

Pour citer cet article : Mottier Lopez, L. (2023). Rapports différentiels dans la référentialisation de l'évaluation : des expériences démocratiques ? Essai théorique. *La Revue LEeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.01>

RAPPORTS DIFFÉRENTIELS DANS LA RÉFÉRENTIALISATION DE L'ÉVALUATION

*Des expériences démocratiques ?
Essai théorique*

Lucie MOTTIER LOPEZ

Publication : février 2023

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteurs : Dominique Broussal, Alban Roblez

Résumé

Ce texte présente une réflexion théorique à propos du caractère dynamique des référentiels d'évaluation dans une perspective située de l'activité humaine et de l'apprentissage. Il rompt avec une conception méthodique de la référentialisation en faveur d'une approche compréhensive de l'activité évaluative dans des pratiques socio-institutionnelles données. La notion de *différentiel* est introduite pour interroger l'expérience potentiellement démocratique, individuelle et collective, produite par des référentialisations en acte et les co-constructions et régulation de sens qui en résultent. À des fins illustratives, le texte expose différentes situations qui montrent la légitimité des différentiels à s'exprimer dans des évaluations formative et certificative à l'école primaire et dans un contexte de développement professionnel. Il interroge l'expérience potentiellement démocratique de cette prise en compte des différentiels dans la référentialisation lorsqu'elle permet notamment de construire des nouvelles significations faisant écho à des situations indéterminées à résoudre.

Mots-clés : différentiel, évaluation, expérience démocratique, référentialisation, référentiel d'évaluation

Abstract

This text presents a theoretical essay on the dynamic character of assessment referentials (assessment frameworks) in a situated perspective of human activity and learning. It breaks with a methodical conception of referentialization in favour of a comprehensive approach to assessment activity in given socio-institutional practices. The notion of *differential* is introduced to examine the potentially democratic experience, individual and collective, produced by referentializations in action and the resulting co-construction and regulation of meanings. For illustrative purposes, the text exposes different situations

that show the legitimacy of differentials to be expressed in formative and certificative assessment in primary school and in a professional development context. It questions the potentially democratic experience of taking differentials into account in referentialization when it allows for the construction of new meanings echoing indeterminate situations to be resolved.

Keywords: assessment, assessment referentials, democratic experience, differential, referentialization

1. Introduction

Ce texte théorique poursuit une réflexion que nous avons entreprise depuis plusieurs années à propos des référentiels et des processus de référentialisation dans l'évaluation en éducation et formation, plus particulièrement dans une perspective située de l'activité humaine et de l'apprentissage, à partir de travaux essentiellement anglo-saxons (Brown et al., 1989 ; Cobb & Bower, 1999 ; Kirshner & Whitson, 1997 ; Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008, 2021).¹ La perspective située postule que toute connaissance est indissociablement liée et structurée par les situations, les pratiques sociales, les circonstances dans et par lesquelles elle s'est développée au travers de l'activité humaine. Simultanément, dans une relation dite dialectique, le monde expérimenté est lui-même vu comme socialement constitué par les personnes en activité quand elles participent aux pratiques sociales des communautés culturelles concernées (Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991).² Cette indissociabilité amène à considérer que les conditions contextuelles ayant contribué aux apprentissages sont constitutives des connaissances construites :

The activity in which knowledge is developed and deployed ... is not separable from or ancillary to learning and cognition. Nor is it neutral. Rather it is an integral part of what is learned. Situations might be said to co-produce knowledge through activity. Learning and cognition, it is now possible to argue, are fundamentally situated. (Brown et al., 1989, p. 32)

Dans les travaux anglo-saxons, la situativité de toute activité (il n'existe pas d'activité non située) ne désigne pas seulement un espace physique localisé dans lequel l'individu agit. Elle renvoie également à des systèmes sociaux, institutionnels, historiques plus larges qui nourrissent des relations entre eux (Cobb, 2001). Autrement dit,

le terme situé ne renvoie pas à une idée de concrétude et de spécificité, mais il a pour but de mettre en évidence les relations multiples qu'une pratique sociale donnée nourrit avec les processus sociaux et les systèmes d'activités dans lesquels et par lesquels elle se développe, pouvant comprendre à la fois des niveaux de particularité et de généralité (Lave, 1991). (Mottier Lopez, 2008, p. 3)

Dans un contexte de recherche collaborative ([Mottier Lopez & Dechamboux, 2019b](#)), nous avons tenté de conceptualiser dans une perspective située la référentialisation dans l'évaluation comme processus de valuation dans une enquête (au sens de Dewey, 1938/1993, 2011) :

¹ Conformément à la proposition de Greeno (1997), nous utilisons le terme générique de perspective située pour regrouper l'ensemble de ces travaux et les différentes approches qu'ils proposent.

² « Learning, thinking, and knowing are relations among people engaged in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world (souligné par l'auteur). This world is itself socially constituted » (Lave, 1991, p. 67).



Figari (1994) définit la référentialisation comme une « recherche de références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et particulières) » (p. 48) effectuée de manière consciente par l'évaluateur·rice, et susceptible de remettre en question des critères préexistants, de définir de nouveaux critères et, toujours, de spécifier les attentes. Par rapport à la théorie de la valuation et à l'idée de fin-en-vue jamais terminée car susceptible à tout moment de représenter un moyen pour de nouvelles enquêtes, la conception de Figari comporte également cette idée d'un processus continu quand il considère que le référentiel demande à être conçu comme un *construit* susceptible de se reconstruire et de se transformer au fil des évaluations. (p. 11)

Dans ce présent texte, notre intention est de poursuivre cette réflexion théorique, nourrie par plusieurs de nos études empiriques résumées ci-après, en introduisant la notion de différentiel (Vial, 1994, 2012). Notre hypothèse de travail est que des différentiels dans le référentiel et sa référentialisation dynamique ouvrent à de nouvelles enquêtes et expériences démocratiques.

Par expériences démocratiques, toujours à la suite des propositions de Dewey (2006) et comme le souligne également Meuret (2022), nous entendons un accroissement des capacités d'agir des individus, de choisir, de réfléchir les buts visés (ou « fins-en-vue »), de s'adapter, de prendre des initiatives. La démocratie serait avant tout un processus qui se nourrit d'expériences personnelles et interpersonnelles, ainsi que d'expérimentations sous forme d'enquêtes. Dans cette perspective, la démocratie ne relève pas d'institutions externes qui s'imposeraient aux individus car, pour Dewey (2006), les institutions sont vues comme « des expressions, des projets, des prolongements d'attitudes individuelles généralement dominantes » (p. 252). Toujours selon cet auteur, la démocratie est forcément « éducative », Dewey assumant pleinement l'idéal moral qu'il y exprime :

On trouvera peut-être que tout ce que j'ai dit est une série de banalités morales, de lieux communs. Alors, je répondrai que c'est justement pour cela que je l'ai écrit. Se départir de l'habitude de considérer la démocratie comme quelque chose d'institutionnel et d'extérieur à soi, acquérir l'habitude de la traiter comme un mode de vie personnel, c'est comprendre que la démocratie est un idéal moral et que, dans la mesure où elle devient un fait, elle est un fait moral. C'est se rendre compte que la démocratie est une réalité uniquement si elle est réellement un lieu de vie en commun. (p. 255)

Pourtant, penser l'évaluation et ses processus de référentialisation au regard de cet idéal éducatif de démocratie représente un réel défi (une utopie ?) alors que l'évaluation renvoie fréquemment à des expériences et à des émotions négatives auprès des apprenant·es, comme une de nos recherches récentes l'a encore montré auprès de 123 étudiant·es en entrée de formation à l'enseignement³ à l'Université de Genève (Mottier Lopez & Girardet, 2022b). Stress, peur, angoisse, pression négative, dévalorisation, humiliation, l'évaluation démotive (ou « dévalue », dirait de Vecchi, 2014) et, trop souvent, produit du mal-être. L'ennemi de la démocratie est cette peur qui isole et qui empêche les échanges d'expériences (Dewey, 1938/1993). Comment penser alors l'évaluation en tant que processus démocratique qui *libère* et qui *émancipe*, alors qu'elle suscite autant (et souvent légitimement) de méfiance, de sentiment de menace, voire de tyrannie ? (e.g., Butera et al., 2011 ; Del Rey, 2013 ; Hadji, 2012).

³ Cohorte de 2020-2021 (88 femmes, 35 hommes) qui s'est exprimée dans le cadre d'un cours annuel de première année du baccalauréat en sciences de l'éducation portant sur *l'évaluation et la régulation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement et de formation*.



Sans avoir la prétention de répondre pleinement à ce questionnement général au cœur de ce numéro de *La Revue LEeE*⁴, notre propos dans ce texte est d'y réfléchir à partir d'un angle particulier (et donc forcément réducteur) qui est celui de la référentialisation dans l'évaluation. Depuis les travaux sur la pédagogie de maîtrise des années 1970 et suivantes (e.g., Bloom et al., 1971), de nombreux·ses auteur·rices de tous les continents du monde ont œuvré pour rendre *formative* l'évaluation des apprentissages, c'est-à-dire une évaluation qui sert à soutenir la régulation et l'autorégulation des apprentissages des élèves, ainsi qu'à produire des informations utiles à la régulation de l'enseignement (Allal, 2008). Une évaluation, qui est formative et éducative, a pour but de prendre en considération les caractéristiques et les besoins individuels des élèves pour optimiser leurs progressions d'apprentissage. Elle est alors forcément associée à des enjeux de *différenciation* pédagogique (e.g., Allal et al., 1979). Mais, à notre connaissance, peu de travaux ont interrogé le *rapport différentiel* susceptible d'œuvrer dans la référentialisation même d'une telle évaluation à des fins de soutien d'apprentissage.⁵ Comme nous le verrons plus bas, le référentiel de l'évaluation, s'il apparaît aujourd'hui indispensable de le définir – une évaluation sans référentiel est sujette à l'arbitraire (Crahay et al., 2019) – est aussi critiqué pour son rôle normatif sur les individus, en tant qu'outil de contrôle face à des attentes prescrites par d'autres. Il peut être vu comme contribuant au sentiment de menace produite par l'évaluation et de culpabilité chez les évalué·es (Dejours, 2016). La perspective située, présentée en début d'article, nous amène à vouloir réfléchir autrement, dans une relation dialectique, les attendus socialement construits – opérationnalisés dans des référentiels d'évaluation – et la participation à des pratiques sociales d'évaluation visant à soutenir positivement les apprentissages. Cette intention nous amène à déconstruire la dichotomie entre un référentiel d'évaluation qui sert à contrôler la conformité (amenant à sanctionner les différences par rapport aux normes attendues) et un référentiel qui s'approprie, se co-construit, se négocie, se régule (amenant à construire du sens avec les différences qui ont la pleine légitimité de s'exprimer). Autrement dit, problématiser un rapport différentiel au référentiel semble pouvoir offrir une reconnaissance des trajectoires identitaires d'apprentissage et d'émancipation, par l'expérience de nouvelles enquêtes démocratiques au sens défini plus haut.

Afin d'étayer cette hypothèse au cœur de cet essai théorique, nous commençons par présenter le cadre théorique que nous avons progressivement élaboré à partir des propositions de la littérature scientifique et au regard des résultats empiriques des recherches que nous avons entreprises depuis une dizaine d'années avec les membres de l'équipe *EReD* de l'Université de Genève.⁶ Certains déplacements conceptuels ont été proposés dans nos précédents travaux. Nous les rappelons dans les premières parties de ce texte afin d'étayer le raisonnement qui fonde l'hypothèse (nouvelle, pour ce qui nous concerne) que nous examinons ici. Puis, nous présentons brièvement trois recherches afin de donner à voir, à des fins illustratives, différentes mises en rapport différentielles dans des processus de référentialisation à l'œuvre dans des pratiques d'évaluation des apprentissages ou de développement professionnel. Une discussion conclusive réfléchit à la prise en compte des différentiels comme représentant déjà en soi une expérience démocratique, mais aussi comme source potentielle de construction de nouvelles significations susceptibles d'orienter l'évaluation et les décisions qui en découlent.

⁴ Et problématique générale du symposium REF 2022 qui a conduit aux textes réunis dans ce numéro.

⁵ Excepté Vial (1994, 2012) dont nous reprendrons ci-après plusieurs propositions.

⁶ Nous remercions sincèrement les collègues et ancien·nes doctorant·es du groupe de recherche *EReD* qui ont contribué à ces propositions, notamment Lionel Dechamboux, Céline Girardet, Fernando Morales Villabona, Miriam Salvisberg.



2. Référentiel et « référentiel d'évaluation »

Cros et Raisky (2010) définissent le référentiel comme un « 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 » (p. 107). Dans le monde de l'éducation et de la formation, il « apparaît comme un passage obligé de toute action de formation » (Ardouin, 2017, p. 2).

Le référentiel est fréquemment associé à des *documents formels préexistants* (Figari, 1994), dont les contenus prescrits sont communs et communicables aux différent-es partenaires dans et hors de l'école. Ces documents sont « émis par des institutions et invoqués par les acteurs comme normes de référence légitimes et non discutables : ils sont "déjà là" et, parfois acceptés sans remise en question, parfois contestés ou critiqués » (Figari & Remaud, 2014, p. 67). Le plus souvent, ces référentiels s'énoncent en termes de prescriptions à suivre, associées à des normes « assimilables à des référents de contrôle, (qui) peuvent être interprétées comme l'expression d'une soumission demandée par l'institution qui les produit » (p. 67). Dans cette acception, le référentiel n'apparaît pas comme un outil d'émancipation mais plutôt comme un outil de *contrôle normatif* par le moyen de l'évaluation, ignorant le caractère situé de toute activité. Les référentiels sont souvent décriés en raison de cette dimension normative notamment.⁷ Figari (2001) observe qu'ils sont vus comme menaçants par les acteurs et actrices quand ils sont perçus comme édictant des normes de comparaison prescrites de l'extérieur. Quant à Balas (2016), il critique les référentiels en tant que « documents textuels finalisés [qui] sont souvent décevants quant à leurs propriétés dynamogènes. Le plus souvent, ces référentiels sont des normes inertes, intangibles, qui encombrant les acteurs qui sont amenés à en faire usage » (p. 63). Chauvigné (2010) est pour sa part plus nuancé :

Le développement des référentiels ne coïncide pas avec plus de normalisation mais plutôt avec une explicitation et une confrontation de normes entre différents types de parties prenantes de l'activité formative, dans un contexte de redistribution des rôles entre les acteurs de la formation, d'ouverture et de décloisonnement des offres de formations, de responsabilités accrues pour les organismes de formation. (p. 78)

Pour l'auteur, « les référentiels assument principalement une fonction sociale de régulation entre les différents types d'acteurs concernés par l'activité formative » (p. 78).

La littérature spécialisée distingue différents types de référentiels institués dans des *documents formels*, notamment les référentiels de compétences, de formation, ou encore d'évaluation, dont les définitions varient d'un-e auteur-ric-e à l'autre comme observé par Postiaux (2013). Un référentiel qui prescrit les connaissances et/ou compétences devant être enseignées et apprises par les apprenant-es à des périodes données⁸, ou un référentiel qui apporte des précisions sur la mise en œuvre des connaissances et/ou compétences incluant les méthodes d'enseignement par exemple⁹, ne sont pas de facto des référentiels d'évaluation. Le référentiel d'évaluation désigne(r) plus précisément les acquis de l'apprentissage qu'il s'agit d'évaluer à un moment donné du parcours scolaire ou de

⁷ Les référentiels en éducation et formation font l'objet de critiques sur différents plans. Notre intention dans ce texte n'est pas de faire un état de la littérature à propos de l'ensemble de ces critiques, mais de cibler ici sur la question de la norme à laquelle les référentiels et ses composants (ainsi que la « recherche » ou enquête à propos de ces composants) renvoient.

⁸ Référentiel de compétences au sens de Postiaux (2013).

⁹ Référentiel de formation au sens de Postiaux (2013).



formation de l'apprenant·e. Mais, ainsi défini, c'est essentiellement un référentiel de certification ou de validation, comparativement à ce que pourrait être un référentiel d'évaluation formative ou d'une « évaluation pour apprendre » (e.g., Black, 1986 ; Laveault & Allal, 2016 ; Mottier Lopez & Girardet, 2022a,b ; Wiliam, 2018) en cours d'enseignement et d'apprentissage. Quoiqu'il en soit, le référentiel d'évaluation prescrit par l'institution demande à être cohérent (ou aligné) avec les référentiels de compétences et de formation, considérant que ces derniers incluent parfois en leur sein les référentiels d'évaluation.

Certains systèmes éducatifs (comme ceux de la Suisse romande et du Tessin) choisissent d'édicter des référentiels sous forme de plans d'études comprenant des indications sur des « attentes fondamentales » que les élèves doivent atteindre, mais sans pour autant prescrire les référentiels d'évaluation à utiliser dans les classes (évaluation interne). Ceux-ci restent sous la responsabilité des établissements scolaires, des équipes enseignantes ou de l'enseignant·e à titre individuel dans sa classe. Le choix politique de la confédération suisse vise à reconnaître la nécessaire construction locale et contextuelle des référentiels d'évaluation, tout en insistant sur la cohérence à assurer avec les prescriptions des plans d'études, ainsi qu'au regard des recommandations cantonales, des moyens d'enseignement utilisés ou de toutes autres ressources proposées aux enseignants et enseignantes. Ce contexte helvétique, dans lequel les référentiels d'évaluation interne sont sous la responsabilité des enseignant·es, a orienté nos travaux scientifiques sur la conceptualisation de la référentialisation en évaluation, celle-ci étant forcément à l'œuvre au-delà de la production de documents officiels et de leur spécification à des fins d'évaluation.

3. Référentiel d'évaluation et référents

Il ne peut y avoir d'évaluation sans faire recours, de façon implicite ou explicite, à un système qui articule des valeurs (la « référence » selon Lecoite, 1997), un référent, un référé (Figari, 1994). Pour Barbier (1985), le référent est « ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté » (p. 294). Il peut être constitué par « un idéal ou une norme mais aussi par un niveau, un élément de comparaison particulier, non normatif » (Figari & Tourmen, 2006, p. 9). Les travaux scientifiques de Figari et de ses co-auteur·rices insistent sur le fait qu'un référent n'existe pas à l'état naturel. Le référent est un *construit social* qui résulte d'une recherche de références pour évaluer ; il est le produit d'élaborations spécifiques (Barbier, 1985 ; Figari, 1994 ; Figari & Remaud, 2014 ; Figari & Tourmen, 2006). Quant au référé, il désigne « ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate » (Lesne, 1984, p. 132) par l'évaluateur·rice, en tant que « partie de la réalité » qu'elle·il choisit (Figari, 1994, p. 44). En fonction des périodes et paradigmes qui ont marqué les travaux de l'évaluation en éducation depuis les années 1980, comme observé dans plusieurs bilans (e.g., Cardinet, 1990 ; Figari & Remaud, 2014 ; Hadji, 2012 ; Mottier Lopez, 2015 ; Mottier Lopez & Figari, 2012), la mise en relation entre référent et référé à l'aune des valeurs qui guident leur choix est associée à différents types d'action : de mesure, de comparaison, de confrontation, d'interprétation, de construction de sens.

Dans les études empiriques que nous avons menées (Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017, 2019a ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018), les référents dans l'activité évaluative formelle et informelle prennent des formes diverses, par exemple sous forme d'objectifs communs et prédéfinis dans des documents institutionnels, de critères



établis par l'enseignant·e au regard d'activités réalisées en classe, de valeurs personnelles et/ou professionnelles qui établissent des priorités, d'informations propres à des situations singulières d'élèves, etc. Autrement dit, les référents peuvent :

- être énoncés dans des documents officiels produits par des acteur·rices externes à la classe ;
- être rédigés dans des documents locaux produits par l'établissement scolaire et/ou par un·e enseignant·e dans sa classe dans des supports variés ;
- être formulés dans le discours de l'enseignant·e sans donner lieu à des traces écrites ;
- faire partie implicitement des pratiques et des normes sociales de la microculture de classe, notamment.

Nos études empiriques ont également montré que certains référents sont *explicites* et d'autres *implicites*. Certains sont *communs* à tous les élèves, d'autres se *différencient* dans des évaluations formatives par exemple, afin de prendre en compte des caractéristiques et besoins propres aux élèves, ou dans des cas complexes d'évaluations certificatives pour lesquels l'enseignant·e éprouve des hésitations, des doutes, voire des dilemmes (Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017 ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018). Ainsi, les référents émanent de *contextes pluriels*¹⁰ qui se combinent ou se « triangulent » dans le jugement professionnel de l'enseignant·e (Allal & Mottier Lopez, 2009 ; Mottier Lopez & Allal, 2010) :

Ce peut être le contexte immédiat à l'activité évaluative et sa situation, mais aussi des contextes distaux convoqués par l'activité interprétative de l'évaluateur, liés à ses expériences et vécus en tant qu'enseignant, évaluateur, élève, etc., liés à une culture d'établissement, à un contexte familial de l'élève, etc. C'est en cela que nous proposons de parler de *multiréférentialité* du jugement évaluatif de l'enseignant. (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017, p. 13)

À la suite de Figari et de ses co-auteur·rices, quand nous parlons de référentiel d'évaluation dans nos travaux, c'est bien pour désigner un « système d'informations choisies en référence » (Figari, 1994, p. 44) pour évaluer, tout en soulignant qu'il peut convoquer des contextes pluriels qui ont du sens pour les interprétations et les décisions évaluatives à prendre. Cependant, nous nous éloignons en partie des propositions de la littérature citée plus haut dans la mesure où nous attribuons le statut de référents aux composants du référentiel uniquement s'ils *opèrent effectivement dans l'activité évaluative*. Si tel n'est pas le cas (par exemple, un critère est écrit dans le champ d'une épreuve mais n'est finalement pas mobilisé dans le jugement évaluatif de l'enseignant·e), il reste une information, un repère associé à une référence (Mottier Lopez, 2017). Autrement dit, nous considérons que le référent tout comme le référé n'existent pas hors de l'activité évaluative qui leur donne leur statut.

Ce faisant, il est à retenir que les référents, au sens où nous les définissons, vont au-delà des documents écrits formels et institués avant l'évaluation – tout en les englobant quand ils

¹⁰ Ce que nous associons à la poly-contextualité de l'activité évaluative (Mottier Lopez, 2019). Comme l'a observé Salvisberg (2021) dans sa thèse de doctorat, celle-ci se déroule sur une succession de *situations* avant l'évaluation auprès des élèves, pendant, puis après, dans ses prolongements et conséquences décisionnelles (nous amenant à parler également d'activité poly-située – les situations expérimentées portant leurs propres contraintes et ressources, mais faisant également partie du contexte des autres situations par évocation et anticipation notamment).



existent. Ces référents font système avant, pendant et après l'évaluation comme finement observé dans la recherche doctorale de Salvisberg (2021). Ils orientent la conception des outils et des démarches évaluatives ; ils guident l'interprétation des productions (au sens large) des apprenant·es, plus précisément le choix des référés et leur interprétation. La mise en relation entre référents et référés est finalisée, voire déterminée parfois, par les décisions à prendre, par exemple pour ajuster l'enseignement, pour soutenir la régulation d'un apprentissage, pour réaliser un bilan, pour certifier un acquis, pour orienter l'apprenant·e vers une filière de formation.

Cette façon de conceptualiser le référentiel de l'évaluation et les référents permet de souligner leur nature potentiellement *dynamique*, évolutive et flexible qui, selon nous, et comme nous le développerons ci-dessous, ouvre à l'imprévu, à la diversité, à l'idée de *différentiels* dans l'évaluation située et potentiellement de démocratie. Mais avant de développer plus avant cette hypothèse, il est nécessaire de clarifier encore notre façon d'appréhender la référentialisation qui, tout en s'appuyant sur les propositions de Figari et collaborateur·rices, s'en éloigne au regard de la perspective située que nous adoptons pour appréhender les pratiques évaluatives.

4. La référentialisation au sens de Figari, une approche méthodique

« La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement une formulation momentanée de la référentialisation » (Figari, 1994, p. 48). Cette proposition de Figari, reprise et développée dans Figari et Remaud (2014), vise à établir « la différence entre un cadre de référence stabilisé (le référentiel) et l'activité continue d'élaboration et d'utilisation de ce document (la référentialisation) » (p. 71). Elle représente une contribution significative largement reprise dans un ensemble de travaux en sciences de l'éducation. Dans la plupart de ceux-ci, à notre connaissance, la référentialisation désigne la démarche méthodique consistant à construire un référentiel (e.g., Balas, 2016), à co-construire des repères, par exemple entre professionnel·les provenant de différents mondes et qui sont amené·es à collaborer ([Aussel & Broussal, 2021](#)), ou encore à modifier le ou les référents d'un référentiel préexistant pour les rendre plus spécifiques et adaptés à l'évaluation à entreprendre, comme proposé par Figari et al. dans leurs travaux.

Figari et Remaud (2014) attribuent trois dimensions à la référentialisation en tant que méthodologie propre à l'évaluation :

- Une *conceptualisation* de l'évaluation et de l'objet évalué au regard des « paradigmes » et cadres théoriques retenus. Elle demande à être explicitement intégrée dans la méthodologie. Cette dimension vise ainsi à conceptualiser les processus constituant l'évaluation et son objet.
- Une *modélisation* qui circonscrit le contexte (social, historique, culturel, géographique, scientifique) de l'évaluation, les stratégies des acteurs et actrices concernées, ainsi que les productions concrètes à considérer. Cette dimension a pour but de modéliser des régularités du fonctionnement évaluatif.



- Une *instrumentation* consistant à construire les outils de l'évaluation dans une logique de référentialisation, c'est-à-dire comportant des formulations (questions, items, etc.) qui résultent de la spécification des référents. Cette dimension opérationnalise la forme technique de l'évaluation conçue comme une enquête.

Cette méthodologie de la référentialisation, initiée dans Figari (1994), a fait l'objet de différents développements. Prenons l'exemple de la recherche de Marcel et Bouillier-Oudot (2011). Dans un contexte d'interactions entre personnes devant produire, à partir d'un référentiel existant, des prescriptions et des outils d'évaluation à la demande de l'institution concernée, Marcel et Bouillier-Oudot s'attachent à souligner les volets axiologiques (les *Pourquoi* et *Pour quoi* de l'évaluation) et techniques (les *Quoi ? Quand ? Comment ?*) de la référentialisation. Ces deux volets sont vus comme étant indissociables, la référentialisation ne pouvant être réfléchie hors des valeurs qui la fondent. Si Marcel et Bouillier-Oudot posent la question de la référentialisation à propos de référentiels d'évaluation, d'autres auteur·rices exploitent les propositions de Figari et collaborateur·rices pour parler de référentialisation dès qu'il y a une construction de référentiels *indépendamment de la question évaluative*. Dans ce cas, la référentialisation est associée à la seule construction d'un référentiel. À nos yeux, ce choix détourne les travaux de Figari et de ses co-auteur·rices qui ont pour ambition de proposer une théorisation méthodologique de l'évaluation et de son objet (Figari, 1994).

Tout en prenant appui sur les propositions de Figari et al., nos propres travaux ont visé à mieux comprendre la façon dont la référentialisation se manifestait et ce qu'elle produisait dans l'activité évaluative d'enseignant·es qui devaient définir leur propre référentiel d'évaluation comme c'est le cas dans le contexte helvétique (voir partie 2 de l'article). Rompant avec la conception méthodique de la référentialisation au sens de Figari et al., c'est-à-dire fondée sur des règles et des principes rationnels qui sont opérationnalisables, notre projet scientifique nous a amenée à conceptualiser une référentialisation *en acte*. Sans nier l'intérêt d'une méthodologie de la référentialisation, l'objectif est ici d'appréhender la référentialisation agissant au cœur de l'activité située, comme processus dynamique de *co-constitution référentielle* entre valeurs, référents, référés, foncièrement liés aux contextes et aux situations expérimentées. La partie suivante du texte expose nos principaux développements conceptuels pour avancer ensuite sur l'hypothèse d'un rapport constructif au différentiel dans la référentialisation.

5. L'appréhension des processus de co-constitution référentielle dans des pratiques évaluatives

Plusieurs de nos recherches ont examiné tout spécialement la façon dont un référentiel d'évaluation, tel que défini plus haut, est susceptible d'être transformé, voire d'émerger *au cours* de l'activité d'un·e enseignant·e en train d'évaluer des productions complexes d'élèves dans un contexte habituel d'évaluation certificative à l'école primaire, en français et en mathématiques (Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017 ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018). Dans un contexte d'évaluation formative visant à soutenir l'apprentissage de la lecture de jeunes élèves, notre but était également d'étudier dans une autre recherche la façon dont les référents de l'évaluation étaient négociés entre l'enseignante et ses élèves, à partir de leurs propositions essentiellement orales, pour soutenir la régulation de leur compréhension d'albums de la littérature de jeunesse (Mottier



Lopez & Dechamboux, 2019a). Quant aux travaux doctoraux de Salvisberg (2021 ; [Salvisberg & Mottier Lopez, 2022](#)) que nous avons dirigés, ils ont élargi la focale en examinant la référentialisation à l'œuvre dès la conception d'une épreuve certificative, lors de la passation de l'épreuve aux élèves, pendant l'interprétation des productions des élèves et leur notation, puis lors de la communication et finalement de l'exploitation des résultats obtenus auprès des élèves et de certains de leurs parents.¹¹

Les analyses empiriques entreprises ont débouché sur la conceptualisation d'une **co-constitution référentielle dynamique** entre référents et référés indissociablement liée aux situations et aux contextes socio-institutionnels expérimentés (Mottier Lopez, 2020 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).¹² Par co-constitution référentielle, nous désignons le phénomène qui est que la *spécification du sens* du référent mobilisé dans l'activité évaluative apparaît foncièrement construite par sa mise en relation dialectique au(x) référent(s) sélectionné(s) et interprété(s) dans les productions des élèves ; réciproquement, ces référés sont sélectionnés et interprétés au regard des référents qui font système. Cette co-constitution référentielle est susceptible de déboucher sur une *régulation de sens* à la fois des référents et des référés, dans une relation indissociable aux situations et contextes concernés (dans leurs dimensions données et construites, Lave, 1988), par exemple en fonction des normes de participation de la classe, des progressions didactiques locales, des besoins particuliers d'un élève, d'une décision à fort enjeu à prendre.

Prenons un exemple tiré de l'étude de Mottier Lopez et Morales Villabona (2018). Dans celle-ci, nous avons observé comment des enseignant·es de l'école primaire genevoise (élèves de 8 à 12 ans) évaluaient des résolutions de problèmes mathématiques pour leur attribuer une note certificative à partir de critères d'évaluation préexistants. De façon cohérente avec les prescriptions institutionnelles qui encadrent leurs pratiques (plan d'études, moyens d'enseignement, prescriptions cantonales) et leur culture professionnelle, il est apparu que pour ces enseignant·es l'évaluation ne se réduisait pas à juger la seule exactitude de la réponse attendue, mais visait également à prendre en compte les démarches et les raisonnements alternatifs des élèves. Dans cette étude, nous avons observé que lorsque l'enseignant·e cherchait à comprendre le raisonnement d'un élève ou une erreur difficile à immédiatement inférer, elle ou il se questionnait¹³ (menait l'enquête, dirait Dewey) : « qu'est-ce que je peux précisément considérer comme pertinent dans la démarche de l'élève à laquelle je ne m'attendais pas ? Quel niveau opératoire puis-je exactement attendre par rapport au travail qu'on a fait en classe ? Quelles sont les imprécisions qui me semblent finalement acceptables ? Qu'est-ce qu'il faudra que je retravaille avec cet élève ? Etc. ». Au contact des référés et, souvent, d'une singularité (imprévue) dans la réponse de l'élève, l'enseignant·e régule le sens de ses critères préexistants par rapport à leur formulation générale, voire en définit de nouveaux si besoin. Ce travail du sens et des valeurs l'amène à des interprétations potentiellement nouvelles des référés, voire débouche sur de nouveaux référés sélectionnés sur la copie de l'élève ou au-delà (consultation d'un travail fait en classe, entretien avec l'élève, etc.).

Ces ajustements ont largement (et depuis longtemps) été critiqués par la littérature scientifique, attribués à des erreurs de sur- ou de sous-évaluation de la part de

¹¹ En mathématiques à l'école primaire et secondaire dans le canton du Tessin en Suisse.

¹² Pour une synthèse de cette conceptualisation plus étayée que celle que nous avons la place de présenter dans ce texte, voir : <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/CoConstReferentielle>

¹³ Cette étude reposait notamment sur une verbalisation de l'enseignant·e en cours de correction, à partir de la méthode du *think-aloud* dans une approche qualitative (Charters, 2003).



l'enseignant·e dans les recherches en docimologie (e.g., Noizet & Caverni, 1978) ou encore associés à des arrangements évaluatifs contextualisés (Merle, 1996) désignant des compromis, des détournements face aux prescriptions. Ailleurs, nous avons réfléchi à ces ajustements dans le cadre d'un jugement professionnel éthique en évaluation (e.g., Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017), tout en reconnaissant la frontière fragile (voire impossible à totalement délimiter) avec l'existence de biais évaluatifs.

On retiendra ici que la co-constitution référentielle problématise le travail conjoint de régulation de sens qui opère dans l'activité évaluative entre référents et référés au regard des particularités, des imprévus, des situations spécifiques, des contextes et des valeurs. Elle met en tension ce qui demande à être commun dans un référentiel d'évaluation et ce qui peut être légitimement différent et singulier. C'est ce qui nous amène à formuler l'hypothèse de différentiels dans cette co-constitution référentielle qui, peut-être, nous permettra d'avancer sur la question sensible de la variation, voire d'une instabilité irréductible du jugement évaluatif situé, tout en étant sous-tendue par une recherche constante de stabilité comme nous l'avons observé dans nos analyses empiriques (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).

6. Le différentiel confronté au référentiel

La notion de différentiel nous est apparue essentielle à problématiser tout particulièrement à partir d'une recherche récemment entreprise dans un contexte de formation doctorale au sein de laquelle les doctorant·es et nous-même¹⁴ avons entrepris la co-construction d'un référentiel d'évaluation, incluant des processus de référentialisation en alternance avec des expériences objectivées (Mottier Lopez et al., 2022). Les biographies personnelles des participant·es ayant des niveaux de compétences contrastés, les apports singuliers et les confrontations de sens différents ont montré non seulement comment ces éléments ont enrichi la négociation du référentiel collectif, mais ont également donné à voir les éléments de sens qui restaient intimement attachés aux valeurs, compréhensions et interprétations de chacun·e. Ces différences sont apparues particulièrement intéressantes à problématiser pour engager la négociation de significations communes à propos des référents et référés en jeu, et à la fois pour engager un questionnement personnel sur les désirs et intérêts, les besoins, les attentes, les fins en vue de chacun·e par rapport au référentiel coconstruit et à sa propre trajectoire de professionnalisation.

Pour Vial (2012), dans un contexte de formation d'adultes et d'évaluation formative, « le différentiel est le versant personnel du référentiel : on demande à l'utilisateur de travailler la régulation des critères pour lui, en fonction de son point de vue » (p. 338). C'est le différentiel qui semble pouvoir impulser une référentialisation à partir des expériences singulières des apprenant·es et des situations uniques qu'ils et elles vivent. Le différentiel permet de « construire son propre jeu, sa propre voie, son propre sens, dans la logique de l'évaluation dite formative » par l'auto-questionnement (Vial, 1994, p. 4).

Les critères utilisés ainsi, dans une volonté différentielle, permettent de laisser à l'auteur de la tâche, le pouvoir de se donner des repères, des tracés. Par l'usage du différentiel, les partenaires finissent par accepter que les critères ne soient pas donnés une fois pour toute, qu'ils ne sont pas des lois au-dessus des pratiques mais qu'issus des pratiques, ils évoluent

¹⁴ Et Céline Girardet en tant que co-accompagnatrice.



avec elles. Le différentiel n'est plus, comme le référentiel (qu'on le veuille ou non), un ensemble de normes à acquérir, c'est une proposition et qui évoluera par l'appropriation qu'en fera l'évalué. (Vial, 2012, p. 339)

La valeur différentielle d'un référentiel est quand celui-ci offre la possibilité à l'acteur·rice d'y inscrire sa différence. Mais, pour Vial, le différentiel n'existe que par la confrontation à des normes préexistantes du référentiel « déjà là » qui est considéré principalement comme un outil de contrôle et de vérification de conformité. Pour l'auteur, c'est par le différentiel que des régulations de sens et de complexité peuvent avoir lieu dans une perspective d'évaluation formative, plus précisément formatrice.¹⁵

Pour notre part, au regard de nos travaux sur les processus de co-constitution référentielle définis plus haut, notre propos est de tenter d'élargir cette acception du différentiel. Notre but est de penser le différentiel également dans sa contribution à l'émergence et à la négociation de référents qui ne sont pas prédéfinis dans des documents formels et officiels, notamment au regard de situations indéterminées (au sens de Dewey, 1938/1993, 2011) qui enclenchent des enquêtes et, potentiellement, des expériences démocratiques dans des pratiques évaluatives. Dit autrement, nous postulons que le rapport à un / des différentiel(s) dans les processus de référentialisation, et la tension que cela peut produire, est susceptible d'ouvrir à des expériences démocratiques, et qu'il s'agit de mieux comprendre. La partie ci-dessous interroge trois des recherches que nous avons déjà en partie présentées plus haut pour initier cette réflexion.

7. Différentiels et expériences démocratiques dans des processus de référentialisation

Deux des trois recherches citées ci-dessous ont été menées à l'école primaire genevoise :

- La première a étudié le jugement professionnel de l'enseignant·e quand elle ou il corrige des productions complexes d'élèves (élèves de 8 à 12 ans) en mathématiques et en français.
- La deuxième a examiné des temps de mise en commun entre une enseignante et ses élèves (7-8 ans) pour mener des évaluations formatives informelles visant à soutenir la régulation de la compréhension des élèves en lecture.

La troisième recherche a été réalisée dans le contexte de formation doctorale et de développement professionnel décrit dans la partie 6 de ce texte :

- Elle a analysé la construction collaborative d'un référentiel se mettant au service d'une « évaluation continue pour apprendre durablement » ([Mottier Lopez & Girardet, 2021](#)), plus précisément pour développer des compétences à évaluer des textes scientifiques et pour autoévaluer ses propres compétences à le faire en tant que doctorant·e.

¹⁵ L'évaluation formatrice a pour caractéristique d'impliquer activement l'apprenant·e dans chaque « opération » de l'évaluation formative (de la planification jusqu'à la régulation), incluant la construction d'un modèle personnel d'action à des fins d'autoévaluation et d'autonomisation (e.g., Nunziati, 1990).



Pour chacune de ces trois recherches, nous nous posons les questions suivantes : dans quelle mesure et comment le différentiel s'exprime-t-il dans la co-constitution référentielle examinée ? Quels phénomènes tend-il à produire ? Dans quelle mesure le rapport au(x) différentiel(s) semble-t-il propice à des expériences démocratiques au sens de Dewey (2006) ?

Afin d'esquisser quelques éléments de réponse, chaque recherche a été analysée à partir des rubriques suivantes :

- A. Informations brèves sur le contexte de la recherche, les apprenant·es concerné·es, la fonction de l'évaluation étudiée, la pratique sociale considérée ;
- B. Processus différentiels observés dans la co-constitution référentielle située ;
- C. Situations indéterminées à l'origine des différentiels dans la référentialisation déclenchant l'enquête ;
- D. Essai de conceptualisation du différentiel appréhendé dans la référentialisation à l'œuvre et son potentiel démocratique.

La première rubrique est descriptive, reportant les informations présentées dans les recherches originales. Les rubriques B et C ont été complétées à partir de la relecture puis d'une synthèse des publications concernées en focalisant sur les éléments susceptibles de désigner des différentiels dans la co-constitution référentielle étudiée (rubrique B), et sur les situations indéterminées à leur origine et fins en vue (rubrique C). La dernière rubrique expose les considérations conceptuelles principales qui découlent des rubriques précédentes eu égard à notre hypothèse de travail.

Tableau 1

Objectivation de la recherche 1

A. Contextes, participant·es, pratique sociale	Contexte scolaire, élèves de 8 à 12 ans Évaluation certificative formelle Correction sommative de productions complexes
B. Processus différentiels observés dans la co-constitution référentielle	Au moment où l'enseignant·e corrige les productions de ses élèves et qu'elle·il se trouve en difficulté, hésite • Émergence de nouveaux référents par rapport à des critères d'évaluation prédéfinis par l'enseignant·e • Spécification de référents existants A des fins de notation certificative.
C. Situations indéterminées à l'origine des différentiels dans la référentialisation et fins en vue	L'enseignant·e ne sait pas comment évaluer des productions d'élèves singulières et inattendues. Plutôt que de les « pénaliser » (non attribution de points), l'enseignant·e analyse finement les productions et envisage (parfois en consultant des collègues) des ajustements au bénéfice des élèves concernés. Sa fin en vue est de pratiquer une évaluation certificative qu'elle·il considère « juste ».
D. Essai de conceptualisation du différentiel dans le référentiel et son potentiel démocratique	Le différentiel se définit par l'enseignant·e au contact des productions des élèves (non directement présents dans la situation, mais évoqués mentalement). Ce différentiel vise à reconnaître et valoriser des productions originales d'élèves, non initialement attendues par l'enseignant·e. Risque d'effets assimilateurs et de biais dans les jugements évaluatifs des enseignant·es.



L'expérience démocratique, si elle existe, est du côté de l'enseignant-e qui prend des libertés dans le référentiel qu'il a lui-même ou elle-même décidé.

Références : Mottier Lopez (2017) ; Mottier Lopez & Dechamboux (2017) ; Mottier Lopez & Morales Villabona (2018)

Dans cette première recherche, le différentiel émerge quand l'enseignant-e peine à évaluer des productions d'élèves singulières et inattendues, quand elle-il hésite ou qu'elle-il est face un dilemme éthique. Le différentiel n'est pas délibéré. Au contact des productions des élèves et dans le for intérieur de l'enseignant-e, il s'exprime par l'émergence de nouveaux référents et/ou la spécification du sens de référents préexistants. Certains de ces référents émergents sont réappliqués à tous les élèves de la classe, d'autres restent spécifiques à la situation particulière de certains élèves. L'expérience démocratique, si elle existe, est du côté de l'enseignant-e qui prend des libertés dans le référentiel qu'elle-il avait préalablement décidé. Le différentiel lui permet de reconnaître et de valoriser des productions originales d'élèves, non initialement attendues. La valeur exprimée par les enseignant-es pour justifier leurs ajustements est de viser une évaluation « juste » qui consiste à ne pas pénaliser des productions « originales » d'élèves. Cela amène ces enseignant-es à rendre légitimes à leurs yeux des mises en relation différentielles dans leur référentialisation en acte, y compris dans un contexte d'évaluation certificative fondée sur une égalité de traitement (supposée). On peut toutefois se demander dans quelle mesure elles représentent des expériences démocratiques si elles restent clandestines, non partagées et débattues avec d'autres enseignant-es¹⁶ et avec les élèves par exemple. Il nous semble en effet que l'enseignant-e doit pouvoir être en mesure d'expliquer, d'argumenter, de communiquer les valeurs qui ont guidé ses choix pour que l'expérience puisse être perçue comme démocratique (par lui-même / elle-même et par autrui), dans un rapport que nous concevons, pour rappel, comme étant foncièrement lié à la communauté sociale qui donne sens à la pratique évaluative et réciproquement.

Tableau 2

Objectivation de la recherche 2

A. Contextes, participant-es, pratique sociale	Contexte scolaire, élèves de 6-8 ans Évaluation formative interactive informelle Construction du référentiel de l'évaluation formative pour réguler comment comprendre des albums de jeunesse
B. Processus différentiels observés dans la co-constitution référentielle	Pendant des mises en commun qui alternent avec des situations d'apprentissage individuelles ou en petits groupes • Co-construction de référents collectifs prenant en compte la spécificité de l'album de jeunesse étudié et les réponses / erreurs des élèves • Tout en négociant les normes de participation de la microculture de classe : expliquer ses réponses, les valider et les justifier en prenant pour référence l'album Pour soutenir la régulation de la compréhension de l'album par des élèves non lecteur-rices.
C. Situations indéterminées à l'origine des	Constat (en recherche collaborative) que l'enseignante contrôle la compréhension des élèves sans parvenir à les impliquer activement ;

¹⁶ C'est le cas de certain-es enseignant-es de la recherche 1 qui travaillent en équipe professionnelle. Nous avons observé des concertations entre elles et eux avant de prendre des décisions d'ajustement des critères d'évaluation prédéfinis par exemple.



différentiels dans la référentialisation et fins en vue	les critères pour engager la régulation de la compréhension en lecture des élèves sont implicites, y compris pour l'enseignante. Une référentialisation négociée s'enclenche pour que les élèves puissent participer activement à la régulation de leur compréhension des albums. Les référents apparaissent intimement liés aux activités concrètes des élèves et à la négociation des normes de la microculture de classe. Par exemple, quand une réponse est donnée par un élève dans la mise en commun, c'est la référence à l'album (et à sa compréhension) qui permet de valider la réponse. Cette référence à l'album engage des référents différenciés en fonction des caractéristiques des élèves. La fin en vue est de partager avec les élèves les critères qu'ils comprennent et qui soutiennent leurs progressions d'apprentissage.
D. Essai de conceptualisation du différentiel dans le référentiel et son potentiel démocratique	Un référentiel commun se construit et évolue dans la classe en partant des propositions différentes des élèves. L'enseignante s'appuie sur les réponses / erreurs des élèves pour aménager les référents qui font sens pour engager une évaluation formative intégrée aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette dernière étant interactive, des normes de participation se négocient et font référence au même titre. Les référents s'expriment alors sous forme d'arguments dans le discours collectif de la classe. Ces <i>critères-arguments</i> servent à l'implication des élèves dans l'évaluation et la régulation de leurs propositions (compréhensions de l'histoire de l'album). Le différentiel impulse la référentialisation en acte. L'expérience démocratique, si elle est perçue par les élèves et/ou valorisée (explicitée par l'enseignante), est dans la prise en compte constructive des propositions différentes / erreurs des élèves pour qu'ils progressent et dans les débats qui ont émergé.

Référence : Mottier Lopez & Dechamboux (2019a)

Dans cette deuxième recherche, le différentiel opère suite au constat que les élèves restent passifs dans les temps d'évaluation formative interactive orchestrés par l'enseignante. Les critères d'évaluation sont implicites y compris pour l'enseignante.¹⁷ Des épisodes d'explicitation et de négociation entre l'enseignante et ses élèves ont alors lieu sur ce qui peut être attendu quand on lit un texte pour le comprendre. Cette recherche de référents est collective, en s'appuyant explicitement sur les propositions (réponses y compris erronées) des élèves dans des mises en commun menées en alternance avec des activités individuelles / en petits groupes sur le texte concerné. La volonté de l'enseignante est de co-construire des référents (plan interpersonnel) qui font sens dans la classe (plan collectif de la microculture de classe et de ses normes) et pour chaque élève qui ont des niveaux contrastés en lecture (plan individuel). Le différentiel s'exprime ici essentiellement par la prise en compte des apports différents des élèves au discours collectif de la classe pour construire un référentiel évolutif (avec les mots des élèves, et au fil de la lecture de plusieurs albums tout au long de l'année scolaire) à des fins de régulation formative. L'expérience démocratique est dans la prise en compte constructive des propositions différentes des élèves, y compris de leurs erreurs, et dans les débats collectifs qui en résultent, nécessitant la négociation des façons d'y participer (ou normes sociales de la microculture de classe, Mottier Lopez, 2008). Les critères négociés deviennent des *arguments* qui évoluent au fur et à mesure de leur appropriation par l'élève. Par rapport à la première recherche, l'expérience démocratique est collective. Elle génère des débats et des conduites

¹⁷ Ces constats ont été réalisés dans un contexte de recherche collaborative qui regroupait une dizaine d'enseignantes en plus des chercheur-ses, sur la base d'observations dans les classes et d'analyses collectives.



argumentatives chez les élèves qui sont invités à construire et valider les référents qui servent à apprécier leurs réponses, si besoin à des fins de régulation. On pourrait toutefois objecter qu'une telle expérience, pour qu'elle soit vécue comme démocratique, demanderait encore une secondarisation¹⁸ de celle-ci par des activités réflexives et métacognitives entre l'enseignante et ses élèves, permettant de construire plus délibérément une démocratie à l'école.

Tableau 3*Objectivation de la recherche 3*

A. Contextes, participant·es, pratique sociale	Contexte de formation doctorale, des adultes Évaluation pour apprendre durablement sa profession de chercheur·se Construction collaborative d'un référentiel pour évaluer des articles scientifiques, pour autoévaluer ses propres compétences et se développer professionnellement
B. Processus différentiels observés dans la co-constitution référentielle	Pendant la co-construction d'un référentiel de l'évaluation non préexistant, en alternance avec des expériences d'évaluations d'articles scientifiques • Co-construction de référents collectivement partagés prenant en compte la spécificité de l'activité professionnelle en jeu • Reconnaissance des besoins individuels au regard des référents coconstruits • Ouverture à des référents personnels et singuliers Pour apprendre des savoirs et pour réguler ses propres compétences professionnelles.
C. Situations indéterminées à l'origine des différentiels dans la référentialisation et fins en vue	Le constat est que les compétences professionnelles pour évaluer des articles scientifiques sont absentes des référentiels de compétences disponibles (à la connaissance du groupe) mais qu'elles sont au cœur du métier de chercheur·se. La décision est prise d'élaborer collectivement un référentiel au regard d'expériences évaluatives réelles. Le fait de devoir se mettre d'accord sur des référents visibilise les différences de sens et de compétences entre les personnes qui peinent à construire des significations collectivement partagées. La mise en rapport entre compétences et biographies personnelles engage la reconnaissance d'un différentiel légitime pour la fin en vue qui est celle de se développer professionnellement au regard de ses désirs et intérêts.
D. Essai de conceptualisation du différentiel dans le référentiel et son potentiel démocratique	Tout comme pour la recherche 2, la référentialisation collective et négociée s'appuie sur les différentiels de chaque participant·e. Ces différentiels engagent des controverses, des négociations et des régulations de sens. À la différence de la recherche 2, le différentiel s'institutionnalise dans une rubrique ouverte du référentiel permettant à chacun d'y inscrire sa différence, de la légitimer, de la partager. La négociation du référentiel et de sa référentialisation par l'alternance avec des expérimentations successives et objectivées (d'évaluations d'articles scientifiques, sur un temps long - 2 ans) prend en compte les biographies personnelles et les compétences plus ou moins développées des participant·es. L'expérience démocratique est ancrée dans les espaces d'expérimentation et d'objectivation des expériences individuelles et

¹⁸ Pour Bautier et Goigoux (2004), la secondarisation consiste à réfléchir sur le sens qui existe derrière la réalisation de la tâche scolaire.



	collectives. Elle débouche sur une reconnaissance de ce qui demande à être commun pour se coordonner au sein de la profession, et de ce qui est de l'ordre de la singularité pour engager des trajectoires personnelles de régulation et de progression. Tout en reconnaissant des référents communs et partagés, des sens et besoins différents persistants sont pleinement légitimés dans la perspective d'une (auto)évaluation pour apprendre durablement.
--	---

Référence : [Mottier Lopez et al. \(2022\)](#)

Dans cette troisième et dernière recherche, le différentiel est explicitement formalisé dans une rubrique ouverte du référentiel que chacun·e peut renseigner et faire évoluer (Vial, 2012). Il fait partie de la structure même du référentiel¹⁹ collectivement construit entre les doctorant·es et leurs accompagnatrices.²⁰ Il fait suite à l'observation que les compétences professionnelles mobilisées pour évaluer des articles scientifiques sont au cœur du métier de chercheur·se mais qu'elles sont généralement absentes des référentiels disponibles dans la littérature (e.g., Van der Maren et al., 2019). Cette élaboration collective a mis en évidence la difficulté à parvenir à s'accorder sur la formulation des référents et leurs significations collectivement partagées au regard de la pratique sociale de référence (ou culture académique) plus ou moins connue / comprise, des textes concrets à évaluer, des représentations et perceptions de chacun·e. Pour surmonter cette difficulté, des mises en relation avec les *biographies individuelles* ont été faites. Elles ont engagé une reconnaissance de différentiels individuels vus comme légitimes, au regard des besoins, des désirs et intérêts propres à chaque doctorant·e (liés notamment à la spécificité de leur thèse de doctorat et niveau d'avancement). L'expérience démocratique s'est manifestée par des controverses, des négociations, des régulations de sens, l'acceptation aussi de points non résolus, restant en suspens. Le fait de formaliser un espace pour les différentiels de chacun·e a permis de problématiser les référents qui demandent à être communs pour se coordonner au sein de la profession et ceux qui sont de l'ordre de la singularité : non seulement pour soutenir des trajectoires personnelles et identitaires de développement professionnel mais également pour reconnaître des valeurs et des points de vue autres. Cette expérience démocratique, à la fois individuelle et collective, a été possible dans un espace privilégié d'un accompagnement doctoral restreint à une douzaine de personnes (chercheuses comprises). On pourrait s'interroger toutefois sur la portée réelle d'une telle expérience par rapport à une pratique sociale de référence, très normée, parfois pouvant sembler éloignée des valeurs collectivement construites à cette occasion. En d'autres mots, comment passer de l'expérience interpersonnelle à une transformation sociale et structurelle de plus large portée qui, ici plus spécifiquement, concerne des enjeux sensibles d'évaluation et de reconnaissance des travaux scientifiques dans une culture académique très compétitive ? Une telle question soulève la relation aux institutions. Pour la perspective située présentée dans l'introduction de ce texte, les institutions sont constitutives des activités individuelles et collectives et réciproquement. Autrement dit, si l'expérience démocratique selon Dewey (2006) n'est pas assujettie par l'institution, dans quelle mesure cette dernière recèle-t-elle des contextes, des pratiques, des outils, des ressources, des contraintes plus ou moins ouvertes à la démocratie et à son pouvoir de co-transformation (acteur·rices et institution), incluant l'évaluation ?

¹⁹ Ce référentiel est présenté dans la figure 2 de [Mottier Lopez et al. \(2022\)](#). Cette rubrique ouverte est associée à une autoréférentialisation.

²⁰ Le dispositif d'accompagnement à cette démarche, qui a duré deux ans, est décrit dans [Mottier Lopez et Girardet \(2021\)](#).



8. Discussion

« La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier – les résultats particuliers ayant une valeur ultime uniquement s'ils servent à enrichir et à ordonner la suite du processus » (Dewey, 2006, p. 255). Poser la question du différentiel dans la référentialisation, comme nous avons tenté de le faire dans ce texte, souligne l'importance de l'expérience individuelle et collective pour enrichir les processus de construction de significations qui sont au cœur de la mise en relation entre valeurs, référents et référés dans l'évaluation en éducation.

Afin de problématiser les rapports entre référents et différentiel dans la référentialisation, dans ce texte, nous avons commencé par rappeler notre conception du référentiel de l'évaluation lié au contexte socio-politique et éducatif dans lequel s'ancrent nos recherches : il est demandé aux enseignant·es suisses de construire leur référentiel d'évaluation, de définir les objectifs et les critères de leurs évaluations. Ce faisant le référentiel de l'évaluation n'est pas conçu comme un objet rigide, fixé une fois pour toute par une institution externe à la classe. À partir de nos observations ethnographiques des pratiques évaluatives sur des temps longs²¹, nous avons constaté que certains référents sont prédéfinis d'une évaluation à l'autre, appliqués à tous les élèves. D'autres émergent des situations expérimentées et des référés situés ; ils peuvent être évolutifs et dynamiques, voire co-construits avec les apprenant·es notamment dans une perspective d'évaluation continue pour apprendre (recherches 2 et 3 plus haut). Cela nous a notamment amenée à parler de référentialisation en acte, avant, pendant, après l'évaluation, avec l'hypothèse d'une co-construction et régulation de sens constante entre référents-référés et valeurs.

Afin de définir le différentiel dans ces processus de référentialisation, nous avons puisé dans les propositions de Vial (1994, 2012) qui considère que le différentiel est le versant personnel du référentiel, consistant pour la personne à se confronter aux normes d'un référentiel préexistant. Rappelons que Vial voit ce dernier comme étant essentiellement un outil de contrôle et de vérification, alors que le différentiel serait la voie pour construire son propre jeu, son propre sens, son propre apprentissage. En quelque sorte, l'auteur met en tension une visée de conformité normative attribuée au référentiel de l'évaluation à celle d'une émancipation qui résulterait du différentiel. La perspective située de l'activité humaine (e.g., Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991), à laquelle nos travaux se réclament, vise quant à elle à dépasser les dualismes classiques : esprit-action, individu-société, fins-moyens, activité pratique-activité intellectuelle, etc. (e.g., Mottier Lopez, 2008). Elle nous a amenée à appréhender les différentiels et les référents-référés dans leur rapport dialectique à des activités sociales, des désirs et intérêts propres, des négociations collectives, des normes et des finalités des pratiques socio-institutionnelles. Le différentiel ne s'exprime alors pas uniquement par opposition à un référentiel d'évaluation préexistant et formalisé. À certaines conditions, notamment démocratiques, il peut contribuer à la construction, à la négociation, à la transformation de celui-ci. Car comme l'observe également Vial (2012), les différentiels personnels permettent d'impulser une référentialisation à partir des apprenant·es, de leurs expériences singulières et des situations uniques qu'elles·ils vivent. Nos recherches montrent qu'ils contribuent à l'émergence de référents non prédéterminés qui sont signifiants pour une situation particulière à laquelle faire face, ou pour devenir des référents formels dans des situations d'évaluation futures. En cela déjà, il s'agit d'une expérience démocratique, mais aussi parce

²¹ Dont nous avons cité les références tout au long de ce texte. Nous ne les recitons pas ici.



qu'elle permet de construire quelque chose des écarts, des contrastes, des dissonances qui font écho à des situations indéterminées enclenchant une ou plusieurs enquêtes personnelles, concertées, conjointes. Si pour Vial (2012), le différentiel est du côté des apprenant-es (des élèves), on peut penser qu'il peut aussi l'être du côté de l'enseignant-e, notamment quand elle·il co-construit le référentiel avec ses élèves, quand elle·il est dans une posture d'apprendre de ses élèves, de tenter par exemple de comprendre et valoriser des productions ou solutions d'élèves imprévues, surprenantes, singulières.

Prendre en compte les différentiels dans la référentialisation devient alors une source de production de nouvelles significations susceptibles d'orienter l'évaluation et les décisions qui en découlent. Peut-être est-ce une condition, parmi d'autres, susceptible de permettre à l'évaluation de contribuer plus généralement à une école plus démocratique et émancipatrice ?

Références

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.7202/044519ar>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (Eds.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Lang.
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation : intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Dunod.
- Aussel, L., & Broussal, D. (2020). Référentialisation dans la recherche intervention. Encyclopé-LEeE. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/referentialisation>
- Balas, S. (2016). Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 143-156. <https://doi.org/10.4000/dse.1307>
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Presses Universitaires de France.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Black, H. (1986). Assessment for learning. In D. L. Nuttall (Ed.), *Assessing Educational Achievement* (pp. 7-18). Falmer Press.
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (Eds.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Cardinet, J. (1990). Évaluation interne, externe ou négociée ? In *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 139-156). Delval.
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research. An introduction to think-aloud methods. *Brock Education*, 12, 68-82. <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/38>



- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. *Recherche et formation*, 210. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.210>
- Cobb, P. (2001). Situated cognition. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol. 21, pp. 14121-14129). Elsevier Science.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 3, 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002004>
- Crahay, M., Mottier Lopez, L., & Marcoux, G. (2019). L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 358-425). De Boeck.
- Cros, F., & Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation*, 64, 105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>
- Del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. La Découverte. <https://doi.org/10.4000/lectures.10966>
- de Vecchi, D. (2014). *Évaluer sans dévaluer*. Hachette.
- Dejours, C. (2016). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Edition Quea (4^{ème} éd.).
- Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France (texte original publié en 1938).
- Dewey, J. (2006). La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend. *Revue du MAUSS*, 28, 251-256. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0251>
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs* (traduit et présenté par A. Bidet, L. Quéré & G. Truc). La découverte. <https://doi.org/10.4000/lectures.5848>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck Université.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310- 314). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figari.2001.01>
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25. <https://doi.org/10.7202/1086391ar>
- Figari, G., & Remaud, D. (Eds.) (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figari.2014.01>
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X026001005>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Kirshner, D., & Whitson, J. A. (Eds.). (1997). *Situated cognition : Social, semiotic and psychological perspectives*. Erlbaum.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Tealey (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>



- Laveault, D., & Allal, L. (Eds.) (2016). *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Lecoïnte, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes – essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. EDILIG.
- Marcel, J.-F., & Bouillier-Oudot, M.-H. (2011). Du processus de référentialisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 41-55. <https://doi.org/10.4000/dse.994>
- Meuret, D. (2022). Éducation, démocratie, espérance : introduction. In J. Dewey (Ed.), *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et Éducation* (pp. 5-27). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dewey.2018.01>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01>
- Mottier Lopez, L. (2019). Penser l'évaluation des apprentissages comme une activité polysituée. *Education permanente*, 220-221, 195-202. <https://www.cairn.info/revue-education-permanente-2019-3-page-195.htm>
- Mottier Lopez, L. (2020). 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. (2021). Évaluation située élargie : objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. In C. Barroso da Costa, I. Nizet & D. Leduc (Eds.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation* (pp. 119-138). Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3). 465-482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01>
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, 9, 12-29. http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/07/2_ArticleMottierDechamboux_VFF.pdf
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019a). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Evaluer. 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., & Dechamboux, L. (2019b). Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative. *La Revue LEeE*, 1. <https://doi.org/10.48325/rleee.001.02>
- Mottier Lopez, L., & Figari, F. (Eds.) (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation*. De Boeck.



- 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. (2022a). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages : un exemple dans l'enseignement supérieur. In B. Alberio & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Tome III, pp. 283-297). Éditions Raison et Passions.
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2022b). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. In M. A. A. Olivera (Ed.), *Formação de professoras e profissionalização docente: práticas situadas*. Pipa Comunicações.
- Mottier Lopez, L., & Morales Villabona, F. (2018). Quand des enseignants de l'école primaire évaluent des résolutions de problèmes additifs : études des incidents critiques en cours de jugement. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 125-161. <https://doi.org/10.7202/1055899ar>
- 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 doctorants et de doctorantes, le cas d'un référentiel pour évaluer des textes scientifiques. *La Revue LEeE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.09>
- Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les cahiers pédagogiques*, 280, 48-64.
- Postiaux, N. (2013). Référentiel de formation. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 259-264). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0259>
- Salvisberg, M. (2021). *L'activité évaluative certificative en situation produite par des enseignant-es du primaire et secondaire I du canton du Tessin : de la conception de l'épreuve écrite à l'interprétation des informations recueillies et à leur exploitation* [Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:157071>
- Salvisberg, M., & Mottier Lopez, L. (2022). Pluralité des buts dans l'activité évaluative certificative. *La Revue LEeE*, 6. <https://doi.org/10.48325/rleee.006.08>
- 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>
- 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.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_31



Remerciements

Nous remercions vivement les collègues du symposium REF 2022 qui ont commenté et débattu la première version de ce texte, puis tout spécialement Dominique Broussal et Alban Roblez qui m'ont adressé des commentaires extrêmement inspirants.

Lucie Mottier Lopez

Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD). Ses principaux objets de recherche portent sur les pratiques d'évaluation dans le contexte de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et dans des contextes de professionnalisation.

