

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

RAPPORTS DIFFÉRENTIELS DANS LA RÉFÉRENTIALISATION DE L'ÉVALUATION *Des expériences démocratiques ? Essai théorique*

Lucie MOTTIER LOPEZ

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteurs avant leurs échanges avec l'autrice, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre l'autrice et les deux rétroacteurs. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou·tes.

Version de la publication : février 2023

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteurs : Dominique BROUSSAL, Alban ROBLEZ

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Dominique BROUSSAL

Chère Lucie, j'ai relu avec beaucoup de plaisir et d'intérêt ton texte. Il ouvre des pistes originales (extrêmement bien étayées) et il donne aussi à lire la présentation précieuse et la mise en discussion de théorisations antérieures. Je te propose sur le Google Doc un certain nombre de commentaires. Ils sont de différentes natures : propositions de révision, réflexions n'appelant pas forcément la modification du texte. N'hésite pas à revenir vers moi si certains commentaires ne sont pas clairs. Bien à toi. Dominique

Alban ROBLEZ

Chère Lucie bonjour.

J'ai trouvé cet essai théorique des plus enthousiasmants. Comme tu le liras, mes commentaires sont plus des partages de comment cela m'a parlé en te lisant. Plusieurs fois, j'ai rédigé des commentaires sur place de ma lecture, dont je trouve quelques lignes plus loin (et parfois vraiment proches) une résonance totale dans ton article. Par cela je trouve que l'article accompagne vraiment bien la personne vers une compréhension progressive, à la fois du différentiel (comme expérience et comme concept, y compris dans la "co-constitution référentielle") et à la fois de pourquoi il serait théoriquement envisageable de vivre des expériences démocratiques dans l'activité évaluative.

Aux plaisirs d'échanger avec toi et de poursuivre sur ton essai. Alban

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

Échanges introductifs sur la notion de différentiel

Alban ROBLETZ – 08.02.2023

Commentaire en introduction de lecture, avant d'avoir lu l'article.

Hypothèse-interprétation :

Serait le nom d'un processus deweyen d'une herméneutique de l'expérience. Son aboutissement - le différentiel comme "chose-produit" de l'expérience - se donnerait sur la forme d'un récit collectif et partagé sur une référentialisation située.

En d'autres termes, un différentiel est un référentiel co-construit par des acteurs et des actrices en situation, dont le contenu est une re-évaluation (dans le sens de Dewey de "l'évaluation") du contenu du ou des référentiels utilisés. Pour ce faire, la référentialisation est un concept opératoire qui se maintient dans sa pertinence : il en s'agit d'une. Cependant, au lieu de déboucher sur un référentiel qui découle d'un macro-référentiel, par exemple, ou d'une situation évaluative réinterprétée sous la forme d'un référentiel in situ, il s'agit d'une ré-interprétation constructiviste d'un à plusieurs référentiels existants et justifier par l'institution, qui ici pose le nom du "milieu" (Berque, 2015) de l'activité.

Le différentiel marque - dans le sens qu'il laisse une trace dans un lieu - un passage historique-biographique : il fait la "différance" (Derrida) dans le récit-institution pour montrer les expressions-traces d'appropriation. Le différentiel est possiblement la voie de recherche historique pour enquêter sur les traces et fondations des référentiels existants dans un environnement ou un champ socio-professionnel et institutionnel.

Lucie MOTTIER LOPEZ – 13.02.2023

Je te remercie pour ces commentaires très intéressants et pour le plaisir du débat : je ne suis pas certainement que le différentiel soit forcément un aboutissement (comme chose-produit) car il participe pleinement aux négociations de sens du référentiel en train de se construire dans la perspective d'être partagé et partageable.

Puis, comme je l'écris après dans l'article, dans les cantons romands, il n'y a pas un macro-référentiel d'évaluation prédéfini. Mais l'idée des différentiels comme processus d'enquête (au sens de Dewey) par rapport à des référentiels pré-existants est très intéressante en effet.



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; 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 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, ch 111).

Dans un contexte de recherche collaborative, nous avons tenté dans Mottier Lopez et Dechamboux (2019b) de conceptualiser dans une perspective située la référentialisation dans l'évaluation comme processus de valuation dans une enquête (au sens de Dewey, 1939/1993, 2011) :

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-riche, 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

¹ Conformément à la proposition de Greeno (1997), nous utilisons le terme générique de perspective située pour regrouper l'ensemble de ces travaux.

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).



Commenté [30.01.2023]: Dominique BROUSSAL

Même si les perspectives situées font sans doute partie de la culture générale des chercheur.es en SEF, je m'interroge. Ne faudrait-il pas a minima une note de bas de page clarifiant ce que vous entendez par une perspective située de l'activité humaine et de l'apprentissage. Quelles en sont les implications théoriques? Il y a bien sûr la référence à Lave mais les lecteurs et lectrices ne vont sans doute pas aller voir. Or cela me semble important dans la compréhension de votre texte.

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Tu as raison, la seule référence à Lave est réductrice. Tout mon ouvrage de 2008 a servi à définir cette perspective située à partir des travaux essentiellement nord-américains, et il y a encore des différences avec les travaux franco-français et suisses (chez nous : Durand, Poizat, Filliettaz, etc.). C'est une gageure de résumer cette perspective (composée de différentes approches qui ne se rejoignent pas forcément) en quelques lignes. Je vais renvoyer le lecteur à d'autres références et tenter quelques lignes.

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*.

Poursuite des échanges sur ce passage

Sur la référentialisation dynamique

Alban ROBLET – 08.02.2023

Voici ce qui pourrait nommer la dynamique constitutrice de la matière du différentiel.

En sommes, il s'agirait d'une référentialisation singulière ou de nature disjonctive, là où Figari invite à une nature conjonctive. Disjonction ne signifiant pas séparation, mais bien une qualification par la différenciation (c'est pour cela que l'approche déconstructiviste de Dérída résonne bien, me semble, ici).

Lucie MOTTIER LOPEZ – 13.02.2023

Très intéressant. Je ne connais pas l'approche de Dérída. Cela me donne l'envie de la découvrir. Je ne suis en revanche pas certaine que les différentiels amènent à "qualifier", mais plutôt à se découvrir soi-même, à se positionner, à rendre légitime l'opposition, à percevoir l'écart, etc. Est-ce du "déconstructivisme" selon toi ?

Alban ROBLET – 16.02.2023

J'en ai bien l'impression, oui. Parce que, si je suis mon point de vue "déconstructiviste" à la Dérída, j'ai le sentiment que l'expérience du différentiel conduit aussi à rendre perceptible des aspects que seule cette expérience-ci permettrait. Faire la "différance", pour utiliser le mot dérridien, c'est de soupçonner que quelque chose est rendu absent par un effet de structure (comme par exemple se concentrer sur un aspect à évaluer sur une production d'élève, en omettant volontairement d'autres choses) et que cette chose "absente" peut être décisive pour la compréhension, la critique, l'apprentissage, etc. Il y a quelque chose de potentiellement émancipateur là-dedans, faisant écho au projet démocratique que tu élabores.

Sur l'ouverture à de nouvelles enquêtes et expériences démocratiques

Alban ROBLET – 08.02.2023

Dans le sillon de Dewey, la finalité mais aussi le but pragmatique des différentiels est "[d'ouvrir] à de nouvelles enquêtes et expériences démocratiques".

Commenté [08.01.2023]: Alban ROBLET

Le différentiel est une "chose" (pour le moment, nous restons large) "dans le référentiel". De plus, il peut être pluriel : "des différentiel dans le référentiel". Cela permet d'entrevoir une première essence : celle du site d'existence. Le différentiel est contenu (dans le sens de ce qui fonde la matière-hylé), seulement, pour l'apercevoir, il va falloir saisir sa dynamique constitutrice.

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Oui, le différentiel est pluriel car il se rapporte aux expériences individuelles qui, comme dit plus haut, sont toujours vues comme étant aussi foncièrement sociales. Je ne comprends en revanche pas ta référence à la matière-hylé, car le différentiel est aussi processus. Mais je n'ai pas tes références en philosophie.

Commenté [16.02.2023]: Alban ROBLET

C'est vraiment très intéressant. Merci !
La hylé selon Husserl (1950 particulièrement) est l'une des deux façons de décrire la matérialisation d'une chose (incluant un être humain) : c'est la matière vivante, dynamique, comme selon la philosophie d'Héraclite ("on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve", car l'eau coulant, elle n'est jamais fixe et identique). La seconde façon étant la "morphé", la forme à proprement parler, qui elle permet de reconnaître. Le différentiel serait donc bien, dans ce que j'en comprends, d'une matière dynamique, d'autant plus parce que socialement construit, constitué. Il ne peut pas se saisir "seulement" selon une forme unique ou un format d'expérience unique. Ce qui renforce la critique adressée à la position restreinte de Vial, qui "enclave" la puissance du différentiel.



Rappelons que la valuation comme l'évaluation chez Dewey sont liées à une théorie de la valeur, dont on peut faire directement l'expérience. Enquête est bien cet élan vital et d'actions chez l'humain : c'est un processus énoncé et opératoire justifiant l'action, qui elle-même ancre la valeur. La place et le rôle du dialogue entre pairs sont capitales puisqu'ils fondent la démocratie par l'évaluation, c'est-à-dire par l'aptitude à discuter des "choses qui importent le plus" non seulement pour soi, mais aussi pour Soi et la société (dans les sillons aussi de Mead, par exemple).

Ici, mon regard s'arrête sur "nouvelles". Le différentiel et son processus de constitution, par leur tenue-même, "ouvriraient" à une nouveauté. Cette nouveauté, je crois, ne s'arrête pas à la singularité, c'est-à-dire au fait que c'est nouveau par l'expérience et vécu comme tel. Je crois que cela vient qualifier la nature des enquêtes comme des expériences démocratiques. Autrement dit il ne s'agirait pas d'un renouvellement d'enquête (on referait des enquêtes ou cela conduirait à refaire des enquêtes), mais on vivrait ou on ferait l'expérience nouvelle d'enquêtes.

Lucie MOTTIER LOPEZ – 13.02.2023

Je n'ai pas essayé d'écrire que "la finalité mais aussi le but pragmatique des différentiels est "[d'ouvrir] à de nouvelles enquêtes et expériences démocratiques"" - j'ai écrit que je faisais l'hypothèse de ... ces nouvelles enquêtes et expériences potentiellement démocratiques (qu'on peut voir en effet comme moyens et comme but) engagent des apprentissages individuels et collectifs (pour dire vite), et les 3 cas présentés ensuite dans l'article visent à investiguer (modestement) ce qu'elles permettent (ou pas). N'hésite pas à me dire si ce n'est pas assez clair.

Par expériences démocratiques, toujours à la suite des propositions de Dewey (1939/1997) 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 (1939/1997), 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

Commenté [08.02.2023]: Alban ROBLET

L'expérience démocratique principale est celle de l'agentivité. Conscience, action et concertation sont en vis-à-vis avec les fins-en-vue socialement "fondées" (dans le sens d'une fondation-magmatisation, à la Castoriadis. C'est pour cela qu'une perspective socio-institutionnelle a tout son sens, puisque l'institution est une édification de valeurs valuées que l'on peut toujours détruire, bâtir, lutter pour/contre. Il s'agit d'une politique de l'expérience, à la Rancière).

Commenté [08.02.2023]: Alban ROBLET

C'est exactement ça. Ici, épistémologiquement se lit toute l'influence anglaise de la philosophie analytique et empirique (Russell et Wittgenstein notamment, du fait de Peirce et James probablement). Par exemple Eric Chauvier (2015) "les mots sans les choses" : qu'est-ce une démocratie : une évocation, ou une observation (ou absence) d'un régime de gouvernementalité (Foucault) de soi et des autres volontaire ? Cette phrase de Dewey est capitale : "la démocratie est une réalité uniquement si elle est réellement un lieu de vie commun". C'est tout le sens de "demos" : le peuple n'est peuple que si on l'observe en tant que tel.



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, 1938/1997). 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., Bouteru et al., 2011 ; Del Rey, 2013 ; Hadji, 2012).

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, Hastings & Madaus, 1971), de nombreux 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'apprentissage⁵, c'est-à-dire susceptible d'ouvrir à de nouvelles enquêtes et expériences démocratiques comme définies plus haut: 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 (Dejors, 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 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.

...

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*.

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.



Commenté [30.01.2023]: Dominique BROUSSAL

Oui, il y a la question du comment, et je suis pleinement l'autrice. Mais qu'en est-il du pourquoi. Pourquoi tenter cette gageure. Quel enjeu et de quelle nature? Un peu plus haut il est indiqué "poursuivre une réflexion théorique" ou encore il est fait mention d'hypothèse de départ. Mais qu'est-ce qui a motivé ce projet scientifique? Pourquoi ce défi?

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Je tente quelques lignes supplémentaires, y compris en m'inspirant des commentaires d'Alban et des tiens plus bas. Merci beaucoup !

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, *méconnaissant le caractère situé de toute activité*. Les référentiels sont souvent décriés en raison de cette dimension normative notamment.⁶ 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).

...

⁶ 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.

Commenté [30.01.2023]: Dominique BROUSSAL

N'y aurait-il pas ici un lien intéressant à faire avec les perspectives situées de l'activité. C'est à dire montrer qu'avec cette conception du référentiel pouvant normer l'activité à venir on méconnaît le caractère situé (et donc inévitablement émergent) de toute activité. On pourrait aussi faire du lien avec Dejours en montrant combien ce renforcement de la prescription produit de la culpabilité chez les acteurs, alors même qu'il est nécessaire pour agir de s'écarter de la prescription (dans son petit ouvrage l'évaluation du travail à l'épreuve du réel). Donc derrière les usages il y a bien des incompatibilités paradigmatique sur la conception même du rapport entre activité et prescription.

3. Référentiel d'évaluation et référents

...

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 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

...

Commenté [30.01.2023]: Dominique BROUSSAL

Je trouve le terme de finalisé extrêmement intéressant. Je me demande toutefois s'il n'y pas aussi quelque chose de la détermination (ce qui est un peu plus fort). De mon point de vue (mais cela se discute) la mise en relation entre référents et référés est finalisée et parfois déterminées, voire guidée par les décisions à prendre. On pourrait dès lors relever le caractère paradoxal et souvent tu de cette relation contre-intuitive. Ce sont les décisions à prendre qui infléchissent la mise en relation et non l'inverse (dans certains cas du moins).

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Je suis d'accord, c'est parfois plus fort. Par exemple, nos observations empiriques dans l'ex 1 (exposée dans Mottier Lopez et Morales Villabona) montrent qu'en cas de doutes, d'hésitation, voire de dilemme, c'est la décision à prendre qui devient déterminante. J'ai ajouté dans le texte.



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, 2019). 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.⁷

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, 2017b).⁸ 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) référé(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~~qui~~ 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

⁷ En mathématiques à l'école primaire et secondaire dans le canton du Tessin en Suisse.

⁸ 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-lee/CoConstReferentielle>



Commenté [08.02.2023]: Alban ROBLET

Ce qui vient positionner un vieux débat dans les recherches évaluatives, il me semble, celui de l'activité inchoative : est-ce l'intention ; l'attention ; l'intellectuation/idéation qui fait commencer l'activité ? Dans ce que je lis et comprends du concept de "co-constitution référentielle", c'est que la dimension constructive du sens dans une "spécification". Celle-ci est mésologique, c'est-à-dire qu'elle est habitée pour ainsi dire par les "référés sélectionnés" (ce qui implique une visée, un ciblage volontaire = une intention) et "interprétés" (ce qui implique une herméneutique des référés dans une visée "spécifique" comme cela est écrit), autrement dit par une dialectique de la présence/absence de référés ainsi reconstitués chez le sujet-évaluatrice/teur.

Je trouve que cette approche nourrit intelligemment le débat susmentionné, et j'aurai tendance à l'interpréter à mon avantage, c'est-à-dire comme une démonstration que par effet de l'activité et du processus de "co-constitution", c'est bien une attentionnalité, qui peut sans cesse se rejouer et par conséquent qui est contingente, qui "lance" l'activité évaluative pour ainsi dire.

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Vos commentaires à toi et à Dominique sont vraiment très inspirants. En voici un, parmi les autres, que j'espère que tu accepteras de publier dans les annexes de ce texte. La question de l'attentionnalité me semble en effet au cœur des spécifications émergentes de sens entre référent-réfé(s)-valeurs. C'est le cas quand ces spécifications sont conscientes, voire négociées, dicibles, mais nos observations empiriques montrent que ce n'est pas toujours le cas.

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 questionnait⁹ (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 de référents 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 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).:-

⁹ 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).



Commenté [30.01.2023]: Dominique BROUSSAL

Ne pourrait-on porter aussi un regard critique sur cette labilité évaluative? Ce n'est pas pour inciter à le faire. Mais je me dis qu'il y a là un risque d'être piloté par le référé. Qu'est-ce qui garantit une certaine cohérence? Justesse? Quels sont les garde-fous? Comment cela peut-il être pensé dans une professionnalisation des évaluateurs? Le référentiel n'était-il pas là précisément pour maintenir un cap évaluatif? Comment la co-constitution référentiel pense-t-elle ces questions? Quel est le positionnement de l'autrice?

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Absolument. J'ai rédigé une proposition.

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-mêmes avons entrepris la co-construction d'un référentiel d'évaluation, incluant des processus de référentialisation en alternance avec d'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 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. 339¹⁰)

La valeur différentielle d'un référentiel est quand celui-ci offre la possibilité à l'acteur-riche 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.¹⁰

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

¹⁰ 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).



Commenté [08.02.2023]: Alban ROBLET

Cela me paraît "logique" (avec des guillemets) que cette notion de "différentiel" apparaisse importante à problématiser dans ce cadre-ci. La et le doctorant-e est un sujet problématisant un référent très spécifique, celui de "devenir chercheuse ou chercheur". Dans cet avenir, il y a un ensemble de prescriptions (les formations obligatoires, les ECTS, les attendus institutionnels et académiques) qui font l'objet d'interprétations et de ré-interprétations continues, par exemple sous dans une visée stratégique : comment bien vivre le doctorat selon la direction de la thèse ? comment réaliser sa thèse dans un laps de temps x ?

De plus, la communauté doctorale vient elle aussi se positionner sur l'interprétation des prescriptions ; incluant la biographisation (les travaux de Janner-Raimondi ou Delory-Momberger notamment) doctorale faisant de cette durée-objet (tant de mois ou d'année) une histoire totale (perçue en événements, en épreuves, en émotions, en factualité, sans laps de temps [systématiquement] harmonisés).

La trajectoire doctorale rend l'expérience référentielle du doctorat comme un spectre large de "styles de vie" (Macé, 2016) doctorales, avec toutes la mise en singularisation des expériences dans l'en-commun des référents évaluatifs (les communication, les articles, la rédaction de la thèse, etc.).

référents qui ne sont pas prédéfinis dans des documents formels et officiels, notamment au regard de situations indéterminées (au sens de Dewey, 1939/1993, 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.

Poursuite des échanges sur ce passage

Alban ROBLETZ – 08.02.2023

À ce moment de l'article, je commence à entrevoir le chemin vers les potentielles expériences démocratiques. Je le pose ainsi : élaborer un référentiel par l'enquête revient à discuter normes et valeurs sur une envergure plus large qu'individuelle. En effet, la puissance d'une référence est de tendre vers (le mythe de) l'universel, de se poser comme à la fois un cap, dans le sens d'un exemple ; et à la fois un espoir, un projet commun. Cela revient, toute proportion gardée et tout en respectant les différences, au projet de Marx 1 sur la Révolution : un matérialisme historique fondateur et transformateur.

Là où l'évaluation est "connue" (dans le sens d'une connaissance établie par les habitudes et les contraintes) pour pérenniser des normes et des valeurs (permettant aussi de fonder le socle commun de connaissances par exemple, ou de se maintenir dans une posture de justesse dans le traitement des productions d'élèves, etc.), elle occasionnerait aussi systématiquement (mais de façon occultée) des réinterprétations et créations divergentes. Ce que la "co-constitution référentielle" invite, c'est de regarder (donc de dés-occulter) ces divergences dans la convergence évaluative, de les considérer (de leur prêter une valeur heuristique de principe) car s'exprimeraient (se sortiraient) des compréhensions fondamentales de/sur notre vivre-ensemble.

Lucie MOTTIER LOPEZ – 13.02.2023

Je n'ai personnellement pas vu tout cela en écrivant ce passage. C'est toujours tellement intéressant de voir comme son propre texte peut raisonner dans la pensée d'un ou d'une lectrice. C'est rare et donc précieux et je t'en remercie.

Je suis moins convaincue par le lien avec un universel (même vu comme un mythe). Dans la deuxième partie de ton commentaire, tu vas certainement plus loin que moi en parlant de divergence dans la convergence - dans les analyses empiriques très pointues que j'ai menées avec mes collègues et sur lesquelles je me fonde pour écrire, parfois ce n'est pas une divergence, mais une alternative, un sens situé qui transforme mais sans pour autant "s'opposer / diverger". Plutôt que de les occulter (ou de les catégoriser en termes de biais, de dysfonctionnements, d'arrangements, etc.), je les appréhende comme des révélateurs du sens situé qui toujours se construit, se négocie dans une mise en rapport avec ce qui semble admis, stabilisé, compris, partagé, etc.

Alban ROBLETZ – 16.02.2023

Merci pour ton regard et cet échange.

Je commence de plus en plus à voir l'approche philosophique en éducation, telle que je la vis et sans prétendre que pour tout le monde c'est la même chose, comme une façon d'aborder les choses assez "totale" je dirais, c'est-à-dire de discuter et de questionner à partir de concepts et donc de mots ;



dans le but d'après coup de "souffler un coup" comme après un effort pour relativiser et reprendre le fil avec des ouvertures, tantôt trop larges tantôt trop décalées etc. Bref que ça apporte une sorte de vision générale (mais avec ses propres épistémologies, débats et contradictions), mais que c'est à nous de faire l'effort de ne pas discourir sur les mots-concepts mais de les utiliser, raisonnablement, dans un cadre d'analyse, ou de problématique, etc. Pour le dire plus rapidement et de façon plus légère, j'ai l'impression que je peux vite tomber dans la discussion des mots au prix de discuter sur les faits, ce qui ferait changer le sens de la discussion et le sens du propos.

Merci pour ton ouverture en deuxième partie. Dans ce que je comprends, ce "sens qui transforme mais sans pour autant s'opposer/diverger" invite à voir les connaissances ou produits de l'expérience comme toujours discutables et affranchis d'un cadre arbitrairement choisi/institué. J'y vois là aussi comme une "différance", qui exprime une émancipation non par désoccultation (donc un acte presque agonistique contre l'autorité ou ses symboles) mais bien par le fait de dialoguer-sur ce qui fonde la connaissance ou/et l'expérience. C'est comme si le sens vient (re)définir la visée ou l'intention : ce quelque chose d'alternatif conduit à [je vais écrire un mot inventé, mais à escient] "con-frotter" avec l'Autre, donc à vivre dans l'intelligibilité cette expérience située. Se "con-frotter", se frotter avec le point de vue, avec mes émotions et mes doutes, avec l'incertitude et mes présupposés, et observer les choses qui se dégagent de se frottement.

7. Différentiels et expériences démocratiques dans des processus de référentialisation

...

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



Commenté [30.01.2023]: Dominique BROUSSAL

Je crois comprendre le raisonnement. Mais il y a une part d'implicite dans l'argumentation logique: si non débattues alors moins démocratiques. L'effort vers la justice et l'exercice d'une liberté individuelle ne suffiraient donc pas?

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Quelle magnifique question ... merci. Alors je pense que je voulais dire que quand l'enseignant prend des libertés avec le référentiel, mais qu'il choisit / ou n'est pas en mesure de l'explicitier / communiquer / argumenter les valeurs qui ont guidé ses choix, alors je pense (à tort peut-être) que l'expérience (en tant qu'expérience sensible) peut difficilement être perçue comme démocratique - par soi-même et par / pour autrui – car n'étant pas en mesure de s'inscrire dans un rapport constitutif à la communauté sociale de pratique qui lui donne sens. J'essaie d'écrire cela.

clandestines, non partagées et débattues avec d'autres enseignant-es¹¹ 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 différentiels dans la référentialisation et fins en vue	Constat (en recherche collaborative) que l'enseignante contrôle la compréhension des élèves sans parvenir à les impliquer activement ; 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

¹¹ 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.



	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)

...

Tableau 3

Objectivation de la recherche 3

...

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 référentiel¹² collectivement construit entre les doctorant-es et leurs accompagnatrices.¹³ 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

¹² Ce référentiel est présenté dans la figure 2 de [Mottier Lopez et al. \(2022\)](#). Cette rubrique ouverte est associée à une autoréférentialisation.

¹³ Le dispositif d'accompagnement à cette démarche, qui a duré deux ans, est décrit dans [Mottier Lopez et Girardet \(2021\)](#).



Commenté [08.02.2023]: Alban ROBLET

Je crois que c'est aussi dans cette tension ontologique (proposition différent ou alternative VS erreur) que s'exprime ou peut s'entrevoir une expérience démocratique. Cela revient au traitement de l'erreur : un pouvoir normatif viendrait la condamner en la réifiant par "erreur", soit une valeur négative de la performance. Un pouvoir plus dialogal viendrait entendre ce qu'il se dit et discuter par points de vue exprimés, en commençant ici par l'enfant, les pairs, l'enseignant-e étant médiatrice dans l'expérience et faisant tendre vers l'expression consensuelle de la perception : c'est une erreur, nous l'avons identifié ensemble, nous pouvons passer à quelque chose d'autre. Ou alors un pouvoir quasi-non normatif ou anti-normatif, inspirée du Maître ignorant de Jacques Rancière (1987), où l'expérience-même d'erreur est inconcevable car c'est d'abord une expression avant d'être une catégorisation. L'échange sur l'album jeunesse prime sur les objectifs pédagogiques ; ce qui est différentielisé sera alors les styles dialogiques dans cette situation d'échange, faisant tendre vers ce que le collectif (le démos grecque) souhaite ici et pour eux.

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Les données empiriques recueillies ne nous permettent pas de formuler de telles interprétations, les microcultures des classes observées (celle-ci mais également beaucoup d'autres) restent marquées par un rapport normatif à l'erreur - y compris quand elle permet des dialogues, un travail sur, une prise en compte constructive, etc. comme c'est le cas ici.

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 (1939/1997) n'est pas assujettie par l'institution, celle-ci recèle des contextes, des pratiques, des outils, des ressources, des contraintes plus ou moins ouvertes à la démocratie et à son pouvoir de transformation.

8. Discussion

...

Commenté [30.01.2023]: Dominique BROUSSAL

Ce point me paraît fondamental. C'est une vision qui promeut l'altérité au lieu de chercher à la réduire. Ce respect pour la singularité de chacun peut sans doute constituer le ciment d'une démocratie à rebours d'une vision homogénéisante.

Commenté [30.01.2023]: Dominique BROUSSAL

N'est-ce pas ici que l'on retrouve les institutions (mises entre parenthèses au début du texte): "Dans cette perspective, la démocratie ne relève pas d'institutions externes qui s'imposeraient aux individus". Ne faudrait-il pas reposer les choses par rapport à ce poids des institutions dans la transformation sociale? Et montrer qu'il y a plus ou moins de souplesse selon les contextes, les pratiques, les objets concernés.

Commenté [13.02.2023]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Oui, surtout que dans une perspective située, les institutions ne sont pas écartées, considérant l'hypothèse de la relation de co-constitution entre contextes (sociaux, institutionnels, historiques, etc.) et cognition / apprentissage. Je tente quelque chose.

