

Pour citer cet article : Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2026). Prendre en compte la voix des élèves dans la dynamique référentielle de la classe : étude de cas sur l'implication des élèves dans la co-construction des critères d'évaluation dans une séquence d'enseignement sur le débat oral. *La Revue L'EeE*, 10.

<https://doi.org/10.48325/rleee.010.03>

PRENDRE EN COMPTE LA VOIX DES ÉLÈVES DANS LA DYNAMIQUE RÉFÉRENTIELLE DE LA CLASSE

*Étude de cas sur l'implication des élèves dans la
co-construction des critères d'évaluation dans une séquence
d'enseignement sur le débat oral*

Lucie MOTTIER LOPEZ, Céline GIRARDET

Version de la publication : juin 2026

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Séphora Boucenna, Alban Roblez

Résumé

Cet article explore la dynamique référentielle tout au long d'une séquence d'enseignement incluant une **évaluation continue pour apprendre (ECPA)**, en exploitant les travaux sur la référentialisation et le cadre théorique de la microculture de classe. Comment la voix des élèves s'exprime-t-elle quand ils et elles sont impliqués dans la co-construction des critères d'évaluation et des indicateurs, plus spécialement dans des pratiques d'ECPA ? L'analyse s'appuie sur une étude de cas menée dans un établissement de formation préprofessionnelle. Triangulant diverses sources de données (canevas de séquence, documents, entretiens avec l'enseignante, enregistrements audios d'interactions en classe), les résultats mettent en évidence, pour chacun des six temps de la séquence d'enseignement sur le débat en expression orale, la mise en relation référentielle (ou co-constitution dialectique entre référents et référés), le rôle des jugements évaluatifs en acte, la prise en compte de la voix des élèves sur les trois plans de la **microculture de classe**, et le rôle des temps réflexifs sur les expériences vécues. La discussion revient sur les constats empiriques principaux et dégage des ressources structurantes pour caractériser des *trajectoires référentielles* liées à des enjeux d'enseignement et d'évaluation continue pour apprendre. En s'appuyant sur les résultats empiriques, l'article se termine en questionnant plusieurs points critiques de la théorie.

Mots-clés : évaluation continue pour apprendre (ECPA), dynamique référentielle, voix des élèves, débat en expression orale, enseignement préprofessionnel

Abstract

This article explores referential dynamics throughout a teaching sequence that includes continuous assessment for learning (ECPA), drawing on work on referentialization and the theoretical framework of classroom microculture. How do students' voices come to the fore when they are involved in the co-construction of assessment criteria and indicators, particularly in ECPA practices? The analysis is based on a case study conducted in a pre-vocational school. Triangulating various data sources (sequence outlines, documents, interviews with the teacher, audio recordings of classroom interactions), the results highlight, for each of the six stages of the teaching sequence on oral debate, the referential relationship (or dialectical co-constitution between referent and referred), the role of assessment judgments in action, the consideration of students' voices on the three layers of classroom microculture, and the role of reflection on what was experienced. The discussion returns to the main empirical findings and identifies structuring resources to characterize *referential trajectories* linked to teaching and continuous assessment for learning. Based on the empirical results, the article concludes by questioning several critical points of the theory.

Keywords: continuous assessment for learning, referential dynamics, student voice, oral expression debate, pre-vocational training

L'évaluation scolaire occupe aujourd'hui une place centrale dans les systèmes éducatifs contemporains. Elle constitue à la fois un dispositif de régulation des apprentissages, un instrument de certification des acquis et un levier de gouvernance des politiques éducatives (e.g., Mottier Lopez & Crahay, 2009). À ce titre, elle participe d'un ensemble de mécanismes par lesquels les systèmes éducatifs produisent, stabilisent et légitiment des jugements sur les apprentissages des élèves, tout en orientant les pratiques pédagogiques et les trajectoires scolaires. L'évaluation ne saurait dès lors être réduite à une opération technique de mesure des performances : elle engage des choix épistémologiques, didactiques et politiques relatifs à ce qui est reconnu comme un apprentissage valable, aux modalités de sa reconnaissance et aux responsabilités associées aux décisions évaluatives.

Dans de nombreux systèmes éducatifs, ces enjeux se trouvent aujourd'hui renforcés par le développement de politiques d'*accountability* et de pilotage par les résultats, qui s'appuient sur des dispositifs d'évaluation visant à objectiver les performances scolaires et à en assurer la comparabilité (Maroy & Pons, 2019). Dans cette perspective, l'évaluation tend à être conçue comme un instrument de régulation systémique permettant d'assurer la transparence des décisions scolaires, de renforcer l'équité de traitement entre les élèves et de soutenir la légitimité des jugements évaluatifs. Ces orientations s'accompagnent généralement d'un recours accru à des référentiels stabilisés, à des critères explicitement définis et à des procédures visant à réduire la part d'interprétation (vue comme suspecte) dans l'appréciation des performances.

Toutefois, les recherches en sciences de l'éducation montrent que l'activité évaluative ne peut être réduite à l'application mécanique de critères préétablis. Dans les pratiques effectives d'enseignement, les jugements évaluatifs se construisent en situations interactives où interviennent interprétations professionnelles, ajustements contextuels et négociations de sens entre les acteur·rices (e.g., Merle, 2018 ; Morrisette, 2010 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). L'évaluation apparaît dès lors comme une activité fondamentalement interprétative, dans laquelle les référents institutionnels, les critères mobilisés et les productions des élèves sont mis en relation dans des processus dynamiques de construction de sens.



Ces tensions invitent à interroger plus précisément la manière dont se construisent les systèmes de référence mobilisés pour interpréter les apprentissages des élèves. Elles conduisent ainsi à déplacer l'attention vers les processus de référentialisation (Figari & Remaud, 2014), entendus comme les opérations par lesquelles des repères (objectifs, critères et indicateurs) sont élaborés, ajustés et mobilisés pour donner sens aux productions scolaires. Si ces repères sont souvent conçus comme préexistants et stabilisés dans les prescriptions curriculaires, plusieurs recherches montrent qu'ils font également l'objet de reconfigurations situées dans l'activité en classe (e.g., Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). C'est précisément cette dimension dynamique du travail référentiel dans les pratiques évaluatives en classe que cet article se propose d'examiner.

L'article est structuré en cinq parties. La première présente la problématique générale et situe la recherche dans les débats contemporains sur l'évaluation des apprentissages et la participation des élèves aux processus évaluatifs. La deuxième expose le cadre théorique mobilisé, en introduisant les notions de référentialisation, de dynamique référentielle située incluant la voix des élèves et de microculture de classe qui orientent l'analyse. La troisième précise les questions de recherche et la perspective analytique adoptée. La quatrième décrit le contexte de l'étude de cas présentée, ainsi que le dispositif méthodologique mis en œuvre. La cinquième partie expose les résultats empiriques en retraçant les différentes étapes de la dynamique référentielle observée au fil de la séquence d'enseignement. Enfin, la discussion met en perspective les apports de l'étude pour la compréhension des dynamiques référentielles dans les pratiques évaluatives en classe et pour les débats actuels sur l'implication des élèves dans l'évaluation.

1. Problématique

Dans les pratiques ordinaires d'enseignement, les élèves sont le plus souvent placés dans une position de destinataires de l'évaluation plutôt que d'acteurs et actrices participant à la définition des repères qui la structurent. Les critères et indicateurs mobilisés pour apprécier leurs productions scolaires sont généralement élaborés par les enseignant·es ou définis dans les prescriptions curriculaires, les élèves étant principalement amenés à s'y conformer. Plusieurs travaux en sciences de l'éducation, notamment dans le champ de l'évaluation formative ou formatrice, interrogent toutefois cette distribution traditionnelle des rôles. Dans les années 1980 déjà, Nunziati (1990), s'appuyant sur des recherches expérimentées dans des classes ordinaires en France, insistait sur l'apprentissage par les élèves de l'autoévaluation, conçue comme « une compétence primordiale à construire », nécessitant notamment « l'appropriation par les élèves des critères des enseignants » (p. 48). Dans ce modèle d'évaluation dite formatrice, autoévaluations et critères d'évaluation sont étroitement articulés à la capacité des élèves « d'autogérer leurs erreurs » et de « maîtriser des outils d'anticipation et de planification » de leurs actions (p. 48).

Dans la continuité de ces travaux, de nombreuses recherches francophones et anglophones insistent sur l'importance de rendre explicites les critères d'évaluation, d'en négocier le sens avec les élèves ou encore de les co-définir avec eux (e.g., Brookhart, 2022 ; Fraile et al., 2017 ; Girardet et al., 2025 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2019 ; Soubre, 2024 ; Veslin & Veslin, 2001). La revue de Laveault et Miles (2008) montre ainsi que « toute approche qui peut rendre les critères d'évaluation plus spécifiques, moins ambigus, donc plus univoques, favorise l'efficacité des pratiques d'autoévaluation » (Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 15). De même, la méta-analyse de Panadero et Jonsson (2012), portant



sur 21 études empiriques relatives aux grilles critériées, indique que leur usage formatif peut contribuer à améliorer les performances des élèves, notamment en favorisant la transparence des attentes, en soutenant les processus de rétroaction et en renforçant le sentiment d'efficacité personnelle et l'autorégulation des apprentissages. Des variations apparaissent toutefois selon les modalités d'utilisation de ces outils en classe. On retiendra plus généralement que la connaissance des critères d'évaluation par les élèves tend à être associée à de meilleurs résultats scolaires (e.g., Brookhart, 2022), constat déjà formulé par Nunziati (1990) dans le cadre de ses expérimentations en classe.

Ces travaux mettent néanmoins en évidence certaines réserves. Dans leur revue critique de 2020, Panadero et Jonsson discutent également des limites de l'utilisation des critères d'évaluation par les élèves, notamment en termes d'effets de normalisation, de sur-étayage et d'apprentissage en surface ou passif de la part des élèves. Les auteurs citent Torrence (2012) qui considère qu'il y a un risque que les élèves reçoivent trop de soutien quand ils connaissent les critères d'évaluation : la transparence apportée par ceux-ci se ferait au détriment d'activités de recherche, de défis cognitifs, de pensée créative et divergente. Une piste, selon Panadero et Jonsson, est de trouver une voie médiane par rapport à leur seule communication aux élèves, consistant par exemple à co-crée avec elles et eux des rubriques d'évaluation (combinant critères d'évaluation et description de niveaux de performance / de qualité, incluant parfois des exemples concrets de réponses attendues).

Peu de résultats de recherche sont toutefois disponibles sur les processus de collaboration visant à impliquer les élèves dans la cocréation de critères et grilles d'évaluation (Girardet et al., 2025 ; Joseph et al., 2019 ; Panadero & Jonsson, 2020). La recherche empirique de Fraile et al. (2017) observe, avec beaucoup de prudence, que la cocréation de grilles d'évaluation peut influencer l'activation de stratégies d'apprentissage. Quant aux travaux de Bacchus et al. (2019), ils montrent que la seule communication aux élèves des rubriques ou critères d'évaluation ne suffit pas pour assurer une bonne compréhension des attentes évaluatives. Les chercheurs comparent alors deux modalités : la cocréation avec les élèves de rubriques évaluatives et l'utilisation d'exemples concrets pour étayer les critères / rubriques. Il apparaît que c'est cette dernière modalité qui semble, pour les élèves, la plus efficace pour comprendre les enjeux évaluatifs. Ces résultats mettent en exergue le travail interactif avec les élèves non pas seulement sur les objectifs d'apprentissage (les référents) et critères d'évaluation (les qualifiants des référents, Figari & Tourmen, 2006) mais également sur leur mise en relation à des contenus concrets (les référés) au cœur des processus de référentialisation (Figari, 1994). Les auteur·rices consulté·es insistent sur l'importance de *temps réflexifs* (appelés « méta-évaluatifs » dans Girardet et al., 2024) désignant des temps de réflexions critiques à mener avec les élèves sur les processus évaluatifs, notamment quand il s'agit d'utiliser des critères d'évaluation pour apprendre et pour progresser.

Ces analyses conduisent ainsi à déplacer l'attention vers les processus par lesquels les repères mobilisés pour interpréter les productions des élèves se construisent, se précisent et se transforment dans l'activité pédagogique elle-même (e.g., Mottier Lopez & Dechamboux, 2019). Autrement dit, au-delà de la seule explicitation des critères, ces travaux mettent en lumière des opérations de mise en relation entre objectifs d'apprentissage, critères d'évaluation, indicateurs et productions concrètes, opérations qui renvoient précisément aux processus de référentialisation. Dans les travaux de Figari (Figari, 1994 ; Figari & Tourmen, 2006) en effet, la référentialisation désigne les opérations par lesquelles se construit un système de références permettant d'évaluer et d'attribuer du sens aux productions observées. Les recherches portant sur la référentialisation se sont toutefois principalement intéressées aux méthodes par lesquelles les évaluateurs ou



évaluatrices élaborent ces systèmes de références et leurs transformations. Les repères mobilisés pour interpréter et apprécier les productions des élèves sont le plus souvent définis par les adultes, les élèves étant principalement destinataires des jugements évaluatifs qui en résultent. Si de nombreuses recherches ont montré l'intérêt d'impliquer les élèves dans la compréhension ou l'utilisation des critères d'évaluation, comme montré plus haut, peu d'études empiriques se sont intéressées aux situations dans lesquelles les élèves participent effectivement aux processus par lesquels ces repères évaluatifs se construisent et se transforment dans l'activité en classe. Autrement dit, la participation des élèves aux dynamiques de référentialisation demeure encore largement sous-explorée.

C'est avec ce projet que nous proposons d'interroger l'implication des élèves dans les processus de référentialisation à partir de la prise en compte de leurs voix dans des situations évaluatives. La notion de *voix des élèves* est empruntée aux recherches issues du courant des *Childhood Studies*, qui mettent en évidence l'existence d'une perspective propre aux enfants et qui insistent sur leur agentivité dans les contextes sociaux et institutionnels (Bragg, 2021 ; Draghici & Garnier, 2020 ; Garnier, 2015). Les élèves y sont considérés comme des acteurs et actrices capables de produire des interprétations situées des situations scolaires et de contribuer à la construction des significations qui structurent leur expérience éducative. Rapportée aux processus de référentialisation, cette approche conduit à reconnaître que les élèves peuvent participer à la construction des repères mobilisés pour interpréter et apprécier leurs productions, notamment à travers leur implication dans la co-construction et mobilisation active des critères et indicateurs. Cette implication peut ainsi être comprise comme une participation, au moins partielle, aux processus de référentialisation eux-mêmes, envisagés comme une activité située qui se construit dans les interactions pédagogiques et didactiques et dans les cadres sociaux propres à chaque classe.

L'ambition de cet article est donc de problématiser l'implication des élèves dans ces processus, notamment à travers leurs voix, en considérant que « la *réélaboration* (c'est nous qui soulignons¹) des critères et des indicateurs en fonction des référents constitue la phase centrale de la référentialisation » d'après Figari et Tourmen (2006, p. 19). Les dynamiques référentielles situées qui en résultent sont vues comme prenant forme dans la microculture de chaque classe (Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2019), où se configurent conjointement les pratiques d'évaluation, les modes d'interaction entre enseignant-e et élèves et les significations attribuées aux critères et aux productions évaluées.

Cette problématique conduit à formuler une question théorique plus générale : *si l'évaluation scolaire repose sur des repères destinés à stabiliser, objectiver et légitimer les jugements portés sur les apprentissages, comment penser que ces mêmes repères puissent faire l'objet, en classe, de processus situés de co-construction, de négociation et de transformation impliquant les élèves ?*

Afin d'examiner empiriquement cette tension, l'étude de cas présentée dans cet article – issue d'une recherche plus large soutenue par le Fonds national suisse de la recherche (Mottier Lopez & Girardet, 2023-2027²) – est guidée par les deux questions de recherche suivantes : (1) Comment la voix des élèves s'exprime-t-elle dans les interactions par lesquelles se construisent et se négocient les critères d'évaluation et les indicateurs

¹ Réélaborer véhicule l'idée d'une appropriation active, une re-construction, voire une transformation, autrement dit un processus de négociation de sens.

² Subside FNS n°100019_212833 : *Une évaluation continue pour apprendre : enquêtes collaboratives avec la voix des élève* (Mottier Lopez & Girardet, 2023-2027).



mobilisés pour apprécier leurs productions ? (2) Comment les mises en relation référentielles élaborées avec les élèves se déploient-elles dans le temps, au fil d'activités d'autoévaluation, d'hétéroévaluation et de moments méta-évaluatifs ?

2. Cadre théorique

Cette partie présente le cadre théorique de l'étude pour interroger les dynamiques référentielles dans des microcultures de classe, en y incluant la prise en compte de la voix des élèves. Elle est structurée en deux sections principales. À partir des travaux de Figari et ses co-auteur·rices sur la référentialisation, la première présente le cadre élaboré pour penser la relation entre référents-référés dans l'activité évaluative située en classe. La deuxième expose les choix théoriques permettant de définir la prise en compte de la voix des élèves dans l'évaluation continue pour apprendre (ECPA), à l'aune des dynamiques référentielles et des différents plans constitutifs d'une microculture de classe.

2.1 Dynamiques référentielles dans les pratiques évaluatives en classe

Figari (1994) définit la référentialisation comme étant une démarche qui consiste à entreprendre une « recherche de références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et particulières) » (p. 48) pour expliquer la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif. Dans son texte de 2006, la notion de référentialisation désigne « l'ensemble des procédures consistant à modéliser l'évaluation et à élaborer un protocole qui établit un lien logique entre référents, critères et indicateurs de l'évaluation » (p. 104). Pour tout dispositif d'évaluation et résultats produits par elle, l'auteur considère qu'il convient d'explicitier la référentialisation qui modélise la logique des relations de confrontation réalisées entre référents et référés. Cette explicitation vise notamment à éviter l'arbitraire de l'évaluation. Il rappelle que les référés sont de « l'ordre du fait observé » alors que les référents désignent « des éléments de comparaison choisis pour attribuer du sens au fait observé (information "faisant référence", état souhaité de l'objet) » (Figari, 2006, p. 103). Une caractéristique importante est que la référentialisation assume (voire revendique) que le référentiel de l'évaluation (réunissant l'ensemble des référents pertinents pour l'évaluation concernée) n'est pas définitif. Il est conçu comme un *construit* susceptible de se re-construire et de se transformer au fil de l'évaluation de façon consciente et délibérée (Figari, 1994 ; Figari & Remaud, 2014). L'évaluateur·rice peut remettre en question des critères préexistants ou définir de nouveaux critères pour toujours mieux spécifier ses attentes et améliorer l'évaluation.

En prenant appui sur ces propositions, certaines de nos précédentes recherches ont examiné la façon dont le référentiel d'évaluation est susceptible d'être transformé au cours de l'agir évaluatif situé d'un·e enseignant·e, y compris de façon non méthodique et non délibérée (Mottier Lopez, 2017, 2023 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017, 2019).³ Nos études nous ont amené à parler de **dynamique de co-constitution référentielle** (que nous désignons plus succinctement par *dynamique référentielle* dans ce texte), s'appuyant principalement sur deux hypothèses dans une perspective d'évaluation située. L'encart 1 reproduit la synthèse de ces deux hypothèses rédigées dans l'**Encyclopé-LEeE**.

³ Des exemples sont résumés au lien suivant : <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclopedee/CoConstReferentielle>



Encart 1*Hypothèses de la co-constitution référentielle dynamique (Mottier Lopez, 2022, n.p.)***Une relation dialectique entre référent(s) et référé(s) au cours du jugement évaluatif**

Classiquement, chaque terme (référé, référent) est appréhendé comme une unité distincte l'une de l'autre, susceptible de porter son propre sens. La dynamique de co-constitution référentielle postule une relation dialectique (au sens de Lave, 1988) entre référent(s) et référé(s), c'est-à-dire que leur sens est co-constitutif l'un de l'autre. Sans pour autant verser dans un syncrétisme réducteur qui les indifférencierait, cette hypothèse signifie « que le sens [spécifié] des référés et référents dans le jugement en acte de l'enseignant·e n'existe que dans leur mise en rapport et constitutions réciproques » (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017, p. 20). Cette relation dialectique entre référent(s) et référé(s) assume une forme de variation ou d'instabilité irréductible (n'étant pas considérée *de facto* comme un biais ou une limite au jugement évaluatif). Elle est intrinsèque à la construction des significations par le moyen de l'activité évaluative pour, si besoin, se déconstruire et se reconstruire afin de s'adapter à la singularité et à la complexité des productions des élèves. Au cours de cette dynamique de co-constitution référentielle, l'enseignant·e tente de stabiliser ses référents, entre ceux qui sont préexistants et ceux qui émergent, et ses référés. Cette recherche de stabilisation, visant une évaluation « juste » pour tou·tes les élèves, amène parfois l'enseignant·e à modifier son référentiel d'évaluation de façon explicite ou implicite.

Une co-constitution référentielle incarnée et potentiellement liée à des contextes pluriels

... la co-constitution référentielle relève non seulement de la relation dialectique entre référent(s)-référé(s) mais également de celle d'une relation co-constitutive avec les situations et les contextes de l'évaluation, qui sont porteurs de pratiques sociales données, d'attentes, de normes, de valeurs, de discours, d'outils, etc. Ces contextes peuvent être pluriels (une microculture de classe, une collaboration professionnelle entre enseignant·es, la culture de l'établissement scolaire concerné, par exemple) et donnent à voir la *multiréférentialité* du jugement évaluatif (Mottier Lopez, 2017). Il apparaît que leur convocation dans la dynamique de co-constitution référentielle répond souvent à des fonctions spécifiques dans les processus d'interprétation et de prises de décision évaluative, comme celle de trianguler des sources plurielles d'information dans une visée de jugement professionnel afin de prendre une décision en cas d'incertitude (Allal & Mottier Lopez, 2009).

Nos développements présentés dans l'encart 1 ne concernent que l'enseignant·e, sans problématiser les contributions actives des élèves, exprimées par leur voix, leurs implications, leurs choix, leurs expressions dans des espaces de dialogue et de négociation avec l'enseignant·e ou des pairs par exemple. De même, il est à relever que les données empiriques qui ont fondé nos propositions conceptuelles ciblent les processus de jugement en acte des enseignant·es, sans considérer les phases de l'activité évaluative en amont et en aval qui contribuent également à la dynamique référentielle comme observé par exemple dans la recherche doctorale de Salvisberg (2021). L'enjeu est de problématiser maintenant l'implication des élèves, plus spécialement quand elles et ils sont invité·es à exprimer leurs voix pour contribuer à la définition et à la compréhension des critères d'évaluation et également des indicateurs, associés à des signes tangibles sur leurs productions (« voilà à quoi je vois que mes attentes sont satisfaites ou non », Hadji, 2012, p. 118), incluant alors des activités d'autoévaluation au sens large (Allal, 1999) et des temps (méta)réflexifs avec leurs enseignant·es sur l'évaluation à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

La figure 1 présente notre définition de ces termes dans l'approche située qui est la nôtre.



Figure 1

Cadre conceptuel des liens logiques entre référents-référés du point de vue des indicateurs, critères et signes dans l'activité évaluative située

Référents		Référés	
Hypothèse d'une relation dialectique entre référents et référés dans les jugements en acte (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017)			
ABSTRAIT		CONCRET	
Dans le champ des attentes		Dans le champ du réel (re)construit	
Les objectifs d'apprentissage à propos des objets de savoir			
La référentialisation établit un lien logique et dynamique entre référents et référés comme processus de construction de sens et de valeur à des fins d'évaluation			
Critères d'évaluation	Indicateurs		Signes
Énoncés abstraits qui explicitent les qualités attendues de l'objet à évaluer au regard des objectifs d'apprentissage définis (Mottier Lopez, 2015)	Éléments observables qualifiant le critère (Figari & Tourmen, 2006) et concrètement attendus dans les productions des élèves		Au contact de la production concrète de l'élève, unités de sens construites par l'évaluateur·rice à des fins de mise en relation avec les critères et indicateurs
La dynamique référentielle est conçue comme étant foncièrement située (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017), incluant des contextes pluriels (polycontextualité de l'évaluation, Mottier Lopez, 2019)			

2.2 Et si la dynamique référentielle prenait en compte la voix des élèves ?

Cette dernière partie théorique invite à penser la prise en compte de la voix des élèves dans la dynamique référentielle située, plus spécialement dans une visée d'**évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA)**. Le postulat est qu'elle représente des *situations d'apprentissage et de régulation* pour les élèves et pour l'enseignant-e, notamment quand il s'agit de participer à des pratiques de co-construction des critères d'évaluation et des indicateurs au contact de productions concrètes à évaluer / autoévaluer.

2.2.1 Définir la voix des élèves

La notion de *voix des élèves* a suscité un intérêt croissant dans la recherche en éducation depuis les années 1990, en particulier dans les contextes anglophones. Néanmoins, malgré cet engouement, la littérature reconnaît que cette notion ne renvoie pas à une définition stabilisée, recouvrant des acceptions variées selon les cadres théoriques mobilisés et les objets étudiés (Cook-Sather, 2006 ; Conner, 2022 ; Gonzalez et al., 2016). Comme analysé par Mottier Lopez et al. (2025), la prise en compte de la voix des élèves peut être appréhendée selon un continuum de modalités, allant de la simple expression de points de vue à leur participation à des échanges dialogiques contribuant à la construction de significations partagées, et pouvant, dans certaines configurations, s'étendre jusqu'à leur implication dans des processus décisionnels qui les concernent, y compris à des fins de réformes.



Dans cet article, la voix des élèves est entendue comme l'expression et la prise en compte des perspectives situées que les élèves élaborent à propos des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qu'ils vivent. Elle renvoie aux formes par lesquelles les élèves participent, à des degrés variables, aux interactions et aux processus de construction de significations partagées dans la classe, notamment lorsqu'ils sont associés aux discussions et aux négociations portant sur les critères et les indicateurs mobilisés pour interpréter leurs productions en tant qu'objet à évaluer. Dans cette perspective, la voix des élèves n'est pas envisagée comme une parole individuelle isolée, mais comme un phénomène relationnel et situé dont les modalités d'expression et de prise en compte dépendent⁴ des configurations pédagogiques et institutionnelles dans lesquelles les élèves sont invités à s'exprimer. Dans certaines configurations pédagogiques, nous postulons qu'elle peut contribuer aux dynamiques de référentialisation par lesquelles se construisent et se transforment les repères mobilisés pour apprécier les apprentissages.

La littérature analysée dans Mottier Lopez et al. (2025) souligne toutefois plusieurs limites à la prise en compte de la voix des élèves dans les contextes scolaires. Parce qu'elle s'inscrit dans des rapports sociaux et institutionnels qui encadrent les formes d'énonciation et les conditions d'audibilité, cette voix peut être réduite à une participation essentiellement consultative ou symbolique dans des dispositifs éducatifs où les normes scolaires et les critères de valeur restent largement définis par les adultes. Dans certains cas, elle peut également être captée ou instrumentalisée au service de cadres déjà établis, sans véritable influence sur les décisions ou les pratiques éducatives (Cook-Sather, 2006 ; Fielding, 2004 ; Gillett-Swan & Baroutsis, 2024). Ces limites invitent dès lors à analyser de manière située les conditions dans lesquelles la voix des élèves est effectivement sollicitée, interprétée et prise en compte dans les pratiques de la microculture de la classe, en particulier lorsque celles-ci impliquent des enjeux de référentialisation.

2.2.2 Une dynamique référentielle qui devient reconnue et partagée de la microculture de classe

La microculture désigne une culture locale construite par un groupe de personnes amenées à se coordonner de façon récurrente autour de projets qui les rassemblent et qui en partagent une compréhension spécifique et négociée au sens interactionniste (Erickson, 1986). La microculture de classe renvoie donc aux pratiques sociales et disciplinaires de la classe, aux normes sociales générales et spécifiques à certaines disciplines scolaires, aux outils, aux langages vus comme reconnus et partagés entre l'enseignant·e et ses élèves, incluant, dans une relation de co-constitution réciproque, les représentations et croyances individuelles, les rapports au savoir, les activités propres à chacun·e, etc. (Cobb et al., 2001 ; Mottier Lopez, 2008). Nunziati (1990) insistait déjà sur la construction de *compréhension partagée* avec les élèves des outils et des critères d'évaluation par le moyen de « procédures participatives », une conception proche de l'apprentissage situé qui conceptualise l'apprentissage comme un processus de participation à des pratiques sociales et communautaires (e.g., Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008). Dans cette perspective, le projet n'est donc pas de « simplement » communiquer (par écrit, oralement) les critères d'évaluation et indicateurs aux élèves mais bien de concevoir des dispositifs et des modalités variées qui les invitent à participer activement à des pratiques évaluatives interactives et réflexives.

⁴ Tout en y contribuant.



À la suite de Mottier Lopez (2025), nos travaux invitent à problématiser la prise en compte de la voix des élèves dans la dynamique référentielle au regard du cadre conceptuel de la microculture de classe (Cobb et al., 1997, 2001) et des trois plans qui la constituent : le plan communautaire de la classe, le plan interpersonnel entre les membres de la classe et le plan individuel propre à chaque élève et à l'enseignant·e. La figure 2 définit brièvement ces trois plans, conçus comme étant foncièrement co-constitutifs les uns des autres (Mottier Lopez, 2008). La figure pointe les enjeux de dynamique référentielle et la prise en compte de la voix de l'élève sur les trois plans.

Figure 2

Cadre conceptuel de la microculture de classe : prise en compte de la voix des élèves dans la dynamique référentielle

Plans mutuellement constitutifs de la microculture de classe		
PLAN COMMUNAUTAIRE	PLAN INTERPERSONNEL	PLAN INDIVIDUEL
Désigne les pratiques et les normes sociales ⁵ négociées entre l'enseignant·e et ses élèves, <i>vues comme reconnues et partagées</i> ⁶ dans le contexte de la classe	Désigne les processus de négociation entre les membres de la classe : les transactions, les médiations symboliques, les étayages, toute forme de participation guidée qui contribuent à la constitution du plan communautaire et aux développements individuels	Désigne les valeurs, les croyances individuelles, ainsi que les activités d'interprétation et de raisonnement individuels
DYNAMIQUE RÉFÉRENTIELLE SITUÉE		
Conduit à l'existence (formelle ou informelle) des référents-référés situés, vus comme reconnus et partagés dans la classe et qui évoluent au fil des activités	Opère dans l'interaction interpersonnelle, servant à co-construire les référents-référés dans une relation dialectique aux situations et contextes pluriels agissants (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017)	Offre à l'élève des possibilités d'exprimer son <i>différentiel</i> en tant que « versant personnel du référentiel » (Vial, 2012), qui lui aussi évolue (Mottier Lopez, 2023)
Prise en compte de la voix de l'élève		
Élaboration du référentiel communautaire en prenant en compte la voix des élèves et de l'enseignant·e	Implication active des membres de la classe dans les processus de co-construction et de négociation de sens, au regard des différentiels individuels et des référents existants	Expression légitime des croyances individuelles, représentations, valeurs, expériences issues des activités réalisées

⁵ Les normes ne véhiculent pas une connotation morale. En tant que systèmes d'attentes et d'obligations réciproques, elles sont vues comme des affordances qui contraignent et tout à la fois rendent possible l'activité individuelle et collective. Dans la littérature scientifique, d'autres concepts ont été développés selon les cadres théoriques pour désigner cette dimension en classe (e.g., coutume scolaire, règles pérennes du contrat didactique, notamment).

⁶ Cette expression est une traduction du concept *taken-as-shared* utilisé par Erickson (1986) et Cobb et al. (1997, 2001) pour souligner que la compréhension des significations rattachées aux pratiques et normes communautaires de la classe gardent toujours une part de singularité sur le plan individuel.



La figure montre l'interdépendance conçue entre les plans de la microculture de classe pour appréhender la dynamique référentielle située et la prise en compte de la voix des élèves : une voix qui s'exprime est vue comme contribuant, par les médiations interpersonnelles, à la constitution du plan communautaire et de son référentiel qui évolue au fil des expériences individuelles et collectives objectivées ; quant aux normes et aux pratiques communautaires de la classe, elles doivent pouvoir offrir des situations propices à l'expression légitime de la voix de l'élève et des différentiels individuels susceptibles d'être partagés, y compris à des fins d'évolution. Ces processus de microculture de classe et référentiels s'incarnent dans des pratiques disciplinaires ou transversales comme nous avons pu l'observer dans nos recherches empiriques (e.g., Mottier Lopez & Dechamboux, 2019 ; EReD, 2024⁷).

3. Questions spécifiques de recherche

L'étude de cas présentée dans cet article a pour but d'appréhender les dynamiques référentielles situées, notamment en termes de *trajectoire* au fil d'une séquence d'enseignement et d'ECPA visant à délibérément impliquer les élèves dans la co-construction de critères d'évaluation et de leurs indicateurs. Par *trajectoire référentielle*, nous entendons la dynamique temporelle par laquelle des processus de référentialisation situés se déploient et se transforment au fil des interactions en classe. Elle correspond ainsi à la succession et à l'articulation d'épisodes de référentialisation en acte, telle qu'elle peut être reconstruite analytiquement afin de rendre compte de l'évolution des repères mobilisés pour apprécier les apprentissages au cours d'une séquence d'enseignement.

Dans le cadre d'une ECPA qui vise à impliquer les élèves dans la co-construction des critères d'évaluation et indicateurs, quelle dynamique référentielle observe-t-on au fil de la séquence d'enseignement du point de vue :

- De la mise en relation dialectique entre référent(s) et référé(s) ?
- Du rôle des jugements évaluatifs dans des situations d'évaluation formelles et informelles ?
- De la prise en compte de la voix des élèves sur les trois plans de la microculture de classe ?
- Et des temps méta-évaluatifs guidés par l'enseignant·e ?

4. Contexte de l'étude de cas et méthodologie

Notre étude de cas émane d'un des deux terrains d'une recherche collaborative menée dans le canton de Genève en Suisse (Mottier Lopez & Girardet, 2023-2027) : le centre de formation préprofessionnelle (CFPP). La mission générale du CFPP est d'accompagner les élèves de 15 à 20 ans dans le développement d'un projet professionnel ainsi que dans l'acquisition des compétences personnelles, sociales, scolaires et techniques permettant l'entrée et la réussite en formation qualifiante, ainsi qu'à les aider à surmonter des obstacles et à les réorienter (DIP, n.d). Après avoir obtenu une attestation de conformité éthique délivrée par la Commission Universitaire pour une Recherche Ethique à l'Université de

⁷ Cette brochure disponible sur le site de l'équipe EReD présente le contexte des exemples exposés ainsi que les outils que nous avons utilisés dans une approche de recherche collaborative.



Genève (CUREG)⁸, la démarche a été présentée oralement aux élèves par les chercheur·ses. Enseignant·es, élèves, et parents ont signé un formulaire de consentement. La recherche a été menée de 2023 à 2025 en alternant des temps collectifs réunissant plusieurs enseignant·es du CFPP et des chercheur·ses de l'équipe EReD de l'Université de Genève, ainsi que des temps en classe visant à expérimenter une ECPA dans des pratiques quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage.

4.1 Le cas à l'étude : une séquence d'enseignement sur le débat en expression orale

La méthode de l'étude de cas consiste « à rapporter une situation réelle prise dans son contexte, et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Collerette, 2009, p. 91). Pour cet article, il s'agit d'une étude de cas intrinsèque, car elle permet d'approfondir la compréhension d'un cas choisi pour son intérêt propre (Stake, 1995, cité par Karsenti & Demers, 2018). Elle concerne une séquence d'enseignement visant à « apprendre à débattre et à dialoguer » dans un contexte de formation duale : deux jours de cours et trois jours de stage par semaine.

La séquence, intégrant une ECPA, s'est déroulée entre novembre 2023 et mai 2024 dans une classe d'expression orale encadrée par une enseignante expérimentée (19 ans d'enseignement dans diverses structures éducatives, dont 5 au sein du CFPP), spécialisée dans plusieurs disciplines (histoire, géographie, français, culture générale, expression orale). En amont de la recherche menée dans la classe, l'enseignante avait déjà des pratiques de co-construction de critères d'évaluation et d'implication des élèves dans des dispositifs d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs.

La classe compte dix élèves de 15 à 17 ans, dont six ont accepté de participer à la recherche. Elle se caractérise, comme c'est le cas plus généralement au CFPP, par un certain taux d'absentéisme. Le collectif de la classe peut donc parfois être réduit et l'enseignante se voit obligée de constamment accommoder ses planifications et dispositifs.

La séquence est composée de dix séances de 90 minutes. Pour chaque séance, l'enseignante a formulé des objectifs d'apprentissage qui, tous réunis, sont les suivants :

- Identifier et appliquer différentes habiletés de pensée (trouver et utiliser des arguments pertinents),
- Citer des exemples,
- Justifier son point de vue,
- Structurer son discours,
- Construire un point de vue,
- Rebondir face aux arguments de l'autre,
- Nuancer son point de vue, utiliser les outils d'initiation à la rhétorique,
- Employer un niveau de langue correct (vocabulaire adéquat, phrases complètes et correctes),
- Adopter une posture et une intonation adéquates à l'exercice du débat ou du dialogue.

Du point de vue de la référentialisation, l'*objet de savoir* à enseigner et à apprendre est le débat oral. Les compétences d'expression orale et d'argumentation des élèves sont les

⁸ CUREG-2023-05-67.



objets à évaluer, exprimés sous forme d'objectifs d'apprentissage qui peuvent être vus comme les *référents*, formulés ici par l'enseignante de façon spécifique. Pour ce qui concerne les *critères* et *indicateurs*, termes utilisés dans la classe, l'enjeu de l'ECPA expérimentée est d'impliquer les élèves dans leur co-construction au regard des activités réalisées tout au long de la séquence d'enseignement, notamment à travers de co-évaluations avec l'enseignante et d'évaluations entre pairs.

4.2 Recueil des données

Les données mobilisées dans cet article proviennent de trois sources complémentaires, recueillies dans le cadre du projet de recherche plus large consacré à l'étude des pratiques d'évaluation continue pour apprendre (ECPA).

Premièrement, il a été demandé aux enseignant-es participant au projet de renseigner un canevas décrivant leurs séquences d'enseignement intégrant une ECPA. L'[annexe A](#) présente la structure de ce canevas. Celui-ci était complété soit avant chaque séance, soit après celle-ci afin de rendre compte de son déroulement effectif. Conçu dans une logique de synopsis (Schneuwly et al., 2006), il permet de décrire les activités proposées aux élèves, les consignes données, ainsi que les rôles respectifs de l'enseignante et des élèves au fil de la séquence. Il sert également de support à la contextualisation des différentes traces recueillies.

Deuxièmement, des enregistrements audio ont été réalisés par l'enseignante lors de moments-clés de la séquence liés aux pratiques d'ECPA, notamment quand il y avait :

- (a) Un travail interactif sur les référents (critères et indicateurs),
- (b) Des situations d'évaluation entre pairs,
- (c) Des échanges avec les élèves portant sur l'évaluation.

Au total, huit enregistrements audio d'interactions en classe, d'une durée moyenne d'environ quinze minutes, ont été recueillis et intégralement transcrits. Par ailleurs, des documents écrits produits pendant la séquence – notamment les différentes versions des grilles de critères – ont été transmis aux chercheur-ses.

Troisièmement, trois entretiens avec l'enseignante ont été réalisés au cours du deuxième semestre : deux entretiens réflexifs téléphoniques (mars et avril 2024, d'une durée entre 20 et 30 minutes) et un entretien semi-structuré en présentiel (juin 2024, environ 60 minutes). Ces entretiens portaient sur les pratiques d'ECPA expérimentées, les évolutions observées chez les élèves et les intentions pédagogiques associées. Ils ont été enregistrés et intégralement transcrits. Dans le cadre de cette étude, ils ont principalement servi à contextualiser les pratiques observées et à éclairer les choix didactiques de l'enseignante.

Il convient de préciser qu'un accompagnement méthodologique au recueil de traces en classe a été mis en place par les chercheur-ses en début de séquence d'enseignement. Certains moments de travail sur les critères d'évaluation n'ont pas été enregistrés car la systématisation du recueil de traces par l'enseignante n'était pas établie à ce stade. Par ailleurs, la présence des élèves lors des séances a parfois varié au fil de la séquence, caractéristique d'une fréquentation irrégulière de leur part dans ce type de structure éducative.

L'ensemble de ces matériaux constitue le corpus empirique mobilisé pour analyser la dynamique référentielle observée dans la séquence étudiée.



4.3 Traitement et analyse des données

L'analyse s'inscrit dans une démarche qualitative et interprétative visant à comprendre comment se construisent et se transforment les repères mobilisés pour apprécier les apprentissages au fil de la séquence d'enseignement. Elle repose sur une triangulation des différentes sources de données (Huberman & Miles, 1991 ; Yin, 1984 ; Zajc, 1989 ; Zamanou & Glaser, 1989, cités par Collerette, 2009), dans notre cas : canevas de la séquence, enregistrements audio d'interactions en classe, documents produits au cours de la séquence et entretiens avec l'enseignante.

Dans un premier temps, le canevas renseigné par l'enseignante a été utilisé comme outil de contextualisation et de découpage de la séquence. Il a permis d'identifier les buts poursuivis, les activités proposées, les objets de savoir et d'évaluation travaillés, ainsi que les rôles respectifs de l'enseignante et des élèves. Sur cette base, la séquence a été structurée en six temps principaux qui organisent l'analyse présentée dans l'article.

Dans un second temps, les enregistrements audio ont été intégralement transcrits et analysés en lien avec les documents produits pendant la séquence, notamment les différentes versions des grilles de critères. L'analyse a consisté à repérer, dans chaque temps de la séquence, des épisodes d'interaction particulièrement éclairants pour comprendre les processus référentiels à l'œuvre. Ont été retenus en particulier les moments où les élèves formulent des propositions concernant les critères ou les indicateurs, discutent des appréciations portées sur des productions, explicitent leur compréhension des attentes évaluatives ou participent à des échanges réflexifs sur l'évaluation.

Ces épisodes ont ensuite été analysés à partir de quatre axes d'interprétation liés aux questions spécifiques de recherche présentées plus haut :

1. La mise en relation référentielle ou co-constitution dialectique entre référent(s) et référé(s), soutenant l'hypothèse que leur sens se co-constitue mutuellement (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).
2. Le rôle des jugements évaluatifs en acte (Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017 ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018) incluant celui des élèves quand ils sont amenés à (auto)évaluer des productions produites par des personnes externes ou internes à la classe. L'expression « en acte » est utilisée pour désigner une évaluation en train de se faire sur un référé tangible et identifié comme tel, et non par sa remémoration ou sa projection par exemple.
3. La prise en compte de la voix des élèves sur les trois plans de la microculture de classe (Mottier Lopez, 2025). À noter que le cadre conceptuel de la microculture de classe, dans une perspective d'apprentissage situé (Cobb et al., 1997), concerne l'ensemble des axes. Nous le signalons plus spécialement ici afin de contrer le sens commun qui serait d'appréhender la voix de l'élève / des élèves uniquement sur un plan individuel.
4. Les temps méta-évaluatifs guidés par l'enseignante (Girardet et al., 2024). Ce sont des temps réflexifs sur les expériences évaluatives vécues, incluant plus spécifiquement des échanges méta-évaluatifs qui invitent à « évaluer l'évaluation » de façon réflexive et critique avec les élèves.

Notre hypothèse générale est que ces quatre axes interreliés contribuent aux dynamiques référentielles dans la microculture de classe, susceptibles de soutenir activement les progressions d'apprentissage des élèves sur des temps longs. Sur le plan méthodologique,



ces axes offrent des focales analytiques permettant d'examiner les interactions observées sous différents angles complémentaires. L'analyse a ainsi consisté à reconstruire, pour chacun des temps de la séquence, la dynamique référentielle qui se déploie dans la classe et les modalités de participation des élèves à cette dynamique. Les interprétations proposées reposent sur la convergence de plusieurs indices empiriques issus des différentes sources de données, mais sans pour autant prétendre à rendre compte de l'ensemble des interactions de la séquence.

5. Résultats

L'analyse de la séquence d'enseignement a conduit à la découper en six temps principaux. Ceux-ci structurent la présentation de nos résultats empiriques ci-dessous. La figure 3 offre une représentation synthétique de l'ensemble de la séquence afin d'appréhender la logique des différents temps et de leur succession. Ce faisant, une première modélisation est dégagée de la trajectoire référentielle qui a opéré dans la microculture de classe.

Figure 3

Découpage de la séquence d'enseignement concernant l'ECPA et trajectoire référentielle

T1 S1-S2	T2 S3	T3 S4	T4 S5-S6	T5 S7	T6 S8-S9-S10
Introduire par des pratiques sociales de référence	Co-construire une grille de critères d'évaluation	Sélectionner certains critères en particulier	Identifier des indicateurs aux critères d'évaluation	Co-évaluer un aspect clé du débat	Évaluer de façon collaborative par modération sociale, avec tous les critères
UN TRAVAIL CONTINU SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION implicite  explicite GLOBAL  SPÉCIFIQUE  GLOBAL					
Élaboration d'une grille comportant 4 catégories : « posture » « voix » « argumentation » « interactions avec l'autre » et une liste de critères pour chaque catégorie → GRILLES 1 et 2	Choix par les élèves d'un ou deux critères prioritaires pour chaque catégorie → GRILLE 2 bis (version réduite)	Focus sur une catégorie incluant tous les critères : - S5 « posture » - S6 « argumentation » pour identifier des indicateurs	Focus sur la catégorie « argumentation » et ses critères / indicateurs associés	Reprise des 4 catégories et des critères / indicateurs associés → GRILLE 3	
TRAVAIL EXPLICITE SUR LES INDICATEURS - sur la base des représentations et des expériences - en se projetant dans des situations futures 					
JUGEMENTS ÉVALUATIFS EN ACTE - FORMATIF ET CERTIFICATIF					
Deux ateliers réalisés par Genève débat	Évaluation de productions externes à la classe : - Les pratiques de Genève débat → GRILLE 1 - Sur YouTube pour tester la grille → GRILLE 2	Évaluations de productions internes à la classe À plusieurs reprises en classe, s'entraîner à débattre en petits groupes : - Évaluations formatives en utilisant la grille d'évaluation (2 ou 2 bis) - En vue de l'évaluation certificative - Évaluation certificative de l'enseignante (avec la GRILLE 2 bis)	À partir d'un thème donné par l'enseignante, rédaction d'arguments (en faveur/défaveur) Co-évaluation certificative avec les critères co-construits	Entraînement Après S8 : → GRILLE 3 - Évaluation certificative devant la classe - Les autres élèves sont des évaluateurs avec l'enseignante - Brefs échanges avec les élèves évalués	
TEMPS RÉFLEXIFS APRÈS CHAQUE EXPÉRIENCE ÉVALUATIVE 					

T : temps de la séquence ; S : séance de la séquence



La première ligne de la figure 3 indique les découpages de la séquence et les séances regroupées dans chacun des 6 temps délimités. Les trois lignes suivantes résument les caractéristiques du travail continu sur la co-construction des critères d'évaluation, en termes d'intention dominante (ligne 2) puis sur la façon dont l'enseignante structure le processus (ligne 4), d'abord en initiant une réflexion sur l'ensemble des critères dans une approche globale. Ensuite, au fil de la séquence, elle invite les élèves à faire des choix puis les engage à un travail ciblé sur certaines catégories de critères distinctes pour, *in fine*, revenir à une prise en compte de l'ensemble des critères en fin de séquence (global – spécifique – global). L'enseignante justifie : « si on veut vraiment travailler précisément, il ne faut pas travailler sur une grille de quinze critères, donc j'ai décomposé la grille et j'ai créé des exercices pour travailler spécifiquement quatre-cinq critères à chaque fois » (Enseignante, entretien 3).

Le travail interactif sur l'identification d'indicateurs pour apprécier le débat oral (T4) est initié en ciblant certaines catégories de critères. Il se fonde sur les représentations et expériences des élèves ainsi qu'en se projetant dans des situations professionnelles futures, comme le détail des résultats ci-dessous le montreront. Dès ce temps 4, la co-constitution référentielle soutenue par les pratiques de la classe inclura désormais systématiquement critères et indicateurs pour interroger, problématiser, évaluer les signes des productions qui révèlent ou non les attendus.

Les dernières lignes de la figure 3 indiquent les situations dans lesquelles les élèves et l'enseignante ont évalué des débats ou parties de débat :

- T1 et T2 : réalisés par des personnes ne faisant pas partie de la classe, plus spécialement par l'association *Genève débat*⁹ et sur YouTube ;
- T3 à T6 : produits par les élèves (excepté T4 qui n'a pas donné lieu à des productions nouvelles) :
 - d'abord en situation d'exercices formatifs en classe pour préparer une évaluation certificative de l'enseignante (T3) ;
 - ensuite dans un contexte d'évaluation certificative en deux temps distincts, impliquant activement les élèves comme évaluateurs : une co-évaluation ciblée sur la production écrite d'arguments sur un thème donné (T5), une évaluation collaborative d'un débat oral incluant les élèves pairs (T6).

Ces évaluations offrent des pratiques pour élaborer et ajuster des versions successives de la grille d'évaluation. Leur description et analyse montrent la construction de sens des critères qui se réalise au contact de productions concrètes de membres externes et internes à la classe. Après chaque expérience évaluative qui concerne des productions de la classe, des temps réflexifs (ou méta-évaluatifs) sont proposés aux élèves par l'enseignante.

Les sections suivantes exposent les caractéristiques de la dynamique référentielle dans les différents temps et la façon dont les élèves sont impliqués. À l'exception du temps 1, nous commençons pour chaque temps par rapporter les buts visés par l'enseignante, une figure expose ensuite la logique des activités réalisées en classe, puis une synthèse intermédiaire est proposée autour des quatre axes qui nous intéressent (excepté pour le temps 6 qui clôt la séquence). Des descriptions des pratiques en classe qui fondent les inférences énoncées dans les synthèses interprétatives sont exposées dans des annexes.¹⁰ À des fins d'illustration, des extraits d'interaction sont également parfois présentés dans les annexes.

⁹ *Genève débat* est une association « pour les jeunes et par les jeunes ... qui promeut l'art du débat dans les établissements genevois du secondaire II » (élèves de 15 à 19 ans) (<https://genevedebat.ch>).

¹⁰ Avec des liens hypertexte pour faciliter leur consultation au fil de la lecture de l'article.



5.1 T1 - Séances 1 et 2 : introduire par des pratiques sociales de référence

Les deux premières séances font office d'accroche. À la demande de l'enseignante, une association spécialisée dans le débat (*Genève Débat*) a animé deux ateliers d'une heure trente, pour amener les élèves à observer concrètement des « bonnes pratiques » de débat (sources : canevas, entretiens).

5.2 T2 - Séance 3 : co-construire avec les élèves une grille de critères d'évaluation ([annexe B](#))

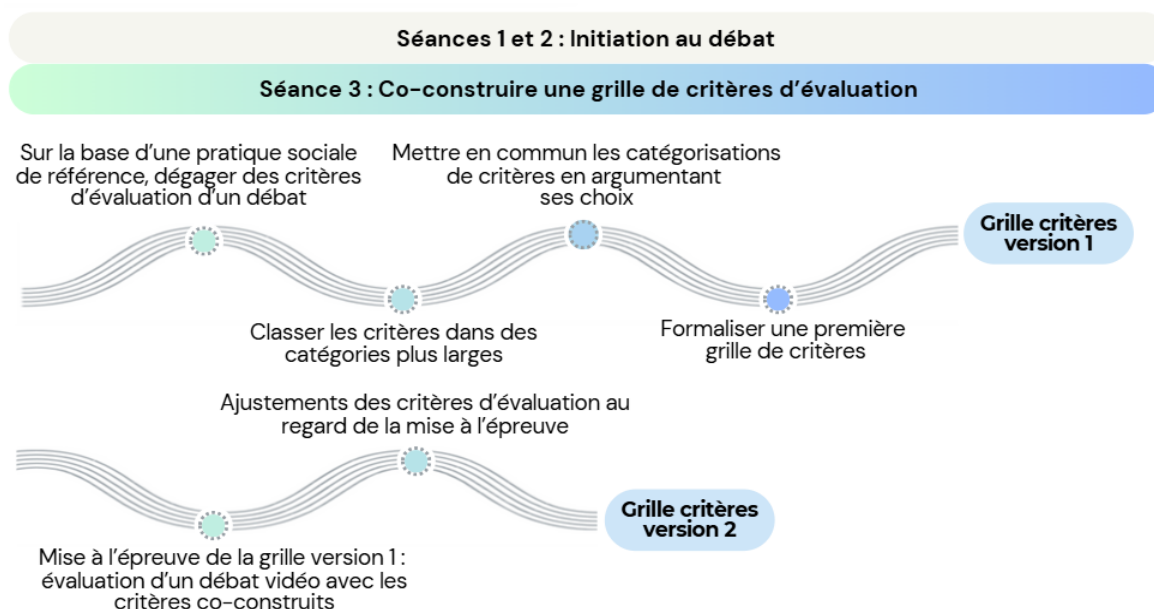
Le temps 2 est composé de la séance 3 qui est structurée autour de deux activités qui concourent à trois buts associés à l'ECPA. Aux dires de l'enseignante :

- « Co-construire avec les élèves une première grille d'évaluation générale (citer, identifier et classer les critères pour un débat),
- Cibler les critères essentiels à l'argumentation dans un débat,
- Appliquer et examiner ces critères » (Enseignante, canevas).

La figure 4 illustre la façon dont la dynamique référentielle a opéré dans les pratiques de la classe. [L'annexe B](#) décrit l'activité de co-construction d'une première grille de critères, puis l'activité de mise à l'épreuve de celle-ci. Cette version de la grille est exposée également dans [l'annexe B](#).

Figure 4

Dynamique référentielle dans T2 (S3)



Pour rappel, les axes qui structurent nos synthèses interprétatives de chaque temps de la séquence sont interreliés. Pour des questions de méthode, ils sont déclinés séparément bien que ce qui est développé pour un axe est susceptible de renvoyer à un autre axe. Dans ce temps 2, les « temps méta-réflexifs » ne sont pas encore présents.



Mise en relation référentielle : partant d'une pratique sociale de référence, le travail interactif et conceptuel sur les critères d'évaluation est progressif, par l'identification d'abord de verbes d'action qui caractérisent le débat en tant qu'activité langagière. Puis l'enseignante propose une catégorisation des critères qui, ce faisant, définit les dimensions de l'objet de savoir en jeu. On peut penser que cette catégorisation contribue elle aussi à construire collectivement le sens des critères et tout à la fois de l'objet d'enseignement et d'apprentissage. Ce travail se fait dans une mise en relation avec des productions concrètes qui représentent une source, potentiellement puissante pour la co-construction des critères. Dans le temps 1 de la séquence, les référés convoqués dans la mise en relation sont des débats en temps réel (joués par *Genève débat*) puis une vidéo (sur YouTube) visionnée à deux reprises. Il est intéressant de noter que l'initiation à la trajectoire référentielle dans le temps 2 s'appuie sur des productions culturelles *externes* aux membres de la microculture de classe. Cette externalité joue un rôle structurant : elle permet d'introduire des référés relativement stabilisés et distanciés des productions des élèves, facilitant ainsi l'identification collective de caractéristiques du débat et l'élaboration progressive de critères d'évaluation. Notre hypothèse interprétative est qu'elle contribue également à amorcer la construction d'une microculture de classe autour de l'objet étudié, en installant des repères partagés qui serviront progressivement de références pour interpréter et apprécier les productions des élèves au cours de la séquence.

Rôle des jugements évaluatifs : l'évaluation porte sur des productions de personnes ne faisant pas partie de la communauté classe ; elle est informelle dans le temps 1 de la séquence puis elle se met explicitement au service de l'identification des critères d'un « bon » débat débouchant sur la création collective d'une grille d'évaluation qui se teste et qui se révisé. Le travail du référentiel est alors délibéré et outillé, guidé par une intention pédagogique de l'enseignante qui est celle d'enseigner aux élèves à utiliser la grille d'évaluation, autrement dit de développer des compétences évaluatives chez les élèves.

Prise en compte de la voix des élèves sur les trois plans de la microculture de classe : la voix des élèves, à titre individuel, est prise en compte quand les élèves sont invités à formuler des verbes d'action sur la base de leur observation des pratiques sociales de référence. Leurs propositions individuelles font l'objet d'interactions en petits groupes de pairs quand l'enseignante leur demande de les classer dans les quatre catégories qu'elle a définies. Une mise en commun leur offre ensuite des occasions interpersonnelles de co-élaboration, débouchant sur une première proposition d'un référentiel collectif sur le plan communautaire de la classe. Par leurs contributions individuelles et interactives, les élèves apparaissent comme des partenaires à la définition du référentiel critérié de l'évaluation. Notre hypothèse interprétative est que les pratiques de la classe les acculturent à la représentation que ce référentiel peut être mis en question et amélioré, justifiant l'expression de leurs points de vue et de leur compréhension de l'objet de savoir en jeu.

5.3 T3 - Séance 4 : sélectionner certains critères en particulier ([annexe C](#))

La séance 4 du temps 3 de la séquence est structurée autour de deux activités qui font l'objet de deux temps méta-évaluatifs. Les buts rédigés par l'enseignante pour ces activités sont de :

- « Produire une préparation à un sujet de débat et débattre,
- Choisir à partir de la grille co-construite, 5 critères d'évaluation dont un de chaque aspect (catégorie),

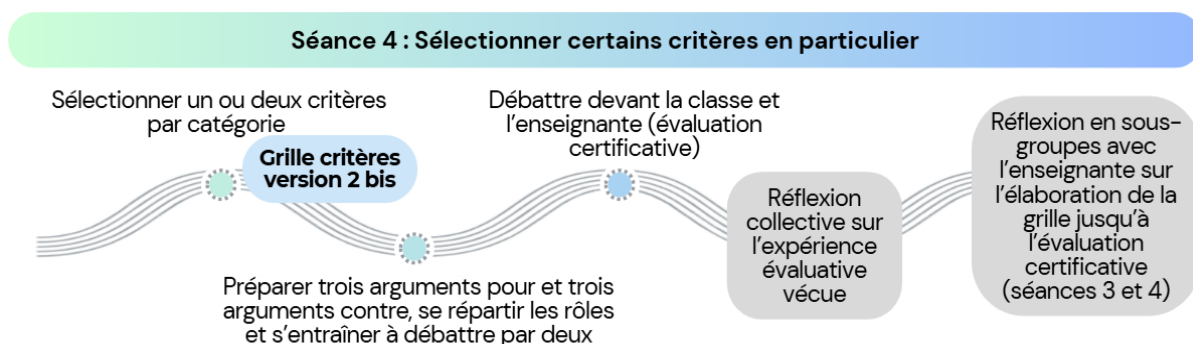


- Appliquer et intégrer ces critères,
- Se confronter à une évaluation notée » (Enseignante, canevas).

La figure 5 synthétise les activités qui ont soutenu la dynamique référentielle de ce temps 3. [L'annexe C](#) décrit l'activité consistant à choisir un ou deux critères par catégorie, incluant la présentation de la version de la grille, puis l'évaluation certificative suivie des temps réflexifs.

Figure 5

Dynamique référentielle dans T3 (S4)



L'analyse des descriptions de pratiques (voir [annexe C](#)) conduit à l'interprétation suivante concernant le temps 3 de la séquence :

Mise en relation référentielle : la caractéristique de ce temps repose sur la priorisation de certains critères par catégorie amenant, dans la microculture de classe, à construire le sens que tous les critères ne se « valent » pas ; certains sont plus importants que d'autres. C'est donc ceux-ci que l'on commence à travailler dans les situations d'apprentissage puis qui sont évalués par l'enseignante. Cette sélection des critères amène à identifier avec les élèves ceux qui sont à considérer comme fondamentaux (devant être maîtrisés) ou comme secondaires, de façon cohérente avec la littérature spécialisée qui justifie cette distinction (e.g., De Ketele & Gerard, 2005 ; Hadji, 1992 ; Pasquini, 2021). De façon plus pragmatique, la sélection de critères restreint les éléments à apprendre par les élèves, rendant certainement la première évaluation certificative plus abordable. Initialement élaboré à partir de productions externes à la classe (par *Genève Débat*, sur YouTube, temps 1 et 2), le référentiel commence ici à être approprié dans des situations d'apprentissage et d'évaluation portant sur les productions des membres de la classe.

Rôle des jugements évaluatifs : c'est dans ce temps 3 que, pour la première fois, les productions des membres de la classe sont mises en relation avec le référentiel critérié (réduit), d'abord quand les élèves ont la consigne de se préparer et de s'entraîner, puis de façon formelle par l'enseignante dans la situation d'évaluation certificative. Ce faisant, la construction du sens des critères par les élèves se poursuit par leur mise en relation référentielle aux débats produits par les pairs quand, notamment, l'enseignante les invite à s'interroger sur le potentiel apport des débats évalués pour mieux comprendre les critères de la grille. Avec la médiation du questionnement de l'enseignante, la représentation collective commence à se construire progressivement dans la microculture de la classe que la compréhension des référents n'est pas un donné préexistant mais qu'elle se construit aussi au contact des référés par les jugements portés et leur objectivation dans les temps méta-évaluatifs.



Prise en compte de la voix des élèves sur les trois plans de la microculture de classe : dans le temps 3, la voix individuelle des élèves dans la dynamique référentielle s'exprime tout particulièrement quand ils sont invités à participer à la sélection des critères qui, sur le plan communautaire, prennent le statut de critères prioritaires. Cette participation des élèves, guidée sur le plan interpersonnel par l'enseignante, peut être associée à une visée démocratique de l'évaluation (Mottier Lopez et al., 2023) : les élèves sont parties prenantes des choix qui les concernent, ici à propos des référents « pour apprendre » et que l'enseignante mobilisera pour évaluer leur production orale.

Temps méta-évaluatifs : pour rappel, nous nous intéressons au rôle des temps méta-évaluatifs qui contribuent au travail référentiel et qui offrent également des opportunités aux élèves d'exprimer leurs voix. Dans le temps 3 de la séquence, le premier temps méta-évaluatif est collectif. Les élèves sont non seulement invités à une mise en relation référentielle entre les débats produits et les critères prioritaires (pour identifier ce qu'ils ont perçus comme étant « acquis » dans leurs productions, pour toujours mieux comprendre les critères, comme on l'a vu plus haut), mais l'enseignante les encourage également à autoévaluer leur ressenti après avoir débattu devant la classe (était-ce « facile, difficile, stressant » ?). Notre hypothèse interprétative est alors que l'intégration des ressentis et des émotions des élèves est susceptible de contribuer aussi au sens situé des référents et référés, et plus généralement de l'évaluation.

Quant aux deuxième temps méta-évaluatif, il a eu lieu entre l'enseignante et chaque groupe pris séparément qui, ainsi, peuvent s'exprimer de façon plus ciblée sur leur propre expérience d'apprentissage et d'évaluation. L'épisode concernant la formulation du critère « être droit » ([extrait, annexe C](#)) est particulièrement intéressant. Dans l'activité 1 du temps 3 de la séquence, l'enseignante a accepté une formulation choisie par les élèves tout en objectant qu'elle-même ne l'aurait pas retenue. Le temps méta-réflexif offre un espace d'échange formatif sur l'ambiguïté de la formulation du critère, soulevée par les élèves eux-mêmes qui constatent que le critère peut avoir plusieurs sens et pourrait concerner plusieurs catégories. Cette ambiguïté (acceptée par l'enseignante malgré ses retenues) devient pour les élèves une source de négociation de sens et d'appropriation plus approfondie du critère concerné. Nous postulons que l'acceptation par l'enseignante du critère formulé par les voix des élèves a permis de se rapprocher de leurs différentiels (en tant que versant personnel du référentiel, Vial, 2012) offrant une opportunité de discussion et d'évolution de leurs représentations.

5.4 T4 - Séances 5 et 6 : identifier des indicateurs aux critères d'évaluation ([annexe D](#))

Le temps 4 regroupe les séances 5 et 6 de la séquence d'enseignement. Du point de vue de l'ECPA et la dynamique référentielle, ces séances ont pour but, toujours selon l'enseignante, de :

- Poursuivre la co-construction de la grille d'évaluation (version 2) en ajustant certains critères si besoin,
- Engager un travail interactif de co-construction des indicateurs pour chaque critère par catégorie (Enseignante, canevas).

Les élèves reviennent des vacances. Le début de la séance 5 sert à rappeler le travail effectué précédemment puis l'enseignante propose un apport théorique sur le débat. Un ensemble de notions est clarifié avec un document écrit à l'appui (appelé « fiche de

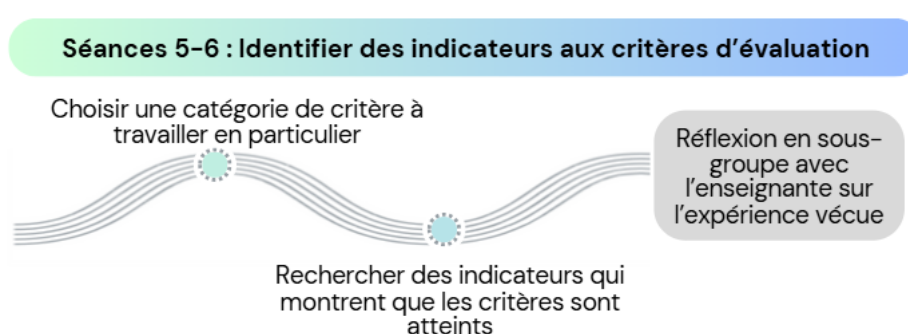


cours »). Les élèves ont pour consigne de l'exploiter dans les activités futures. Sur le plan de la dynamique référentielle, la structuration des séances 5 et 6 est similaire. L'enseignante et les élèves commencent par choisir une catégorie de critères de la grille. Puis l'activité consiste à identifier les indicateurs qui montrent l'atteinte de chaque critère concerné. La séance se termine par un temps réflexif.

À nouveau, l'enseignante choisit de réduire le référentiel, non plus cette fois-ci en nombre de critères par catégorie, mais en ciblant une catégorie parmi les quatre de la grille, incluant tous les critères concernés par la catégorie retenue. La séance 5 porte sur la catégorie « posture » ; la suivante sur la catégorie « argumentation », notamment. [L'annexe D](#) décrit ces deux activités de recherche collective d'indicateurs.

Figure 6

Dynamique référentielle dans T4 (S5, S6)



Notre synthèse des quatre axes d'analyse est la suivante pour le temps 4 de la séquence.

Mise en relation référentielle : la dynamique référentielle du temps 4 de la séquence porte sur la mise en relation entre les critères par catégorie (traitées séparément) et la recherche d'indicateurs pertinents pour déterminer les attendus concrets qui leur sont associés. Comme dans la S3, l'enquête collective est menée sur la base de souvenirs, par remémoration de débats passés – hors de la classe (« la personne qu'on a observée dans la vidéo, comment est-ce qu'elle avait par exemple ses mains ? » Enseignante, S5, tp 13) et dans la classe – sur la base des représentations individuelles (« si elle bégaye ça veut dire qu'elle est un peu stress peut-être » Silas, S5, tp 47), ainsi que par projections des débats futurs que les élèves auront à évaluer avec l'enseignante. Dans [l'extrait 1 de l'annexe D](#), il est intéressant d'observer que l'identification d'indicateurs par les élèves se fait par l'énonciation de signes (essentiellement négatifs) observables dans des débats oraux remémorés ou projetés. Autrement dit, tout en gardant le lien avec le critère concerné, la recherche d'indicateurs pertinents à des fins d'évaluation se réalise par l'identification de signes, c'est-à-dire au niveau de référés sous forme de représentations mentales. [L'extrait 3 de l'annexe D](#) montre que pour être en mesure d'identifier des « indicateurs-signes », l'élève Vigan revient à la perception de sa propre activité. Cette dernière (ou plus précisément la dimension concernée par celle-ci) demande alors à être secondarisée¹¹ (Bautier & Goigoux, 2004), nécessitant des connaissances sur le savoir langagier en jeu. Dans les extraits à notre disposition, l'enseignante profite peu de ces occasions de secondarisation offertes par la mise en relation référentielle. Elle poursuit son projet pédagogique d'amener les élèves à s'extraire de la perception de leur propre expérience ou représentation pour se projeter dans leur futur rôle d'évaluer les productions

¹¹ La secondarisation désigne la transformation d'un sens premier que les élèves attribuent à la tâche scolaire (faire pour faire) en un sens second rapporté aux objectifs d'apprentissage visés.



langagières des pairs, un rôle aux yeux de l'enseignante qui justifie la recherche d'indicateurs vus comme reconnus et partagés (*taken-as-shared*, Cobb et al., 1997) dans la microculture de classe.

Rôle des jugements évaluatifs : hors des moments dédiés à la préparation de nouveaux débats dans lesquels les élèves ont des occasions de s'autoévaluer, le temps 4 de la séquence n'invite pas formellement les élèves à des jugements évaluatifs en acte. L'évaluation est présente dans ce temps 4 par remémoration pour identifier des indicateurs-signes et par projection des futurs rôles de « coéquipiers » que l'enseignante leur a annoncés pour une prochaine évaluation certificative (temps 6).

Prise en compte de la voix des élèves au regard des trois plans de la microculture de classe : c'est par le projet collectif de la recherche d'indicateurs communs que la voix individuelle des élèves est sollicitée. Sur le plan interpersonnel de la microculture de classe, la médiation de l'enseignante aide à faire la mise en relation référentielle entre critères, indicateurs et signes, tout en offrant des occasions d'échanges entre élèves qui peuvent confronter leurs propres perceptions et représentations. Sur le plan communautaire, la construction du sens du référentiel de l'évaluation critériée continue à se négocier et se spécifier (Figari, 2001) par l'énonciation individuelle d'indicateurs-signes collectivement reconnus, et que les élèves pourront mobiliser lors de leurs prochaines expériences évaluatives interpersonnelles et individuelles.

Temps méta-évaluatifs : l'enseignante poursuit explicitement le travail interactif de construction de sens entre l'activité évaluative future (évaluation certificative impliquant une évaluation par les pairs) et la fonction des indicateurs à anticiper pour identifier des signes pertinents pour chaque critère d'évaluation concerné. Il est intéressant d'observer dans [l'extrait 3 de l'annexe D](#) que pour l'élève Vigan, les indicateurs sont perçus comme des aides à la prise de conscience et à la régulation formative de sa propre activité (en tant qu'autoréférentiel). La médiation de l'enseignante invite l'élève à opérer un déplacement du regard réflexif vers une posture projetée d'hétéro-observation à des fins d'apprentissage et de développement de la compétence à évaluer autrui.

5.5 T5 - Séance 7 : co-évaluer un aspect-clé du débat, l'argumentation ([annexe E](#))

La séance 7 du temps 5 de la séquence porte exclusivement sur la catégorie « argumentation ». Ce choix est cohérent avec la conception de l'enseignante que cette catégorie est prioritaire dans les compétences de débat à développer, travaillée déjà à plusieurs reprises dans les temps précédents. Elle est structurée en deux activités : dans la première, les élèves doivent rédiger, sur un thème donné, des arguments accompagnés d'exemples. Dans la deuxième, les élèves doivent présenter oralement leur argumentaire à l'enseignante à des fins de co-évaluation certificative suivi d'un temps réflexif pour exprimer leur ressenti sur l'expérience évaluative vécue. Aux dires de l'enseignante, les buts de la séance sont de :

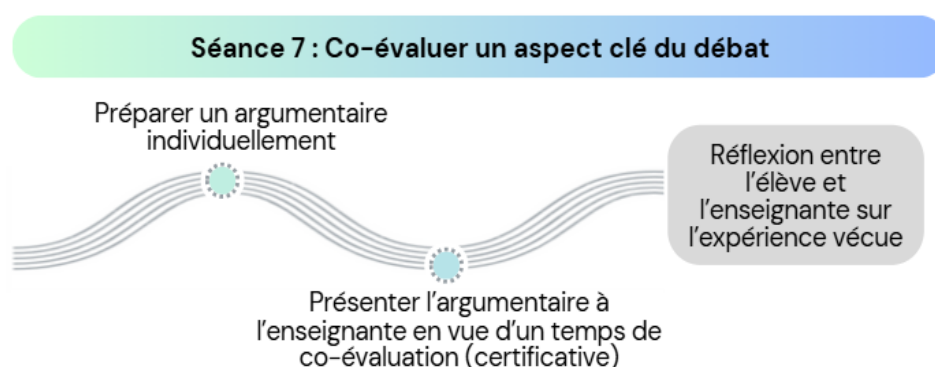
- Permettre aux élèves de développer leurs compétences d'argumentation qui sont vues comme étant au cœur du débat,
- Avoir un temps d'échange individuel avec les élèves pour s'assurer qu'ils aient une maîtrise de l'argumentation qui leur permettent ensuite d'évaluer des pairs (temps 6 de la séquence) (Enseignante, entretien 2).



Les enjeux d'apprentissage pour les élèves se situent donc sur deux plans : disciplinaire (compétences argumentaires) et transversal (compétences évaluatives). La représentation de l'enseignante est que les élèves doivent avoir une certaine « maîtrise de l'argumentation » pour être ensuite en mesure d'évaluer des débats produits par des pairs. L'ensemble du temps 5 de la séquence y est consacré. Pour illustrer la dynamique interpersonnelle pendant la co-évaluation, [l'annexe E](#) présente quelques interactions de l'enseignante sur le critère « donner des arguments ». Cette annexe expose également le questionnaire déployé par l'enseignante pendant le temps réflexif et les réponses des élèves quand elle les interroge sur leur perception des apports de la grille d'évaluation co-construite.

Figure 7

Dynamique référentielle dans T5 (S7)



Les deux derniers temps de la séquence ne comportent plus d'activités spécialement dédiées (distinctes) aux critères et indicateurs mais ceux-ci doivent être utilisés pour préparer des débats évalués en impliquant les élèves. C'est pourquoi, ci-dessous, nous traitons ensemble les axes « mise en relation référentielle » et « rôle des jugements évaluatifs ».

Mise en relation référentielle et rôle des jugements évaluatifs : nos analyses montrent que les échanges de co-évaluation offrent des occasions de clarification supplémentaire des attendus. Par exemple, le critère « donner des arguments » n'est pas seulement associé au nombre d'arguments exprimés en faveur et en défaveur du thème traité mais ils doivent aussi porter sur des domaines différents. La mise en relation référentielle sert à communiquer les appréciations de chacun·e et à la justifier en vue de l'appréciation finale retenue pour chaque critère. On note néanmoins peu de problématisation du référent, ou du signe sélectionné, certainement aussi parce que l'objet évalué, le débat oral, est éphémère. Les jugements consistent à identifier, par exemple, si les arguments ont convoqué différents domaines mais sans jamais les nommer, ni expliciter ce qui, dans les débats produits, permet de fonder et justifier l'appréciation, y compris à des fins de régulation par exemple. Les appréciations partagées dans l'interaction, et leur justification, sont plutôt brèves. Signes et indicateurs se confondent, avec une focale qui reste sur les attendus visant à révéler le niveau d'atteinte de chaque critère selon l'échelle établie par l'enseignante. La tâche semble difficile pour certains élèves qui peinent à expliciter et à justifier leurs appréciations.

Prise en compte de la voix des élèves sur les trois plans de la microculture de classe : dans ce temps 5, la voix de l'élève s'exprime principalement dans la co-évaluation et dans le temps réflexif qui la clôture, ce qui la situe sur le plan interpersonnel avec l'enseignante. Il n'y a pas de retour sur le plan communautaire de la classe pour partager des significations



collectives liées à la co-évaluation. En revanche, l'enseignante insiste sur le plan individuel à des fins de progression visée dans la perspective du dernier temps de la séquence. L'expression des élèves est relativement limitée, probablement conditionnée par la forme scolaire associée aux enjeux de notation qui ont pesé sur toute la scolarité de ces élèves en formation préprofessionnelle. Ces observations rappellent que les interactions observées s'inscrivent dans un ensemble de cadres institutionnels et scolaires plus larges qui participent, elles également, à structurer les possibilités d'expression de la voix des élèves (Mottier Lopez et al., 2025).

Temps méta-évaluatifs : l'enseignante mène l'enquête auprès de chaque élève individuellement sur sa perception de l'utilité de la grille de critères, en insistant à nouveau sur les ressentis, les émotions, et le stress éventuellement éprouvé. Les élèves apparaissent relativement libres dans leur prise de parole. Pourtant, bien que la plupart soient capables d'expliquer les visées de la grille, certains disent ne pas l'utiliser pour apprendre et se préparer. L'enseignante semble alors formuler l'hypothèse que la co-évaluation, qui amène les élèves à mobiliser activement la grille avec sa médiation, pourrait contribuer à lui donner davantage de sens pour les prochains débats planifiés et évalués.

5.6 T6 - Séances 8 à 10 : évaluer de façon collaborative par modération sociale, incluant tous les critères ([annexe F](#))

Ce temps 6 clôt la séquence avec une évaluation certificative, dans des modalités collaboratives et dialogiques sur trois séances, qui prend en compte l'ensemble des critères de la grille co-construite avec les élèves. Aux dires de l'enseignante, les buts visés sont :

- Proposer aux élèves des évaluations qui leur permettent de continuer d'apprendre à débattre et à développer des compétences d'argumentation,
- Mettre les élèves dans un rôle d'évaluateurs avec elle, pour délibérer et arriver à un consensus sur l'appréciation pour chaque critère. (Enseignante, entretien 2)

La figure 8 synthétise l'alternance des rôles des élèves conçue par le dispositif mis en place par l'enseignante. Il se déroule sur les trois séances pour permettre à chaque élève d'être évalué deux fois.

Figure 8

Dispositif d'évaluation collaborative par modération sociale (S8 à 10)

Phase 1		Phase 2	Phase 3
Élèves évalués (duo)		Reprise en changeant les rôles pour les élèves	Temps méta-évaluatif
Les élèves préparent puis réalisent un débat pour l'évaluation certificative.	Ils écoutent les délibérations des évaluateur·rices sans pouvoir intervenir		
Évaluateur·rices (pairs + enseignante)			
Élèves et enseignante évaluent séparément le débat avec, chacun·e, la grille de critères	MODÉRATION SOCIALE Ils confrontent leurs évaluations, la justifient si besoin, et se mettent d'accord sur l'appréciation à chaque critère	« Debriefing » : les élèves évalués sont invités à exprimer leurs points de vue sur l'évaluation collective et exprimer leur accord ou désaccord Il y a une modification possible de l'évaluation critériée (rare)	



Lors de chacune des séances, les élèves commencent par préparer leur débat, puis ils débattent par deux devant l'enseignante et les autres élèves, dont certains doivent évaluer leur production orale en utilisant la grille de critères. Parfois ce n'est qu'un seul élève du duo qui est évalué en fonction des présences / absences des uns et des autres. S'en suivent des délibérations entre élèves évaluateurs et l'enseignante pour se mettre d'accord sur une appréciation critériée commune. Les élèves évalués doivent écouter les délibérations et ne s'exprimer que lorsque les appréciations sont établies. Un temps réflexif est ensuite systématiquement organisé après chaque débat évalué. [L'annexe F](#) apporte quelques descriptions de cette évaluation collaborative par modération sociale (impliquant des élèves évaluateurs, Girardet & Mottier Lopez, 2023), ainsi que des extraits d'échanges à titre d'illustration.

Ces échanges de modération sociale ouvrent des pistes d'analyse particulièrement intéressantes, dont l'exploration détaillée dépasse toutefois le cadre du présent article. On retiendra que, globalement, les échanges de modération sociale offrent des occasions de poursuivre la négociation du sens des attendus par la mise en relation référentielle entre critères, indicateurs et signes dans des modalités collaboratives et dialogiques. Ce qui est un *signe* dans une évaluation dialogique peut devenir un *indicateur attendu* dans une évaluation ultérieure. Même si le temps 6 de la séquence pourrait être vu comme son « aboutissement » en raison de l'évaluation certificative prenant désormais en compte l'ensemble des critères, la mise en relation référentielle – formalisées par les alternances de rôles des élèves, la grille d'évaluation à compléter, les consensus à atteindre – continuent de générer activement des négociations de sens et de significations.

6. Discussion conclusive

En préambule, il est important de rappeler le contexte particulier du CFPP et de la classe concernée par notre étude empirique. Le CFPP est une structure de transition entre l'école obligatoire et le monde du travail, dont la mission est d'accompagner les élèves dans le développement d'un projet professionnel, y compris pour leur permettre, si possible, de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent. Tout en étant présentes, les normes scolaires de l'enseignement obligatoire sont en partie transformées pour aider les élèves à construire de nouvelles identités d'apprenant-es, afin d'être plus autonomes et conscient-es des enjeux qui les concernent pour leur devenir professionnel. Au moment de l'étude¹², notre postulat était que le CFPP recelait une culture d'établissement ouverte à des formes d'enseignement et d'évaluation alternatives, permettant à l'enseignante de s'affranchir de certaines contraintes présentes dans l'enseignement obligatoire : les évaluations certificatives peuvent être refaites quand les résultats sont insatisfaisants et qu'il y a des marges de progression réalistes ; les élèves sont parties prenantes dans des évaluations certificatives qui ont des composantes différenciées, les principes d'équité et de justice corrective (Crahay, 2012)¹³ sont explicitement valorisés, également dans un contexte certificatif. Ainsi, impliquer activement les élèves dans les processus référentiels de la classe est une pratique qui semble cohérente avec la culture du CFPP telle que nous la percevions pendant notre étude. Cette implication se manifeste notamment lorsque les élèves sont invités à être forces de proposition dans l'identification d'indicateurs (par exemple), y

¹² Au moment de la publication de cet article (2026), le CFPP est en cours d'une réforme importante qui l'amènera à changer de nom et de fonctionnement.

¹³ La justice corrective vise à compenser les désavantages initiaux des élèves en leur proposant des mesures et des ressources différenciées pour viser une égalité des acquis.



compris à travers des formulations initialement ambiguës – voire discutables – qui les conduisent à les interroger et à les problématiser une fois mises en acte, comme le montrent nos résultats.

6.1 Limites de l'étude

Avant de discuter les apports de notre étude, il convient d'en souligner les limites. La séquence observée a été impulsée et accompagnée dans un contexte de recherche collaborative, amenant l'enseignante à un travail plus ciblé et intensif sur les processus référentiels comparativement à ses pratiques ordinaires. L'objet évalué en classe (le débat oral), par son caractère éphémère (non enregistré) a représenté une difficulté supplémentaire, car ne permettant pas de revenir *a posteriori* sur les signes tangibles (référés) tant au niveau des pratiques en classe qu'au niveau des analyses et interprétations à des fins de recherche.

Une autre limite, inhérente à notre dispositif de recherche collaborative qui n'impose pas aux enseignant·es de recueillir systématiquement tout ce qu'ils et elles font en classe, est de ne pas disposer des données pour l'ensemble des temps de la séquence d'enseignement et de l'ECPA. Des points aveugles demeurent parfois, ne parvenant pas toujours à être comblés malgré les échanges soutenus avec l'enseignante (par mail, WhatsApp, entretiens et réunions formelles). La sélection des extraits n'est pas non plus pleinement représentative. Bien que nous ayons tenté de montrer des limites ou difficultés dans le travail référentiel, nous avons sélectionné des extraits riches sur le plan analytique, c'est-à-dire permettant de rendre visibles les mécanismes interactionnels que nous cherchons à documenter. Les échanges n'étaient pas forcément tous de cet ordre, certains étant parfois succincts, les élèves ayant des difficultés à s'exprimer en raison peut-être des tâches inhabituelles et de leurs propres ressources pour y faire face.

6.2 Synthèse des constats empiriques

Notre étude de cas visait à interroger la dynamique référentielle d'une microculture de classe sur un temps long (six mois) dans le cadre d'une séquence d'enseignement. L'ECPA intégrée à la séquence avait pour but, notamment, d'engager les élèves dans des activités de co-construction de critères et indicateurs, dans des situations variées, la plupart collaboratives, formatives et certificatives. Revenons aux axes présentés dans la section 4.3. Dans nos précédentes études empiriques, nous avons essentiellement investigué les axes 1 (la mise en relation référentielle) et 2 (le rôle des jugements évaluatifs en acte) du point de vue des enseignant·es (Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Allal, 2008 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017, 2019 ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018). Un des apports de cet article est d'avoir également examiné, de façon interreliée, les axes 3 (la prise en compte de la voix des élèves sur les trois plans de la microculture de classe) et 4 (les temps méta-évaluatifs guidés par l'enseignante) dans les phénomènes de référentialisation en classe.

Nos résultats montrent l'importance d'un travail continu et itératif quand il s'agit de co-construire avec les élèves la compréhension des référents et référés à des fins de régulation des apprentissages et d'évaluation. Le sens des critères, indicateurs et signes (voir figure 1 pour rappel) se précise, se modifie, se négocie au fil des différentes activités, permettant aussi aux élèves de comprendre que des attentes évaluatives s'approprient et sont susceptibles d'évoluer par leur implication et par la prise en compte de leurs voix individuelles et collectives. La mise en activité des élèves dans la co-construction des



repères référentiels (référents et référés qui se co-constituent) est systématiquement associée à des temps réflexifs et méta-évaluatifs en tant qu'espaces rituels d'échanges interpersonnels avec l'enseignante, dont nos observations montrent qu'ils participent pleinement à la dynamique de co-constitution référentielle située. Les élèves y ont verbalisé leurs expériences individuelles, ont autoévalué leurs ressentis (stress, émotions), ont évalué leurs expériences évaluatives (méta-évaluation). Notre hypothèse est que ces échanges ont non seulement contribué à « épaissir » le sens situé des référents-référés mais qu'ils ont aussi permis à l'enseignante de s'approcher des différentiels des élèves pour mieux les comprendre.

En ce qui concerne l'implication des élèves dans les processus référentiels, leur voix s'exprime par des propositions individuelles : pour formuler des verbes d'action qui caractérisent la pratique sociale du débat et ses critères de qualité (T2), pour sélectionner les critères prioritaires (T3), pour identifier des indicateurs pertinents (T4), pour exprimer des appréciations (T5), et plus généralement pour participer aux temps réflexifs tout au long de la séquence. Ces propositions individuelles font l'objet d'interactions entre pairs et avec l'enseignante, dont nos analyses interprétatives montrent qu'elles soutiennent la construction de relations de sens entre critères, indicateurs et signes. Par la prise en compte de la voix des élèves, un référentiel collectif se construit sur le plan communautaire de la classe, progressivement vu comme reconnu et partagé (*taken-as-shared*, Cobb et al., 1997) justifiant les tâches à entreprendre, les apprentissages et progressions à réaliser, les évaluations à accomplir de façon collaborative.

En fin de séquence, des paroles d'élèves montrent cependant que tous n'ont toujours pas compris certaines attentes évaluatives (e.g., « adopter une attitude ouverte »). L'expression de sa pensée reste difficile pour certains élèves (e.g., « je ne sais pas comment expliquer »). L'implication dans le travail référentiel apparaît plus aisée pour certains critères que pour d'autres. Par exemple, les élèves parviennent plus facilement à discuter et à proposer des indicateurs lorsque les critères renvoient à des éléments directement observables du débat (posture, prise de parole, formulation d'arguments). À l'inverse, certaines attentes plus interprétatives, comme « adopter une attitude ouverte », donnent lieu à des hésitations ou à des difficultés d'explicitation, certains élèves déclarant par exemple « ne pas savoir comment expliquer » ce qu'elles impliquent. Nos résultats montrent que ce n'est pas parce qu'il y a un travail de longue haleine sur la grille d'évaluation (et ses différentes versions) que celle-ci est utilisée par tous les élèves. S'ils sont pour la plupart capables de dire à quoi elle sert (e.g., « à nous aider » ; « à réfléchir », « à se rappeler »), certains élèves ne l'utilisent pas pour autant en situation d'apprentissage et de préparation de l'évaluation, considérant notamment qu'ils n'en ont pas besoin ou oubliant qu'elle existe. Ce sont les appréciations produites par les différentes évaluations certificatives qui les contraignent, en quelque sorte, avec la médiation de l'enseignante, à se remettre en question. Néanmoins, malgré ces limites, nos analyses et hypothèses interprétatives nous permettent de postuler que la dynamique référentielle, ouverte à la voix des élèves, leur a offert des occasions d'apprentissage, non seulement sur l'objet de savoir disciplinaire en jeu, mais également pour développer des compétences transversales d'autoévaluation et d'hétéroévaluation, des compétences réflexives dans un rapport plus démocratique à l'évaluation.

6.3 Ressources structurantes des trajectoires référentielles

Dans une perspective située de l'activité humaine, le contexte social et matériel est vu comme faisant pleinement partie des processus de pensée et d'apprentissage (Brown et al., 1989 ; Lave, 1988). Une relation indissociable est postulée entre l'activité et son



environnement immédiat et culturellement plus large. La notion de *ressource structurante* (Lave, 1988) permet d'identifier et de problématiser les éléments internes (expériences, connaissances, compétences, croyances, ressentis) ou externes (environnement symbolique, culturel, social, matériel, artefactuel) qui façonnent les pratiques situées et qui contribuent au développement des savoirs (individuels et collectifs). Notre étude de cas permet de dégager plusieurs de ces ressources, de façon non-exhaustive, pour caractériser les trajectoires référentielles, notamment quand celles-ci font l'objet d'un projet pédagogique délibéré, articulé à des enjeux d'enseignement et d'évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA). Le tableau 1 les résume.

Tableau 1

Ressources structurantes des trajectoires référentielles à des fins d'apprentissage

Ressources structurantes	
Mise en relation à des situations signifiantes	- Pratiques sociales de référence observées (e.g., <i>Genève débat</i>) - Pratiques sociales projetées par rapport à une future profession (e.g., entretiens d'embauche) - Pratiques sociales de la classe : situations d'apprentissage, situations d'évaluation (précédemment expérimentées, en train d'être vécues, projetées)
Auteur·rices des productions (référés) pour apprendre et/ou à évaluer	- Personnes externes à la classe, réelles ou fictives - Membres de la classe
Supports des productions	- Oraux, écrits, enregistrés, numériques
Priorisation	- Alternance entre une approche globale (tous les critères) et spécifiques (certaines catégories, critères ou indicateurs) - Priorisation de certaines composantes de l'objet de savoir en jeu, critères, indicateurs
Prise en compte de la voix des élèves et de leur différentiel	- Dans la recherche et définition des critères, indicateurs, signes - Dans le choix de certaines « priorités » - Dans les décisions évaluatives qui les concernent eux-mêmes et leurs pairs
Alternance des tâches	- D'apprentissage - D'évaluation permettant de continuer d'apprendre - De réflexivité critique, incluant une évaluation de l'évaluation
Situations évaluatives	- Informelle - Formelle, formative et certificative - Autoévaluation, évaluation entre pairs, co-évaluation, évaluation collaborative par modération sociale
État émotionnel des élèves	- Stress associé à l'évaluation - Plaisir dans l'enseignement et apprentissage - Motivation et engagement dans les activités évaluatives
Croyances, connaissances, compétences des élèves	- Sur les objets de savoir disciplinaire et leur appropriation - Sur des compétences transversales de réflexion critique, d'auto et d'hétéroévaluation comportant des composantes collaboratives - Sur des progressions de conscientisation et d'autonomisation
Identités des apprenant·es	- En tant qu'élève formaté par la forme scolaire - En tant qu'apprenant·e se projetant dans des situations professionnelles futures signifiantes

Ces éléments semblent pouvoir représenter des perspectives intéressantes à des fins d'ingénierie pédagogique et didactique, y compris pour concevoir des dispositifs susceptibles de faire émerger les différentiels des élèves quand ils sont sollicités à exprimer leur voix et à être partie prenante de décisions qui les concernent.



6.4 Perspectives conceptuelles pour de futures recherches

Sur le plan conceptuel, notre étude invite à interroger plusieurs points de la théorie de la référentialisation au sens de Figari (1994 ; Figari & Remaud, 2014 ; Figari & Tourmen, 2006) qui sont tout autant des perspectives de recherche. En guise de conclusion, nous en pointons deux en particulier à propos de la notion de référent et d'indicateur puis nous terminons par la problématique de la prise en compte de la voix des élèves dans la référentialisation qui est au cœur de la thématique du numéro 10 de la Revue LEeE.

Commençons par la notion de *référent(s)*. Pour Figari, les référents désignent les cadres ou systèmes de références (idéaux, normes, valeurs, éléments de comparaison, etc.) qui permettent d'attribuer un sens à ce qui est observé. En contexte de classe, les référents sont habituellement¹⁴ associés aux objectifs d'apprentissage définis dans les plans d'études. Dans le cadre de notre étude, la dynamique référentielle observée dans la classe n'a pas conduit, en soi, à une redéfinition ou à une transformation des objectifs visés. C'est pourquoi, dans ce texte, nous avons choisi de ne pas parler directement de *référentialisation* mais de *dynamique référentielle* (ou *co-constitution référentielle située*, Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) considérant que ce sont seulement les critères et indicateurs qui ont fait l'objet de co-construction et de transformation négociées. Néanmoins, la question nous semble devoir être posée : dans quelle mesure les critères d'évaluation (nommés « cadre de référence critériée » par certains auteurs ou autrices, e.g., Allal, 2008) peuvent-ils aussi être considérés comme des référents tout en ayant la spécificité d'être « fonctionnels » à des fins évaluatives ? Autrement dit, est-ce réellement un abus de parler de référentialisation dans les cas qui ne conduisent pas à une redéfinition ou spécification des objectifs d'apprentissage mais à celle du référentiel opérationnel de l'évaluation ?

Puis pour ce qui concerne la notion d'indicateur, celui-ci « n'aurait pas de sens en lui-même mais en référence à un critère » (Figari, 1994, p. 110) pour être ensuite renseigné avec des données concrètes (les référés). Dans des évaluations de *dispositifs* (e.g., un projet éducatif), les indicateurs peuvent désigner une évolution de la fréquentation aux activités (critère de renforcement de l'offre éducative), l'évolution du nombre d'enfants impliqués (critère de développement de démarches participatives), les types de médias utilisés (critère de la qualité de la gestion de l'information)¹⁵. Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages des élèves et des pratiques en classe, nos analyses montrent que l'indicateur est ambigu, polyfonctionnel : parfois signe saisi ou reconstruit du référé qui « renseigne » l'attente évaluative, parfois manifestation attendue du critère sans une apparente mise en relation à un référé tangible. Autrement dit, l'indicateur indique-t-il une unité de sens recelée par le référé ou est-il une expression du critère-référent ? Ou est-il les deux ? En linguistique, notamment saussurienne, le signe est nécessairement composé à la fois du signifié et du signifiant, vus comme indissociables. Pourrait-on alors envisager que le signe en évaluation renvoie nécessairement à un signifié qui fait office de référent et que tout « signifié-référent » n'a alors de sens que par l'existence du signe ?¹⁶ Cette position justifierait qu'il n'y ait pas de distinction entre les deux. Une telle hypothèse amènerait à remettre en question les catégories classiques (théoriques dans la référentialisation, pratiques dans les discours professionnels) en faveur d'une seule unité d'analyse de ce que

¹⁴ Y compris par Figari.

¹⁵ Exemples repris de Figari & Remaud, 2014, p. 133.

¹⁶ Nos échanges avec Lionel Dechamboux (juin, 2025, correspondance privée) ont alimenté ce débat critique sur la notion d'indicateur que nous utilisons avec beaucoup de retenue dans la plupart de nos travaux scientifiques.



l'on considérerait comme étant un même phénomène évaluatif. Cette question complexe renvoie au débat connu dans la littérature de recherche sur l'empan de l'unité théorique qui, sur le plan épistémologique, est appréhendée comme un tout (c'est le cas, par exemple, de la position de Lave, 1988, à propos de ce qu'elle appelle la *relation dialectique* entre le contexte et l'individu-en-activité) ou qui alternativement admet, à des fins pragmatiques d'analyse empirique et de gestes professionnels, des composantes distinctes mais qui demandent nécessairement ensuite à s'interpréter comme étant indissociablement liées (Cobb et al., 1993). Pour notre part, c'est ce dernier choix que nous faisons pour contrer le risque épistémologique d'un syncrétisme radical tant sur le plan théorique que pour la modélisation et l'accompagnement des pratiques professionnelles.

Pour conclure, un enjeu de notre programme de recherche est de problématiser la prise en compte de la voix des élèves dans la référentialisation à des fins d'apprentissage et d'évaluation (Mottier Lopez & Girardet, 2021 ; Mottier Lopez, 2025). Nous avons appréhendé cette voix des élèves au regard du cadre théorique de la microculture de classe (Cobb et al., 1997 ; Mottier Lopez, 2008) qui amène à ne pas la considérer comme étant strictement une expression individuelle, mais s'inscrivant dans des processus interpersonnels et communautaires interreliés. De plus, dans Mottier Lopez (2025), nous appréhendons cette voix sur le plan théorique comme une expression (potentiellement) démocratique à des fins « d'évancipation » (Marcel & Gremion, 2025). « L'évancipation est une évaluation à visée émancipatrice, déployée au sein d'une institution. Les règles et les normes de l'institution ne sont pas évacuées ou ignorées, mais en permanence débattues, négociées et redéfinies par un processus de référentialisation » (n.p.). Une voix n'est pas seulement le fait de s'exprimer, c'est être partie prenante et pouvoir participer aux décisions. Au-delà de cet idéal, un enjeu de l'implication des élèves dans la référentialisation est certainement l'acceptation d'ambiguïté, d'erreurs, d'incohérence, de « faux » pour en faire des opportunités d'apprentissage et de progression alors même qu'il s'agit de s'approprier des normes culturelles et institutionnelles. Faire ce choix pédagogique, didactique et relationnel dans une évaluation continue pour apprendre (ECPA) représente un réel défi professionnel pour les enseignant-es. C'est pourquoi nous sommes particulièrement reconnaissantes envers toutes celles et ceux dans nos recherches qui acceptent de relever ce défi et de se mettre, elles-mêmes et eux-mêmes, en situation d'apprendre.

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). 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://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252
- Bacchus, R., Colvin, E., Knight, E. B., & Ritter, L. (2019). When rubrics aren't enough: Exploring exemplars and student rubric co-construction. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 17(1), 48-61. <https://doi.org/10.1080/15505170.2019.1627617>
- Bragg, S. (2021). Student voice in education. *Journal of British Academy*, 8(4), 41-51. <https://doi.org/10.5871/jba/008s4.041>
- Brookhart, S. (2022). Connecter la notation à d'autres pratiques d'évaluation. *La Revue LEeE*, 6. <https://doi.org/10.48325/rleee.006.01>



- 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>
- Cobb, P., Gravemeijer, K., Yackel, E., McClain, K., & Whitenack, J. (1997). Mathematizing and symbolizing: The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition, social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 151-233). Lawrence Erlbaum.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1), 113-164. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2_6
- Cobb, P., Wood, P. & Yackel, E. (1993). Discourse, mathematical thinking, and classroom practice. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning : Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 91-119). Oxford University Press.
- Collerette, P. (2009). Étude de cas (méthode des). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^{ème} éd., pp. 91-94). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02.0069>
- Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching*, 28(1), 12-25. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student Voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Crahay, M. (Ed.). (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0037>
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26. <https://doi.org/10.7202/1087028ar>
- Département de l'instruction publique (DIP). (n.d.). *Centre de formation pré-professionnelle*. République et canton de Genève. <https://edu.ge.ch/secondaire2/cfpp/centre-de-formation-pre-professionnelle>
- Draghici, C. C., & Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39, 17-29. <https://doi.org/10.4000/ree.300>
- EReD. (2024). *Évaluation continue pour apprendre dans des contextes multiples d'enseignement, de la maternelle à l'université*. Université de Genève.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Merlin (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Macmillan.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice : theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck.
- 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.figar.2001.01>
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 101-108). L'Harmattan.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.
- 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>
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>



- Garnier, P. (2015). L'agency des enfants : projet scientifique et politique des childhood studies. *Education et Sociétés*, 36(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Gillet-Swan, J., & Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995-2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533-551. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
- Girardet, C., & Mottier Lopez, L. (2023). Modération sociale entre étudiant·es à l'Université : apprendre pour soi et apprendre ensemble dans une visée démocratique. *La Revue LEeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.04>
- Girardet, C., Mottier Lopez, L., & Simon, A. (2025). La voix des élèves dans la coconstruction des critères d'évaluation : au cœur de l'évaluation continue pour apprendre à l'école primaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 239-261. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-261>
- Girardet, C., Mottier Lopez, L., Simon, A., Carrel, A., Bouchet, E., Chauvin, E., Christophe, L., Coudurier, L., Dubost, S., Garcia, S., Guillen, E., Lafond, M., Rèche, L., Robert, M., & Sanchez, P. (2024, 29 mai). *Modélisation des multi-espaces de « construction collective d'intelligence »* [Poster]. 13^{ème} rencontre internationale des LéA-IFÉ. Lyon, France, 28-29 mai.
- Gonzalez, T. E., Hernandez-Saca, D. I., & Artiles, A. J. (2016). In search of voice: theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990-2010. *Educational review*, 69(4), 451-473. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661>
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation, règles du jeu*. ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Joseph, S., Rickett, C., Northcote, M., & Christian, B. J. (2019). 'Who are you to judge my writing?': Student collaboration in the co-construction of assessment rubrics. *New Writing*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14790726.2019.1566368>
- Karsenti, T., & Demers, S. (2018). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^{ème} éd., pp. 289-316). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.14375/NP.9782760639331>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Laveault, D., & Miles, C. (2008). Utilité des échelles descriptives et différences individuelles dans l'autoévaluation de l'écrit. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 1-29.
- Marcel, J.-F., & Gremion, C. (Eds.). (2025). *Evancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation*. Cepadués Editions.
- Maroy, C., & Pons, X. (2019). *Accountability Policies in Education : a comparative and multilevel analysis in France and Québec*. Springer.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficulté, perspectives*. Presses Universitaires de France.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations 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.



- Mottier Lopez, L. (2022). *De la référentialisation à une co-constitution référentielle dynamique*. Encyclopé-LEeE. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclopedee/CoConstReferentielle>
- Mottier Lopez, L. (2023). Rapports différentiels dans la référentialisation de l'évaluation : des expériences démocratiques ? *La Revue LEeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.01>
- Mottier Lopez, L. (2025). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une évancipation. In J.-F. Marcel & C. Gremion (Eds.), *Evancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation* (pp. 81-102). Cépadués Editions.
- 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*, 3, 465-482.
- Mottier Lopez, L., & Crahay, M. (Eds.). (2009). *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck.
- 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. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 87-111. <https://doi.org/10.48782/f2cjba96>
- 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., & Mercier-Brunel, Y. (2025). *De l'implication des élèves à la prise en compte de leurs voix dans l'évaluation : tensions démocratiques et enjeux institutionnels*. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 7-29. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-7>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Nizet, I. (Eds.). (2023). Démocratie et démocratisation des évaluations en éducation et en formation : quels enjeux ? *La Revue LEeE*, 7. <https://revue.leee.online/index.php/info/issue/view/14>
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 3, 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- 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>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive : évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- 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]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:157071>
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (pp. 175-189). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14905>



- Soubre, V. (2024). Penser l'évaluation-soutien d'apprentissage face aux enjeux contemporains par la coconstruction d'une microculture de classe comme ressource à des fins de régulation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(1), 91-119. <https://doi.org/10.7202/1115071ar>
- Velsin, O., & Veslin, J. (2001). Evaluation formatrice et critères de réalisation. In Figari, G. & Accouché, M. (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 89-101). De Boeck.
- 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>

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre gratitude à l'enseignante et aux élèves ayant participé à cette recherche collaborative et dont les données ont été analysées dans cet article. Nous remercions également vivement les collègues et étudiante qui ont collaboré sur le projet : Lionel Dechamboux pour son implication dans les rencontres collectives du terrain concerné et pour sa relecture critique de la première version de l'article, Natalia Constenla Martinez pour sa contribution aux transcriptions, et Aylin Cretegny pour avoir mené les entretiens avec l'enseignante dans le cadre de son travail de mémoire. Nous remercions également vivement Alban Roblez et Séphora Boucenna pour leurs lectures méticuleuses et commentaires inspirants qui ont invité aux échanges (présentés en annexe).

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 « Évaluer, réguler et différencier pour apprendre » (EReD). Ses principaux objets de recherche portent sur les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et dans des contextes de professionnalisation.

Céline Girardet

Céline Girardet est maîtresse d'enseignement et de recherche à l'université de Genève (équipe EReD). Ses recherches portent notamment sur l'évaluation continue pour apprendre, l'évaluation en tant que compétence transversale, le feedback, les émotions dans les processus évaluatifs et l'évolution des croyances et pratiques enseignantes.

