'équipe de leur directrice de thèse. Les deux ont quelques années d'expérience d'enseignement (moins de cinq ans), en Guyane pour Elisabeth, et au Chili et en France pour Francisco. Elle·il ont terminé de recueillir leurs données de thèse et sont à la phase d'écriture du manuscrit. Elisabeth est rentrée en Guyane française, son lieu d'origine, et Francisco a choisi de se consacrer à temps complet à l'écriture de sa thèse en restant en Suisse.

Extrait 7
Écrit d'Elisabeth

J'ai été formée en Guyane Française en Sciences de l'Éducation. En cours de formation, j'ai commencé à enseigner. D'abord, j'ai effectué deux années en tant qu'enseignante de Français/Histoire-Géographie puis, deux années en tant que professeure des écoles (en école primaire). *Mon expérience d'écriture scientifique s'inscrit essentiellement dans le cadre de ma formation universitaire et concerne uniquement la rédaction de mon mémoire de Master, car en effet, dans le*	*La co-construction du référentiel a été un tremplin pour améliorer mes compétences d'écriture dans la mesure où ce référentiel représentait une bulle d'information et plus encore une base sur laquelle s'appuyer.* *...* *La dimension collective dont il est question dans la co-construction du référentiel m'a rendu d'autant plus sensible à l'écriture avec les autres. Cela a impliqué le fait d'accepter et de dépasser les différences ... aboutissant à une production commune mais également, pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage des stratégies rédactionnelles « en solo ».*

cadre de ma profession en tant qu'enseignante, l'écriture scientifique n'a pas été nécessaire. Ainsi, à ce stade de mon parcours, je n'avais aucune compétence propre à l'écriture et la rétroaction scientifique si ce n'est des connaissances liées à la lecture d'articles scientifiques.	*... J'ai pu m'imprégner de mon expérience et de la progression de mes compétences en écriture et en évaluation de textes scientifiques pour un réinvestissement dans le référentiel et vice-versa ... les trois sphères ont été nourris de fait : article de thèse-évaluation-référentiel.*

Extrait 8

Écrit de Francisco

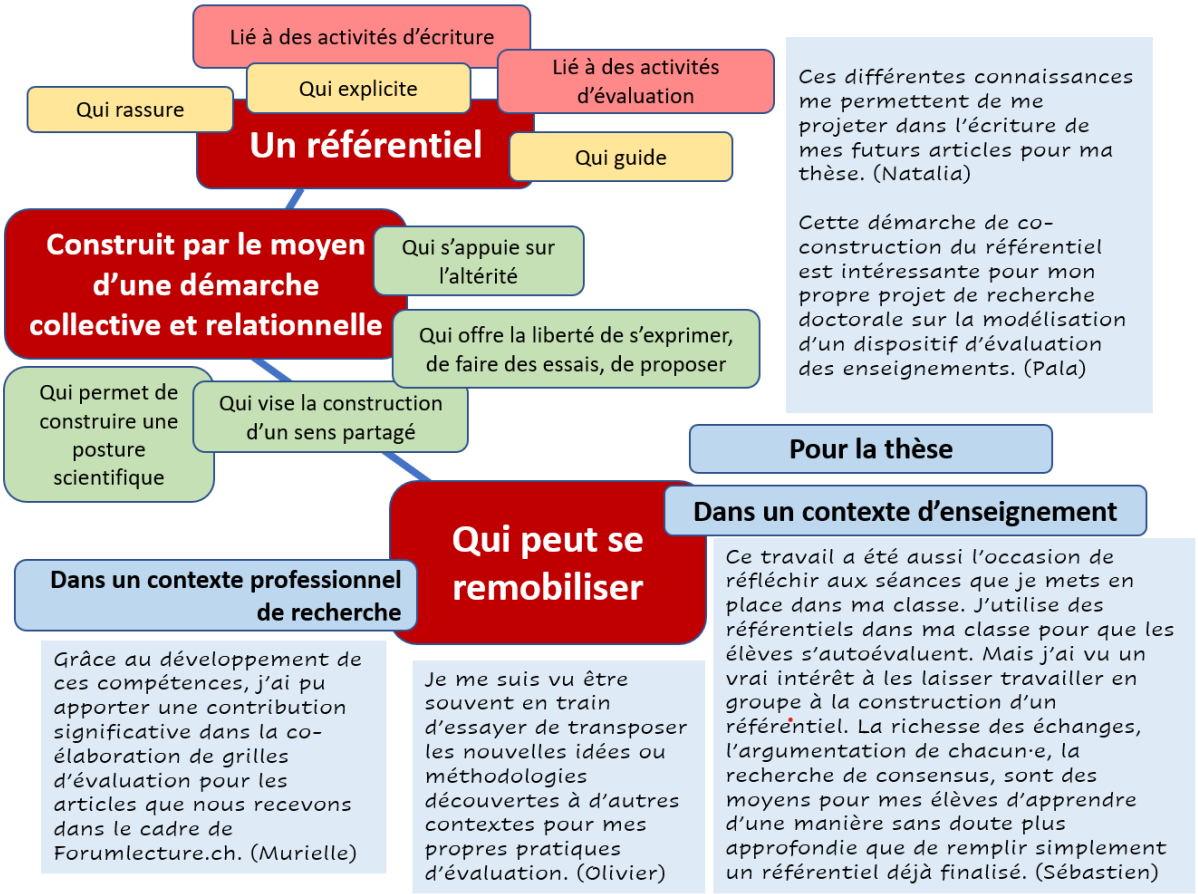
Au cours de ma vie professionnelle, j'ai toujours été intéressé par les différentes problématiques liées à l'écriture. Plus précisément, ma formation initiale au Chili en tant qu'enseignant de langue et de littérature espagnole m'a permis d'enseigner - à des étudiant·es de différents niveaux éducatifs - comment rédiger un genre textuel spécifique (e.g., un conte, un poème, un essai, un fait divers, une monographie, etc.). L'évaluation de la production textuelle a été aussi une étape indispensable pour soutenir les apprentissages des apprenant·es. Malgré les nombreuses fois où j'ai dû enseigner l'écriture, j'ai rarement été dans la position d'un apprenti où on m'a demandé d'écrire un texte répondant à des critères rigoureux de forme et de contenu, par exemple, à des fins de diffusion scientifique. La décision de m'inscrire en doctorat à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève m'a mis en situation de faire face aux défis concernant la rédaction de textes académiques.	*La participation à la création progressive d'un référentiel qui guide la rédaction d'articles scientifiques a représenté pour moi un évènement marquant. Les autres ont été la rédaction de mon premier article scientifique, et l'évaluation bienveillante que j'ai effectué des articles scientifiques d'autres collègues ... (les activités proposées) ont nourri progressivement ma réflexion - encore naissante - sur mes processus de production écrite. ... Cette participation m'a aidé à acquérir, par exemple, un certain degré de conscience globale autour de l'écriture scientifique, parmi d'autres, à travers le recul réflexif qui a impliqué mon implication dans la démarche itérative de création et de reformulation du référentiel.*

Tout comme les autres doctorant·es, Elisabeth et Francisco considèrent que la démarche expérimentée, articulant les activités d'écriture, d'évaluation et de co-construction d'un référentiel, ont été profitables pour développer leurs propres compétences d'écriture. Un recul sur des processus plus globaux s'observent dans leurs écrits. Elisabeth dit avoir pris conscience des processus à la fois individuels et collectifs susceptible d'intervenir dans une écriture scientifique. Elle souligne l'importance, dans une écriture collective, d'accepter et de dépasser les différences. Quant à Francisco, sensibilisé par sa formation initiale et ses expériences d'enseignant de langue, il dit avoir pu prendre un recul réflexif accru sur ses propres processus d'écriture, qu'il n'avait pas auparavant, l'amenant de son point de vue à une conscience plus globale de ce qui se joue autour de l'écriture scientifique.

4.4.2 Brefs éléments de synthèse

Les analyses détaillées de contenus des conversations réflexives croisées aux écrits biographiques permettent de conceptualiser les apports de la démarche de co-construction du référentiel liée aux activités d'écriture et d'évaluation scientifiques par la figure 6 suivante. Cette figure fait office de synthèse conceptualisante au sens de Paillé et Mucchielli (2021), c'est-à-dire mettant en relation les éléments de sens dégagés dans les analyses précédentes.

Figure 6
Conceptualisation des apports de la démarche expérimentée



La co-construction du référentiel a été vue comme un moyen d'expliciter des implicites, de rassurer par rapport à des attendus pas toujours connus ou peu compris, de guider les écritures en cours et à venir. La démarche collaborative qui a accompagné la co-construction de ce référentiel a été perçue dans ses dimensions à la fois collective et relationnelle. Les doctorant·es ont souligné qu'elle s'appuyait favorablement sur l'altérité (à travers des désaccords, des expériences et des points de vue contrastés, des sensibilités et des cultures variées notamment), sur un espace de liberté permettant de s'exprimer en confiance (pour formuler des propositions et en reformuler de nouvelles, pour oser essayer sans avoir peur de se tromper). S'il visait la construction d'un sens partagé sur les contenus du référentiel, parfois difficilement obtenu voire jamais totalement atteint, cet espace a permis chez plusieurs doctorant·es de (commencer à) construire une posture scientifique à l'interface des enjeux épistémiques de construction de savoirs et des enjeux sociaux de validation et de reconnaissance. Enfin, à la lumière des biographies de chacun·e et de leurs identités propres, les écrits réflexifs ont donné à voir des opportunités de remobilisation de la démarche elle-même et/ou des compétences et savoirs qu'elle a générés. Trois champs de remobilisation ont été évoqués par les doctorant·es, comme montré par les extraits cités dans la figure 6 : pour sa propre thèse, dans un contexte d'enseignement avec des élèves en classe et dans un contexte professionnel de recherche.

5. Discussion conclusive

L'étude exploratoire présentée dans ce texte comporte plusieurs limites. Du point de vue de la démarche expérimentée, la partie 4.3 les a déjà présentées. Sur le plan méthodologique, une comparaison méthodique entre les attentes initiales et les attentes après la démarche de co-construction du référentiel n'a pas été réalisée, les attentes ayant été documentées en fin de processus. Les perceptions individuelles ont également pu être biaisées en raison d'une désirabilité sociale par rapport notamment aux deux accompagnatrices. De plus, comme souvent dans les études qualitatives, les résultats présentés sont restreints et circonscrits à une situation particulière, propres à un dispositif spécifique, c'est-à-dire ne permettant aucune généralisation.

Tout en étant conscient·es de ces limites, nous concluons ci-dessous en revenant aux visées praxéologiques et heuristiques (au sens de Marcel, 2010) associées à la construction collective d'un référentiel ciblant sur une activité particulière, celle d'évaluer des articles scientifiques en tant que chercheur ou chercheuse en éducation.[27]

À partir du constat que les référentiels portant sur la formation au métier de chercheur·se n'abordaient pas (ou quasiment pas) l'activité consistant à évaluer des textes scientifiques (e.g., Van der Maren et al., 2019), pourtant au cœur du métier (autoévaluation de ses propres textes et évaluation des textes de pairs), nous avons décidé de construire notre propre référentiel dans un contexte d'accompagnement doctoral à l'écriture scientifique, incluant la soumission de textes à une revue. La spécificité du groupe de doctorant·es, jeunes chercheur·ses et accompagnatrices ici concerné·es, est que toutes et tous mènent des recherches sur l'évaluation des apprentissages (en contexte scolaire ou de formation), incluant nécessairement un questionnement scientifique et critique sur les référentiels d'évaluation. Mener ensemble une telle démarche de co-construction d'un référentiel, articulée à des expériences d'écriture et d'évaluation ayant une finalité sociale forte (pour la thèse et pour une publication scientifique « réelle »), a pris un sens tout particulier pour le groupe.

Dans une visée praxéologique, le groupe s'est posé la question de savoir quelles étaient les caractéristiques de l'activité évaluative et quels étaient les attendus de sa communauté scientifique d'appartenance en termes de référentiel. De ce questionnement à visée praxéologique, c'est-à-dire visant à prendre en charge une demande d'amélioration (Marcel, 2010) vis-à-vis d'une pratique sociale donnée (ici, celle d'évaluer des textes scientifiques), une ressource numérique concrète a été produite sur et avec l'outil Uscope (annexe A), puis mise à la disposition de tou·tes les utilisateur·rices d'Uscope. Cette ressource concrète, y compris dans une forme « figée » (comme c'est le cas dans cet article), est susceptible d'être communiquée, appropriée et transformée par d'autres.

De plus, le développement professionnel des doctorant·es a occupé une place prépondérante dans la démarche, dont les activités représentaient avant tout des occasions d'apprendre. Les résultats du volet 1 mettent en évidence les liens étroits faits par les participant·es entre les compétences à évaluer un texte scientifique et celles pour écrire un tel texte. Dans le volet 2, on voit une remobilisation des compétences, connaissances et postures générées par la démarche dans d'autres contextes

[27] Ce référentiel a été construit, pour rappel, dans la perspective de représenter une ressource au-delà d'une formation au métier de chercheur·se ; les accompagnatrices, par exemple, l'ont expérimenté au même titre que les doctorant·es à partir, par exemple, d'évaluations scientifiques qu'elles avaient à faire indépendamment du séminaire doctoral.

professionnels et/ou de formation : l'écriture de la thèse, mais également, en fonction des biographies de chacun·e, un emploi d'enseignant·e ou un emploi de chercheur·se. Ces éléments font écho aux fondements de la démarche doctorale présentée dans le texte introductif de ce numéro (Mottier Lopez & Girardet, 2021), inscrits dans une évaluation pour apprendre durablement (ECPA) visant à préparer les doctorant·es à faire face aux exigences de leurs contextes professionnels et de formation.

Dans une visée heuristique, c'est-à-dire associée au développement de connaissances scientifiques en éducation (Marcel, 2010), la démarche d'objectivation et de formalisation collaborative a débouché sur un questionnement conceptuel autour, notamment, des processus de référentialisation (Figari & Remaud, 2014) : comment penser dans un même référentiel des référents à visée normalisante (reconnaissant une dialectique entre des processus prescriptifs et des processus émergeants, Mottier Lopez, 2020b) tout en incluant une fonction *différentielle* ? Pour Vial (1994), la valeur différentielle d'un référentiel est quand celui-ci offre la possibilité à la personne qui l'utilise d'y inscrire sa différence. « Le différentiel est le versant personnel du référentiel » (p. 4), amenant à un auto-questionnement, se construisant dans et par l'action, impliquant une réflexion de l'utilisateur·rice sur sa propre expérience singulière et personnelle face à des référents communs. L'objectivation et la conceptualisation de notre démarche dans une approche inductive a permis de mieux « saisir », par notre propre expérience individuelle et collective, ce jeu entre référentiel et différentiel, ce qui était nouveau pour nous toutes et tous. Tout en nous inspirant de la proposition de Vial, nous nous sommes autorisé·es à élargir la conception de cet auteur afin de problématiser et de formaliser explicitement un différentiel propre à chacun et chacune dans le référentiel. Une étude plus approfondie de cette question demandera à être réalisée dans la suite de nos travaux. Les alternances entre les moments d'action (écrire, évaluer – évaluer étant déjà une activité de mise à distance) et de négociation du référentiel[28] ont engagé une dynamique de référentialisation en acte. Notre hypothèse était que cette dynamique, qui permet l'émergence d'un *sens nouveau et de sa régulation* (Vial, 1994), peut représenter un contexte favorable d'appropriation (de savoirs, de normes, de pratiques, de langages, de cultures) possiblement *transformative*. Très modestement, nous avons alors tenté d'appréhender cette fonction transformative par le moyen des perceptions des doctorant·es à propos des rapports entre leurs biographies et identités individuelles et les significations collectivement construites du référentiel incluant un versant différentiel. Pour ce qui nous concerne, ces développements conceptuels sont vus comme ouvrant des perspectives nouvelles de recherche pour toujours mieux comprendre les dimensions plurielles et complexes qui interviennent dans les processus de co-constitution référentielle au cœur de toute activité évaluative située (Mottier Lopez, 2020ab ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2019).

Addendum : de la co-construction du référentiel à l'écriture collaborative de ce texte, un apprentissage tout au long de la vie

Comment s'est réalisée l'écriture collaborative de ce texte ? Après discussion, notre groupe s'est dit que, peut-être, cela pouvait intéresser les lecteur·rices d'en avoir une idée. Nous avons donc décidé d'ajouter cet addendum.

[28] Qui est également une action.

C'est à l'occasion de la dernière réunion collective (en juin 2021) servant à la finalisation du référentiel que le projet de cet article a été initié et que la décision de réaliser des conversations réflexives en duo a été prise pour objectiver l'expérience vécue. Les conversations réflexives, leur transcription et premières analyses ont été faites dans la foulée. Puis, entre septembre 2021 et janvier 2022, quatre réunions de trois heures de temps (sur zoom) ont été consacrées à l'objectivation de la démarche et à l'écriture collaborative de ce texte.

Dans les grandes lignes, comment cette écriture s'est-elle déroulée ? Une structure classique d'un texte scientifique a été initialement proposée au groupe par Lucie sur une présentation PowerPoint, une diapositive par partie : introduction (contexte et questionnement général), cadre théorique, présentation de la démarche et du référentiel, objectivation des expériences, constats, discussion et perspectives. Au cours des différentes réunions, chaque partie a fait l'objet de discussions : quels sont les contenus qui seraient à rédiger ? Quelles sont les démarches à entreprendre pour rédiger une revue de littérature ou un cadre théorique ? Dans quelle mesure les données à disposition sont-elles suffisantes par rapport aux questions de recherche ? Quelles seraient les démarches complémentaires à réaliser ? Comment présenter des analyses qualitatives fondées sur une approche inductive ? Quelles différences y a-t-il entre l'exposition des résultats et leur interprétation ? etc.

Et bien sûr : quelles sont les implications des un·es et des autres dans l'écriture des différentes parties du texte ?

Toujours sur base de volontariat, les doctorant·es se sont annoncés intéressé·es à écrire certaines parties du texte ; d'autres ont souhaité rester plus en périphérie, pour relire, pour proposer des commentaires interprétatifs, pour réviser. Sur un document partagé (Google doc), différentes modalités d'écriture se sont déployées :

- Certaines personnes ont pris la responsabilité de l'écriture de certaines parties de façon individuelle d'abord, sachant que d'autres personnes avaient la tâche ensuite de faire des rétroactions ciblées sur leur partie dans la perspective de les partager dans la réunion collective suivante ;
- Certain·es doctorant·es ont souhaité plutôt écrire en duos, par exemple quand il s'agissait de réaliser également un travail sur la littérature ;
- Enfin, des modalités d'écriture accompagnée par Lucie ont été proposées à quelques doctorant·es pour qui c'était la première expérience d'écriture scientifique, incluant quelques « exercices » ciblés sur des documents à part.

L'idée était que chacun·e puisse s'investir dans l'écriture du texte au regard de ses propres compétences (et sentiments de compétence qui ont évolué au fil du texte) et disponibilités, parfois plus dans le rôle de celle ou celui qui écrit, parfois plus dans le rôle de l'ami·e critique qui relit et suggère. Ces rôles ont bougé au fur et à mesure de l'évolution du texte. Dans tous les cas, les différentes parties de textes ont été relues et retravaillées collectivement, afin de discuter des propositions et de prendre conjointement des décisions. Ce faisant, la structure initiale du texte a largement évolué. Par exemple, ce qui devait être une présentation de contexte est devenue un volet empirique à part entière, impliquant de revenir à des données existantes pour les mettre en forme et les analyser de façon méticuleuse. Pour un même corpus, plusieurs façons de les analyser et de les présenter dans l'écriture ont été explorées à partir de différentes possibilités initiées par les accompagnatrices. Des versions successives ont été écrites, révisées collectivement, puis dans un dernier temps, le texte a été finalisé et harmonisé par les deux accompagnatrices.

Avant de soumettre le texte à La Revue LEeE, les accompagnatrices ont encore demandé aux doctorant·es individuellement, … d'évaluer le texte à partir du référentiel co-construit ! En communiquant leur évaluation par écrit à l'ensemble du groupe pour une ultime révision.

Finalement, les commentaires des deux rétroacteur·rices dans le cadre de l'évaluation ouverte et collaborative de la Revue LEeE ont été mobilisés dans une activité de formation comprenant un

travail individuel de chacun·e suivi d'une réunion collective. Le but était de prendre ensemble des décisions de révision et de s'exercer à répondre à des commentaires de pairs sur un écrit scientifique.

De la co-construction du référentiel à l'écriture et à la révision collaborative, le texte est ainsi devenu un contexte pour poursuivre la formation à l'écriture et à l'évaluation scientifiques, avec la conception explicitement formulée que cet apprentissage se prolonge avec l'écriture de chaque nouveau texte, avec l'évaluation de chaque nouvel article scientifique, ce, tout au long d'une vie de chercheur et de chercheuse.

Références

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning* (pp. 151-165). Springer.

Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). Compétences et contenus : Les curriculums en questions. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01

Balas, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier : le métier de masseur-kinésithérapeute en référence [Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers]. HAL theses. http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690

Balas, S. (2016). Référentialisation et travail au carré : illustrations avec des masseurs-kinésithérapeutes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *35*, 143-156. https://doi.org/10.4000/dse.1307

Basque, J. (2015, 4 août). *Le concept de compétences : quelques définitions*. Le réseau de l'Université du Québec. https://pedagogie.uquebec.ca/outils/le-concept-de-competences-quelques-definitions

Bedin, V. (2012). L'évaluation des enseignants-chercheurs en France : évolutions récentes et enjeux. *Spirale - Revue de recherches en éducation, 49*, 157-172. https://doi.org/10.3406/spira.2012.1114

Bednarz, N. (Ed.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante*. L'Harmattan.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. Recherches qualitatives, *26*(2), 1-18. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

Borges, C., Portelance, L., & Pharand, J. (2011). La collaboration entre les agents éducatifs : de la prescription aux pratiques. In L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp.17-26). Presses de l'Université du Québec.

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(3), 400-413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit ». In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension* (pp. 147-163). De Boeck.

Chauffriasse, C., & Aussel, L. (2022). Analyse d'une référentialisation dynamique au cœur d'une évaluation collaborative d'un système de formation : le cas d'une recherche-intervention au service départemental d'incendie et de secours de la Haute-Garonne. *La Revue LEeE, 4*. https://doi.org/10.48325/rleee.004.03

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, *154*. https://doi.org/10.4000/rfp.143

Cros, F., & Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation, 64,* 105-116. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215

Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives, 30*(1), 61-83. https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01510177

Dierendonck, C., Loarer, E., & Rey, B. (Eds.) (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel.* De Boeck.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis P., Poirier L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Dolz, J., & Ollagnier, E. (Eds.) (2002). *L'énigme de la compétence.* De Boeck.

Figari G. (1994). *Evaluer, quel référentiel ?* De Boeck.

Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation.* De Boeck.

Gryzb, A., & De Viron, F. (2010). Des attentes implicites des membres de jury à l'élaboration d'un référentiel : émergence d'un processus de référentialisation dans le contexte de la VAE universitaire belge. *TransFormations*, *4*, 99-119. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/74

Hédacq, P., & Broussal, D. (2021). La référentialisation et l'ingénierie de formation : le cas d'une Recherche-Intervention pour la sécurisation de la prise en charge médicamenteuse du patient. *La Revue LEeE, 4*. https://doi.org/10.48325/rleee.004.02

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1983). Drawing valid meaning from qualitative data: Some techniques of data reduction and display. *Quality and Quantity, 17*, 281-339. https://doi.org/10.1007/BF00167541

Jonnaert, P., Depover, C., & Malu. R. (2020). *Curriculum et situations : un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs.* De Boeck.

Lamy, M.-N., & Goodfellow, R. (1998). « Conversations réflexives » dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *Revue d'apprentissage des langues et des systèmes d'information et de communication ALSIC, 1*(2), 81-101. https://doi.org/10.4000/alsic.1493

Lave, J. (1988). *Cognition in action: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Laviolette, E. M, & Loué, C. (2006, 24-27 octobre). *Les compétences entrepreneuriales : définition et construction d'un référentiel.* 8ème congrès international francophone en entreprenariat et PME, Fribourg, Suisse. https://www.researchgate.net/publication/228358471

Lecomte, R., Dieuleveut, C., Eprinchard, L., Maréchaud, R., & Piguel, X. (2016). Harmonisation de la prise en charge diététique de l'obésité adulte en Poitou-Charentes : proposition d'un référentiel de compétences. *Information Diététique*, *2*(41), 41-47. https://www.researchgate.net/publication/309211972

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. *Tome I* (pp. 47-60). Octarès.

Loué, C., & Majdouline, I. (2015). Les compétences de l'entrepreneur marocain : validation quantitative d'un référentiel. *Revue internationale P.M.E. 28*(2), 159-189. https://doi.org/10.7202/1032836ar

Marc, E., & Cailleau, X. (2018). Carl R. Rogers et la non-directivité. In M. Fournier (Ed.), *Les Grands Penseurs de l'éducation* (pp. 117-120). Éditions Sciences Humaines.

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE, 27-28*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00836545/file/Marcel_8831.pdf

Maillart, C., Grevesse, P., & Sadzot, A. (2010, 17-21 mai). *Élaboration d'un référentiel de compétences pour la formation en logopédie/orthophonie.* 26ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Rabat, Maroc. http://hdl.handle.net/2268/63155

Métral, J.-F. (2009, 21-23 janvier). *Le référentiel de « compétences situées » comme instrument de l'évaluation des compétences ?* 21ème colloque de l'ADMEE-Europe, Louvain la Neuve, Belgique. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01178853

Morales Villabona, F. (2019). *Comprendre l'évaluation collaborative en classe : analyses de deux démarches intégrées à la production de textes écrits à l'école primaire genevoise* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:123959

Mottier Lopez, L. (2011). L'évaluation située des compétences des élèves : discussion critique des principes d'efficacité et d'inédit. *Education & Society, 2*(2), 133-148.

Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Education et Francophonie*, *44*(2), 152-171. https://doi.org/10.7202/1039026ar

Mottier Lopez, L. (2018). Une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes : partir d'une compréhension conjointement construite pour appréhender le développement professionnel des participants. In D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations* (pp. 131-151). Éditions Cépaduès.

Mottier Lopez, L. (2020a). Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ? *Questions Vives, 33*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.4804

Mottier Lopez, L. (2020b). Processus de normalisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In N. Younès, C. Gremion & E. Sylvestre (Eds.), *Évaluations, sources de synergies* (pp. 128-156). Presses de l'ADMEE.

Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, *5*(2), 87-111. https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/195/107

Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2021). Accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques : objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du numéro 3 de La Revue LEeE. *La Revue LEeE, 3*. https://doi.org/10.48325/rleee.003.08

Mottier Lopez, L., Girardet, C., Broussal, D., & Demeester, A. (2021). EOC – une évaluation ouverte et collaborative entre pairs : analyse critique du dispositif de La Revue LEeE. *La Revue LEeE, Numéro spécial*. https://doi.org/10.48325/rleee.spe.01

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Site de l'université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, *32*(2), 329-343. https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. De Boeck.

Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2011). La co-construction : une facette dialogale du dialogisme ? In J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale & S. Sarrazin (Eds.), *Actes du colloque international « Dialogisme : langue, discours »* (8-10 septembre 2010, Montpellier).

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.), *Les Méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Les Editions Logiques.

Torterat, F. (2011). Le récit biographique en formation : un discours professionnel valorisant les parcours. *Lidil, 43*, 75-88. https://doi.org/10.4000/lidil.3110

Van der Maren, J.-M., Brodeur, M., Gervais, F., Gilles, J.-L., & Voz, G. (2019). *Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation*. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). http://hdl.handle.net/20.500.12162/2746

Vanhulle, S., Perréard Vité, A., Balslev, K. & Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois. *Recherche et formation, 64.* https://doi.org/10.4000/rechercheformation.203

Vial, M. (1994). Le différentiel d'évaluation formative, un outil de l'évaluation-régulation. In C. H. Toux (Ed.), *Biennale de l'éducation et de la formation 1994 : résumés des communications : débats sur les recherches et les innovations*. APRIEF.

Vincent-Ponroy, J., & Chevalier, F. (2018). Les récits de vie. In F. Chevalier, L. M. Cloutier & N. Mitev (Eds.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 158-175). EMS Editions. https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0158

Remerciements

Nous remercions Patrick Favre pour la mise à disposition de la plateforme Uscope et pour sa flexibilité à faire évoluer les outils de la plateforme afin de répondre à nos besoins. Nous tenons également à remercier les jeunes chercheur·ses qui ont alimenté ponctuellement les débats dans l'accompagnement doctoral. Enfin, nos remerciements s'adressent à Anila Fejzo et Stéphane Balas, nos rétroacteur·rices, qui ont très largement commenté la première version du texte et soulevé des points de débat qui nous ont permis de progresser, bien au-delà de ce seul texte.

Lucie Mottier Lopez	Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, Lucie Mottier Lopez dirige le groupe de recherche « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD). Elle est la directrice ou co-directrice des thèses de doctorat en sciences de l'éducation des doctorant·es auteurs et autrices de cet article.
Céline Girardet	Céline Girardet est maîtresse assistante à l'Université de Genève dans l'équipe EReD. Ses intérêts incluent le développement professionnel au travers de l'évolution des croyances, les apprentissages réalisés au travers de dispositifs d'évaluation, les émotions associées à l'évaluation et la recherche collaborative. Elle fait partie de la commission d'accompagnement de la thèse de plusieurs doctorant·es EReD.

Pala Bendela	Pala Bendela est doctorant du groupe EReD à l'Université de Genève. Il est enseignant-chercheur à l'ULPGL-Goma avec un intérêt pour les recherches intervention collaboratives. Son projet de thèse, en cours d'élaboration, est de modéliser une évaluation collaborative des enseignements universitaires.
Natalia Constenla Martinez	Natalia Constenla Martinez est assistante doctorante à l'Université de Genève dans l'équipe EReD. Rédigeant actuellement son canevas de thèse, ses intérêts se concentrent autour de l'évolution des croyances sur l'évaluation scolaire des futurs enseignants, de l'évaluation pour apprendre et l'évaluation durable.
Elisabeth Elisme Pierre	L'évaluation formative d'élèves allophones (de primaire) dans des microcultures de classes plurilingues tendant vers un translanguaging est l'objet de la thèse d'Elisabeth Elisme Pierre. Elle est dirigée dans cette démarche par Lucie Mottier Lopez et également accompagnée de Céline Girardet. Elle collabore avec l'équipe EReD.
Sébastien Gibert	Enseignant et directeur d'établissements français à l'étranger, il est formateur d'enseignants. Il a enseigné la didactique des sciences ou des mathématiques à l'Université de Grenoble, et a débuté une thèse sur l'évaluation positive, au sein du groupe EReD de l'Université de Genève, sous la direction de Lucie Mottier Lopez.
Xuejiao Lyu	Xuejiao Lyu est doctorante à l'Université de Genève, membre de l'équipe EReD. Elle réalise sa recherche de doctorat sur l'évaluation certificative en français langue étrangère dans le contexte universitaire en Chine sous la direction Lucie Mottier Lopez.
Murielle Roth	Murielle Roth est collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique à Neuchâtel. Ses travaux portent sur les pratiques d'évaluation en français langue première. Parallèlement, elle prépare une thèse de doctorat, sous la direction de Lucie Mottier Lopez, qui s'intéresse à la difficulté des textes et des questions exploités pour évaluer la compréhension de l'écrit des élèves.
Olivier Sauret	Enseignant de Sciences physiques dans le secondaire en France et formateur d'enseignants. Il a construit ses pratiques autour de l'évaluation comme vecteur d'apprentissage et de développement et poursuit ses réflexions autour de l'évaluation vue comme un dialogue enseignant-élèves.
Francisco Seguel Tapia	Sa thèse est dirigée par Lucie Mottier Lopez et Christophe Ronveaux de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UNIGE. Ancrés dans la « perspective située », ses travaux portent sur la régulation des apprentissages ainsi de que l'enseignement à l'école de la lecture littéraire.