

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

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

Réacteur-rices : Sephora Boucenna, Alban Roblez

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

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Sephora BOUCENNA

J'ai lu cet article avec beaucoup d'intérêt aussi bien comme pédagogue que comme chercheur. Mais il me semble que la pédagogie a été aidée dans sa lecture par ses connaissances en termes de recherche.

En synthèse des commentaires proposés tout au long de votre texte, vu la densité et la structure du texte, les enseignants auront du mal à le lire. C'est un texte destiné aux chercheurs. Mais pour autant, je suis dans l'incapacité de retracer votre démarche de recherche. Je suis bien au clair sur le protocole vécu par les élèves avec leur enseignante mais je suis en peine de reproduire votre traitement des données au regard des instruments que vous mobilisez. Peut-être n'est-ce pas important. Vous posez des questions de fond qui me semble aujourd'hui constituer des enjeux majeurs.

Commenté [1]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Chère Sephora, un grand merci pour cette remarque importante. Nous avons donc ajouté une section méthodologique. Le protocole de terrain et les sources de données étaient décrits dans notre texte initial, mais la démarche de traitement analytique n'apparaissait effectivement pas avec une netteté suffisante. Nous avons donc ajouté une sous-section explicitant la chaîne de traitement des données : rôle du canevas dans le découpage de la séquence, transcription et sélection des épisodes analysés, mobilisation des quatre axes d'analyse, triangulation des sources et élaboration des synthèses interprétatives pour chacun des temps de la séquence.

Alban ROBLETZ

Merci chères collègues ! Pour cette "deuxième" version, après nos premiers échanges tenus l'année dernière, avec Christophe.

Le texte s'inscrit dans une suite de recherches comme de publications, permettant une arborescence autant des postulats scientifiques que des autres connexions, théoriques, empiriques ou dialogiques participant autant à traiter de l'évaluation pour apprendre durablement que de la référentialisation.

Je trouve que justement, les échanges analysés ainsi que vos propos conclusifs amènent quelque chose qui me semble fondamental : comment veiller à élaborer une théorie scientifique (ou y participer) qui ne soit pas trop déconnectée de réalités vécues et observées d'une part, sans perdre non plus sa nature explicative et généralisable ? Le cas des concepts de critères, indicateurs particulièrement, me paraissent illustratifs de cela : on retrouve quelque chose de similaire dans un autre article de notre numéro spécial, donnant peut-être à voir un phénomène général d'appropriation de l'évaluation par des acteurs-rices et posant la question de la valeur "temporelle" ou "circonstanciée" peut-être de nos concepts cardinaux, comparativement aux changements sociétaux ?

Bref : merci pour votre texte. Je me suis permis des commentaires de différentes natures : certains portent sur la forme, avec des propositions ; d'autres sur le fond, en résonance ou en partage de réflexions ou de compréhensions de votre proposition, pour me vérifier ou interpeller sur la signification et ainsi réguler, si besoin ou si jugé utile.

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

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 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 dans des situations situées et interactionnelles où interviennent interprétations professionnelles, ajustements contextuels et négociations de sens entre les acteurs (e.g., Mottier Lopez & Dechamboux, 2017 ; Merle, 2018 ; Morrissette, 2010). 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.

Commenté [2]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Cette introduction a été introduite pour répondre au commentaire de Sephora concernant une introduction à rédiger séparément de la problématique



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 ainsi que le dispositif méthodologique mis en œuvre. La cinquième partie présente 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.

Commenté [3]: Alban ROBLET

Merci chères collègues pour cet apport supplémentaire, complémentaire. Je trouve toujours précieux de lire un état scientifique sur l'évaluation, actualisé et réactualisé, les années passantes. Ici, je lis bien autant un panorama des recherches comme de leurs transformations que votre posture épistémologique / rapport à l'objet. Le tout, dans un format synthétique et clair.

Commenté [4]: Lucie MOTTIER LOPEZ

La description des parties de l'article a été étoffée comme suggéré par Sephora

1. Problématique

Cet article étudie l'implication des élèves dans des évaluations continues pour apprendre (ECPA, Mottier Lopez, 2021 ; Mottier Lopez & Girardet, 2021), notamment quand celles-ci les engagent dans la co-construction de critères d'évaluation et d'indicateurs associés à des activités plurielles d'autoévaluation et d'évaluations entre pairs.

L'ambition de l'article est de problématiser cette implication des élèves du point de vue des enjeux de référentialisation, plus spécialement de « dynamique référentielle située », 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 » (Figari & Tourmen, 2006, p. 19).

La littérature scientifique qui étudie les pratiques d'évaluation formative souligne depuis de nombreuses années l'importance d'impliquer les élèves dans la définition des critères d'évaluation. Ainsi, déjà d

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

Commenté [5]: Lucie MOTTIER LOPEZ

En raison de la distinction entre introduction et problématique, nous avons également largement réécrit cette partie

Commenté [6]: Lucie MOTTIER LOPEZ

changement de titre, toujours pour répondre à la critique de Sephora et des réécritures ont dû être faites pour éviter des répétitions avec la nouvelle introduction

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



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., sous presse ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2019 ; Veslin & Veslin, 2001 ; Soubre, 2024). 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 limites. 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 ces derniers 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 », consistant par exemple à co-créer 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., sous presse ; 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 à celles de Bacchus et al. (2019), elles montrent que la seule communication aux élèves des rubriques ou critères d'évaluation ne suffit pas pour assurer une bonne compréhension des attentes évaluatives. Ils comparent alors deux modalités : la cocréation avec les élèves de rubriques évaluatives et l'utilisation d'exemples concrets pour étayer les critères / rubriques. 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

Commenté [7]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Ce paragraphe et le suivant sont ceux que vous avez déjà expertisés mais ils ont été déplacés
Nombre total de réactions : 1

Alban Roblez a réagi avec 🗨 à 2026-04-10 13:33 PM



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 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 de classe. Autrement dit, la participation des élèves aux dynamiques de référentialisation demeure encore largement sous-explorée.

C'est dans cette perspective 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 les 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 ; Draghici & Garnier, 2020). Les élèves y sont considérés comme des acteurs 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 des critères et indicateurs. Cette implication peut ainsi être comprise comme une participation, au moins partielle, aux processus de référentialisation eux-mêmes, envisagée 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 soulignons²) des critères et des indicateurs en fonction des référents constitue la phase centrale de la référentialisation » (Figari & 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.

Commenté [8]: Lucie MOTTIER LOPEZ

insertion ici de la partie Voix des élèves / childhood studies comme suggéré par Sephora

² Réélaborer véhicule l'idée d'une appropriation active, une re-construction, voire une transformation, autrement dit un processus de négociation de sens.



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, 2023-2027³) - 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 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 ?

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 ces derniers 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 », consistant par exemple à co-créditer des rubriques d'évaluation (combinant critères d'évaluation et description de niveaux de performance) de qualité, incluant parfois des exemples concrets de réponses attendues). D'une façon générale, comme énoncé dans l'introduction, il apparaît dans les travaux que nous connaissons que la référentialisation reste essentiellement sous la responsabilité de l'évaluateur-riche externe (notamment dans des évaluations de dispositifs ou de programmes de formation, Figari, 1994) ou de l'enseignant-e qui évalue les productions de ses élèves (e.g., Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).

Le projet examiné dans cet article est d'étudier l'implication des élèves sur un temps long visant des apprentissages : comment la voix des élèves s'exprime-t-elle quand ils sont impliqués dans la co-construction des critères d'évaluation et des indicateurs, plus spécialement dans des pratiques d'évaluation continue pour apprendre ? Comment les mises en relation référentielles négociées avec les élèves se déclinent-elles sur un temps long qui articule des activités d'autoévaluation, d'hétéroévaluation et des temps méta-évaluatifs (évaluation de l'évaluation) avec les élèves ? Telles sont les questions générales que cet article explore sur le plan empirique, à partir d'une étude de cas issue d'une recherche plus large soutenue par le Fonds national suisse de la recherche (Mottier Lopez & Girardet, 2023-2027⁴).

La partie suivante de l'article expose notre cadre théorique pour interroger les dynamiques référentielles dans des microcultures de classe, en y incluant la prise en compte de la voix des élèves. Les questions spécifiques de recherche sont ensuite formulées. Puis la partie suivante présente le contexte de l'étude de cas qui nous intéresse et son cadre méthodologique. Les résultats empiriques sont exposés dans une cinquième partie, incluant des synthèses intermédiaires, et nous terminons par une discussion conclusive.

³ Subside FNS n°100019_212833 : *Une évaluation continue pour apprendre : enquêtes collaboratives avec la voix des élèves* (Mottier Lopez & Girardet, 2023-2027).

⁴ Subside FNS n°100019_212833 : *Une évaluation continue pour apprendre : enquêtes collaboratives avec la voix des élèves* (Mottier Lopez & Girardet, 2023-2027).



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-auteurs 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 de la microculture de classe.

Commenté [9]: Sephora BOUCENNA

Personnellement, comme lectrice je trouve toujours intéressant de présenter l'objectif principal de la partie développée ainsi que les éléments qui vont la composer pour préparer le lecteur dans un projet de lecture.

Commenté [10]: Lucie MOTTIER LOPEZ

nous l'avons ajouté.

Commenté [11]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Ajout à la demande de Séphora

2.1 Dynamiques référentielles dans les pratiques évaluatives en classe

...

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 Dans le champ des attentes Les objectifs d'apprentissage des objets de savoir		CONCRET Dans le champ du réel (re)construit
La référentialisation établit un lien logique et dynamique comme processus de construction de sens et de valeur		
Critères d'évaluation Énoncés abstraits qui explicitent les qualités attendues de l'objet à des fins d'évaluation (Mottier Lopez, 2015)	Indicateurs Éléments observables qualifiant le critère (Figari & Tourmen, 2006) et attendus concrètement dans les productions des élèves	Signes Au contact de la production concrète de l'élève, unités de sens produites par l'évaluateur-riche
La dynamique référentielle est foncièrement située (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017), incluant des contextes pluriels (polycontextualité de l'évaluation, Mottier Lopez, 2019)		

Commenté [12]: Alban ROBLET

Je trouve cette figure vraiment aidante et claire pour la compréhension et la visualisation du cadre conceptuel.

Commenté [13]: Lucie MOTTIER LOPEZ

merci !

Nous invitons le lecteur ou la lectrice à prendre connaissance du texte théorique (Mottier Lopez et al., en cours) dans ce numéro 10 de la Revue LEeE qui présente plus en détail quelques prolongements de la théorie de la référentialisation de Figari et al., dont fait partie cette figure 1.

Commenté [14]: Alban ROBLET

Yes excellent !



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 ~~Solliciter et prendre en compte la les voix la voix des~~ élèves

~~Par voix des élèves, nous faisons référence au courant de recherche *Childhood Studies* qui s'intéresse à mieux comprendre et valoriser « l'existence d'une perspective propre aux enfants qui doit être reconnue et prise en compte par les adultes » (Draghici & Garnier, 2020, p. 19). Ces travaux insistent sur l'agentivité (agency) de l'enfant (Bragg, 2021 ; Garnier, 2015), y compris à propos des questions qui touchent à l'école (Mayes et al., 2010). Comme nous avons eu l'occasion de le développer plus longuement, y compris de façon critique dans Mottier Lopez (2025), la notion d'agentivité « correspond à une prise de position théorique » (Garnier, 2015, p. 161) pour souligner que les enfants construisent activement un sens au monde qui est le leur, y compris dans la création de celui-ci (Mayes et al., 2010, p. 158) en tant qu'acteur·rices de leur propre vie et sujets politiques (Draghici & Garnier, 2020). Garnier (2015) retient quatre dimensions fondamentales, associées à l'agentivité des enfants, que nous avons résumées comme suit :~~

- Une capacité individuelle d'agir de façon autonome, qui reconnaît leur pouvoir de décision et d'initiative ;
- Une capacité de participer, « au sens de prendre part, d'être partie prenante et d'influencer ou de transformer son environnement, matériel et humain » (Garnier, 2015, p. 163) ;
- Une agentivité individuelle (les voix singulières propres à chaque enfant) articulée à l'agentivité collective (la voix du groupe-classe et de sa microculture, par exemple) ;
- La tension entre l'agentivité des enfants, avec ses propres limitations et contraintes, et celle des adultes qui ont le pouvoir de parler au nom des enfants (en leur faveur, à leur place) : une tension entre assujettissement et émancipation qui génère des incertitudes, des ambiguïtés, mais qui peut également être productive à certaines conditions (Mottier Lopez, 2025, p. 87).

~~Notre projet d'étudier la voix des élèves dans la co-construction (définition et négociation de sens) des critères d'évaluation et des indicateurs en interaction avec des productions concrètes s'inscrit dans cette conception, associée à celle d'une évaluation à visée démocratique (Mottier Lopez et al., 2023) et émancipatrice (e.g., Marcel & Gremion, 2025 ; Mottier Lopez, 2025). Ce projet prolonge des premières études empiriques réalisées dans deux terrains scolaires autres que celui concerné par notre étude ci-dessous⁵, ici dans le but de problématiser plus spécialement des enjeux de référentialisation.~~

~~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. Malgré cet engouement, la littérature souligne que cette notion ne renvoie pas à une définition stabilisée et qu'elle recouvre des acceptions variées selon les cadres théoriques mobilisés et les objets étudiés (Cook-Sather, 2006 ; Conner, 2022 ; Gonzalez et al., 2016). Comme analysé par~~

Commenté [15]: Sephora BOUCENNA

Pourquoi s'intéresser à la voix des élèves. C'est affirmé mais ce serait intéressant d'être argumenté. Il y a là une position politique-pédagogique qu'il me serait intéressant de comprendre. Quel est cheminement idéologique et scientifique qui vous amène à vous intéresser à l'agentivité des enfants? Particulièrement dans une société qui ne met pas en place des espaces démocratiques dans le travail?

Si cette question est ennuyeuse, que les auteures ne s'en encombrent pas.

Je me trompe peut-être mais ce point me semble plus relever de ce qui amène les auteures à s'intéresser à la voix des élèves qu'à poser les instruments intellectuels de définition et d'opérationnalisation des notions clés. Donc cela me semble moins relever du cadre théorique que de la problématique.

Commenté [16]: Lucie MOTTIER LOPEZ

En effet, merci pour ce commentaire. Si vous êtes intéressée, nous avons rédigé un texte complet pour poser cette question de la voix des élèves, sur le plan de son "intérêt" et pour mieux la définir : Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Mercier-Brunel, Y. (à paraître). 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. Ici, nous avons donc suivi votre commentaire : (1) on a déplacé et réécrit le texte pour l'introduire dans la problématique; (2) nous définissons ce que nous entendons par voix des élèves dans la partie théorique, ici donc

Commenté [17]: Alban ROBLET

Intéressant : ceci, parce qu'il s'agit de leur milieu de vie ? Notamment un de leurs milieux de vie qui nous concerne aussi, en tant qu'enseignant·e, pédagogue, chercheur·e en SEF? Je pose cette question, parce que cette assertion implique qu'il pourrait y avoir d'autres investigations quant à l'agentivité des enfants dans des questions et des environnements autres que scolaires, par exemple.

⁵ Voir <https://www.unige.ch/fapse/ered/recherches/lavoixdeseleves/resultats>



Mottier Lopez et al. (sous presse à paraître), 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.

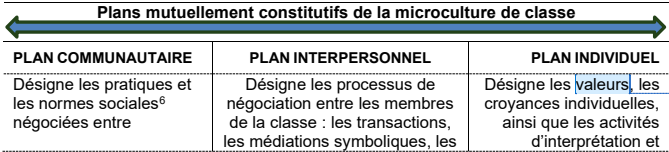
Dans cet article, la voix des élèves est entendue comme l'expression et la prise en compte des perspectives situées que les élèves élaborent à propos des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qu'ils vivent. Elle renvoie aux formes par lesquelles les élèves participent, à des degrés 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. 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 dépendent 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. (sous presse à paraître) 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 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

...

Figure 2
Cadre conceptuel de la microculture de classe : prise en compte de la voix des élèves dans la dynamique référentielle



⁶ 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).

Commenté [18]: Alban ROBLET

Les valeurs ici sont "individuelles" ? Ou est-ce que le plan individuel est le site de toutes les valeurs ? Pour ma curiosité sur ce cadre, afin de comprendre comment les valeurs sont perçues et positionnées, notamment comparativement aux normes sociales sur le plan communautaire.

Commenté [19]: Lucie MOTTIER LOPEZ

merci pour la question, il n'y a pas une réponse unique évidemment. Pour ma part, je puise très fortement dans les nombreux travaux de Cobb et al qui proposent de situer les valeurs sur la plan individuel de la microculture de classe. Autrement dit, ce sont les valeurs de chaque acteurs / participants, et elles sont vues comme étant indissociables des normes sur le plan collectif. Autrement dit, dans une perspective située, normes et valeurs se co-constituent, et donc une norme si elle est placée sur le plan collective dans le cadre théorique proposée, elle est vue comme étant "faite" aussi des valeurs individuelles et réciproquement

Commenté [20]: Alban ROBLET

Merci pour l'explication Lucie. C'est très clair. Avec mes mots et sur la base de littératures sur "la valeur", je comprends qu'analytiquement la valeur est catégorisée sur le plan individuelle car cela permet de la situer chez "quelqu'un" : ce n'est donc pas une entité "à part", libre ou purement imaginaire. Et empiriquement, dans les faits, elle est reliée aux normes dans l'acceptation que vous écrivez en note de bas de page. La socialisation des normes favorise sa manifestation observable ; là où les valeurs viennent souvent trouver leur observation dans les discours sur les comportements/justifications/règles, etc. Bref: merci de ton explication, qui m'aide à me situer avec vous.

l'enseignant-e et ses élèves, vues comme reconnues et partagées » (<i>taken-as-shared</i>) ⁷ dans le contexte de la classe.	étayages, toute forme de participation guidée qui contribuent à la constitution du plan communautaire et au développement individuel	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	Opère dans l'interaction interpersonnelle qui sert à co-construire les référents-référés dans une relation dialectique aux situations et contextes pluriels (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	Expression légitime des croyances individuelles, représentations, valeurs, expériences issues des activités réalisées

Commenté [21]: Alban ROBLET
Peut-être une référence à ton article, Lucie ? 2023 ?

3. Questions spécifiques de recherche

L'étude de cas présentée dans cet article a pour but de toujours mieux 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. La notion de trajectoire vise à caractériser la succession des situations vécues qui s'y rapportent, incluant les activités et rôles des élèves et de l'enseignant-e, et l'évolution des attendus évaluatifs, individuels et collectifs, dans les pratiques de la microculture de classe. 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 ?

Commenté [22]: Alban ROBLET
Le terme choisi me fait penser à Ardoino (<https://shs-cairn-info.ezproxy.univ-catholille.fr/les-avatars-de-l-education--9782130502524-page-135?lang=fr>) qui met "trajectoire" en face de "cheminement"/"trajet" ; pas forcément dans le même sens, je crois ; mais m'y a fait penser en résonance.

Commenté [23]: Lucie MOTTIER LOPEZ
intéressant merci pour la référence !

Commenté [24]: Alban ROBLET
Est-ce qu'ainsi, une "trajectoire référentielle" est une trajectoire, dans l'acception que vous écrivez, qui se compose de référentialisation(s) en acte d'une part, pouvant à son tour être référencée (au sens d'identifiée comme de positionnée dans le temps et l'espace) comme telle, à savoir une expérience de référentialisation(s) ?

Commenté [25]: Lucie MOTTIER LOPEZ
merci pour cette excellente qui nous force à définir mieux la notion introduite ici : La trajectoire n'est pas une référentialisation supplémentaire. Elle correspond à une succession d'épisodes de référentialisation en acte. Elle est une reconstruction analytique du chercheur pour comprendre l'évolution des référents.

Commenté [26]: Alban ROBLET
Excellent ! Merci !

⁷ 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.



- Et des temps méta-évaluatifs guidés par l'enseignant-e ?

4. Contexte de l'étude de cas et méthodologie

4.1 Le cas à l'étude : une séquence d'enseignement

4.2 Recueil des traces et analyses des données

Les données analysées sont issues de trois sources : (1) dans le cadre du projet de recherche plus large, il a été demandé aux enseignant-es de renseigner un canevas détaillant leurs séquences d'enseignement intégrant une ECPA⁸. L'annexe 1 présente la structure de ce canevas. Le canevas était renseigné soit avant chaque séance et, dans tous les cas, après elle-ci afin de rendre compte de son déroulement effectif. (2) Chaque enseignant-e a librement procédé à des enregistrements audio de temps-clés en lien avec l'ECPA : (a) travail interactif sur les référents (critères, indicateurs), (b) évaluation entre pairs, (c) échange avec les élèves au sujet de l'évaluation. Des traces écrites ont également été recueillies par les enseignant-es et transmises aux chercheur-ses. (3) Des entretiens réalisés au fil du deuxième semestre : deux entretiens réflexifs téléphoniques (mars et avril 2024, entre 20 et 30 minutes) et un entretien semi structuré en présentiel (juin 2024, 60 minutes), sur les pratiques expérimentées d'ECPA, les différences observées chez les élèves, et les intentions pédagogiques futures.

Un accompagnement méthodologique au recueil de traces⁹ dans la classe a été mis en place en début de la séquence, ce qui a eu pour conséquence que certains temps de travail sur les critères d'évaluation n'ont pas été enregistrés, l'enseignante n'ayant pas encore systématisé le recueil à ce stade. La présence des élèves lors des recueils a pu varier au fil de la séquence, en lien avec la fréquentation parfois irrégulière observée dans ce type de structure éducative.

Notre corpus de données pour cet article comprend :

- Le canevas de la séquence d'enseignement rempli par l'enseignante : il a été conçu dans une logique de « synopsis » (Schneuwly et al., 2006) qui, par ses catégories, permet un découpage de la séquence d'enseignement en pointant les différentes catégories de description de l'ECPA associée au déroulement de chaque leçon (description des activités proposées aux élèves, consignes, rôles de l'enseignante). Ce canevas permet également d'identifier et de contextualiser précisément les différentes traces (traces écrites, audios, etc.) transmises par l'enseignante aux chercheur-ses (ou lors des rencontres collectives avec les autres enseignant-es concerné-es par la recherche plus large).

Commenté [27]: Lucie MOTTIER LOPEZ

nous avons réécrit ces deux sections, afin de répondre à la critique de Sephora : "C'est un texte destiné aux chercheurs. Mais pour autant, je suis dans l'incapacité de retracer votre démarche de recherche. Je suis bien au clair sur le protocole vécu par les élèves avec leur enseignante mais je suis en peine de reproduire votre traitement des données au regard des instruments que vous mobilisez".

⁸ Une présentation de ce canevas est disponible dans la brochure EReD (2024).

⁹ Nous parlons de traces à ce stade du processus et de données quand les traces recueillies sont retenues à des fins de recherche et d'analyse (Mottier Lopez, 2022). En effet, toutes les traces recueillies par les enseignant-es dans leur classe par exemple ne deviennent pas systématiquement des données de recherche.



- *Huit enregistrements audio d'interactions en classe (de 15 minutes en moyenne) : intégralement transcrites, ils ont fait l'objet d'une analyse thématique et interprétative du point de vue de la dynamique référentielle.*
- *Trois entretiens avec l'enseignante (entretiens 1 et 2 : 30 min chacun, par téléphone ; entretien 3 : 60 min, en présentiel) : pour solliciter des informations complémentaires sur les dispositifs mis en place et leurs intentions. Ces entretiens ont été intégralement enregistrés et transcrits. Ils font office de source secondaire pour cette étude, n'ayant pas fait l'objet d'une analyse mais ayant servi à épaissir la description de la séquence d'enseignement.*
- *Des documents écrits produits pendant la séquence d'enseignement (notamment les grilles de critères successives) : ceux-ci ont été triangulés aux sources de données précédentes pour des descriptions précises et denses, caractéristiques des études de cas.*

Les analyses de contenu de chaque source de données et leur triangulation conduisent à une description détaillée de la dynamique référentielle observée dans l'ECPA pratiquée tout au long de la séquence d'enseignement concernée. Afin de la caractériser, nous interprétons dans des synthèses intermédiaires les descriptions effectuées en fonction de quatre axes interreliés :

- ~~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).~~
- ~~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 classe¹⁰. Nous utilisons l'expression « en acte » pour désigner une évaluation en train de se faire sur un référent tangible et identifié comme tel, et non par remémoration ou projection par exemple.~~
- ~~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 sur le seul plan individuel.~~
- ~~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.~~

Notre hypothèse générale est que ces quatre axes interreliés contribuent aux dynamiques référentielles dans la microculture de classe, susceptible de soutenir activement les progressions d'apprentissage des élèves sur des temps longs. 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 1 présente la structure de ce canevas. Celui-ci était complété soit avant chaque séance, soit après celle-

Commenté [28]: Alban ROBLET

Et observée par la personne chercheur ? Ou pas systématiquement ?
Je m'étais posé cette question il y a quelques temps, lors de l'échange avec Lionel sur mon propre article, justement. La nature "active" de l'évaluation en train de se faire sur un référent est-elle aussi conditionnée par la présence de la personne chercheur comme témoin de son activation ?

Commenté [29]: Lucie MOTTIER LOPEZ

non, pas dans mes travaux, elle est active indépendamment de la présence de l'observateur
Nombre total de réactions : 1
Alban Roblez a réagi avec  à 2026-04-13 07:06 AM

¹⁰ L'expression « jugement évaluatif en acte » permet de souligner l'activité de jugement cognitive et à la fois sociale (Mottier Lopez & Allal, 2008) en train de se réaliser ; elle nous permet également de garder le terme « évaluation » pour l'ensemble du processus incluant la référentialisation ainsi que les décisions et communications qui en résultent.



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 pour contextualiser les 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 :

(a) travail interactif sur les référents (critères et indicateurs),

(b) situations d'évaluation entre pairs,

(c) 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, 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 a été mis en place en début de séquence. De ce fait, certains moments de travail sur les critères d'évaluation n'ont pas été enregistrés, l'enseignante n'ayant pas encore systématisé le recueil à ce stade. Par ailleurs, la présence des élèves lors des séances a parfois varié au fil de la séquence, en lien avec la fréquentation irrégulière caractéristique de 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 et Miles, 1991 ; Yin, 1984 ; Zaic, 1989 ; Zamanou et Glaser, 1989, cités par Colletette, 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 interreliés :

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. Nous utilisons l'expression « en acte » 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 sur le seul 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.

Notre hypothèse générale est que ces quatre axes interreliés contribuent aux dynamiques référentielles dans la microculture de classe, susceptible de soutenir activement les progressions d'apprentissage des élèves sur des temps longs. Ces axes ont été mobilisés comme 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 selon lesquelles les élèves participent à cette dynamique. Les interprétations proposées reposent sur la convergence de plusieurs indices empiriques issus des différentes sources de données sans pour autant prétendre à rendre compte de l'ensemble des interactions de la séquence.

5. Résultats

...

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

...



5.2 T2 - Séance 3 : co-construire avec les élèves une grille de critères d'évaluation (annexe 2)

...

5.3 T3 - Séance 4 : sélectionner certains critères en particulier (annexe 3)

...

5.4 T4 - Séances 5 et 6 : identifier des indicateurs aux critères d'évaluation (annexe 4)

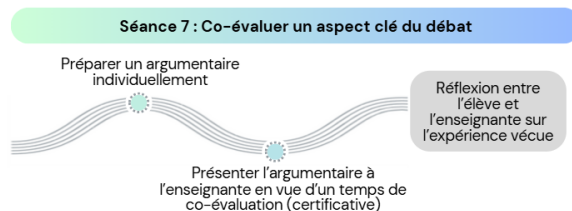
...

5.5 T5 - Séance 7 : co-évaluer un aspect-clé du débat, l'argumentation (annexe 5)

...

Figure 7

Dynamique référentielle dans T5 (S7)



...

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 dans 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., à paraître).

Commenté [30]: Alban ROBLET

Très intéressant. Cela signifierait que la structure (ou une autre façon de nommer ce phénomène) sociale a eu un effet fort, malgré une démarche de consultation, participation, explicitation des enjeux, etc.

Cela me fait penser aux travaux des sociologues (dont le dernier Lahire revient sur l'évaluation/forme scolaire notamment) mais aussi, grâce au terme "associée", aux approches tentant de comprendre les différents maillages au sein d'un groupe, un individu, une institution, etc. Comme des cordes entrelacées, on saisit des liens ou des noeuds parfois entre elles, mais tout en identifiant leur nature, leur cause, différentes mais pourtant reliées. Est-ce que, suivant cette analogie, nous avons accès en tant que chercheur.e à ce type de cordes, sans basculer dans une "clinique" ou une approche pouvant être perçue comme moralisatrice ? Bref, cela me fait beaucoup réfléchir.

Commenté [31]: Lucie MOTTIER LOPEZ

merci pour ton commentaire ! nous avons ajouté la dernière phrase pour encore mieux visualiser la tension entre participation et structures.

Commenté [32]: Alban ROBLET

Top !

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 plutôt libres dans leur prise de parole de leur parole. Pourtant, bien que la plupart soient même s'ils sont capables, pour la plupart d'expliquer les visées de la grille, certains disent ne pas l'utiliser pour apprendre et se préparer. L'enseignante se 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. L'enseignante semble alors formuler l'hypothèse que la co-évaluation, qui amène les élèves à mobiliser activement la grille avec sa médiation, pourrait contraindre l'utilisation active (avec sa médiation) de la grille pour contribuer auprès des élèves à lui donner du 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 6)

...

6. Discussion conclusive

...

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 à nos yeux intéressants, 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.

Commenté [33]: Sephora BOUCENNA
Intéressants selon quels critères?

Commenté [34]: Lucie MOTTIER LOPEZ
en effet, nous avons précisé, merci pour le commentaire



6.2 Synthèse des constats empiriques

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 progression d'apprentissage 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 de ses 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, notamment quand ils renvoient à des éléments observables plus faciles à inférer et interpréter. 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 qu'ils oublient 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

Commenté [35]: Saphora BOUCENNA

C'est affirmé. Ce serait bien d'apporter des illustrations qui permettraient de voir comment les élèves participent à la dynamique de co-construction référentielle située.

Commenté [36]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Ici, cette phrase concerne les temps réflexifs et méta-évaluatifs et la phrase suivante rappelle (en synthèse) ce qui s'y est passé. Le fait que les élèves y aient verbalisé leurs expériences, ont autoévalué leurs ressentis, etc, etc participe à la dynamique référentielle - comme montré de façon critique dans nos résultats empiriques. En revanche, nous avons fait le choix dans ce texte de ne pas montrer des analyses fines d'interactions parce que notre projet était d'appréhender la trajectoire référentielle tout au long d'une très longue séquence (peu d'études s'y emploient à notre connaissance) - du coup, on n'avait pas la place de présenter des extraits et d'en exposer une analyse interactionnelle. Ce sera pour une autre contribution. Le lecteur doit se contenter ici de consulter les annexes qui comportent des exemples d'interactions, en effet.

Commenté [37]: Saphora BOUCENNA

Ceci est l'intention, qu'en est-il dans les faits? Comment cela se traduit dans les interactions et les actions des élèves?

Commenté [38]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Il y a une mise en relation explicite en introduction du paragraphe (T2, etc.) pour fonder la proposition. On a réécrit de façon plus prudente, mais j'ose quand même penser que nos résultats empiriques le montrent réellement - dépassant la seule "intention"

Commenté [39]: Saphora BOUCENNA

Donner à voir.
La lectrice que je suis a besoin d'éléments en lien avec les actions des élèves pour se représenter le contenu affirmé.

Commenté [40]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Plus haut, nos résultats empiriques montrent que certains critères sont plus facilement mobilisés par les élèves que d'autres, notamment lorsque ceux-ci renvoient à des éléments observables du débat, alors que des attentes plus interprétatives donnent lieu à davantage d'hésitations ou de difficultés d'explicitation. Afin de rendre ce point plus concret et permettre aux lecteurs de faire le lien avec nos résultats plus haut, nous avons ajouté dans la conclusion quelques illustrations issues des interactions et des propos d'élèves.



compétences transversales d'autoévaluation et d'hétéroévaluation, des compétences réflexives dans un rapport plus démocratique à l'évaluation (Mottier Lopez et al., 2023).

6.3 Ressources structurantes des trajectoires référentielles

...

6.4 Perspectives conceptuelles pour de futures recherches

...

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 habituellement¹¹ 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 re-définition 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 (nommé « 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)¹² (exemples repris de Figari & Remaud, 2014, p. 133). 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 référent qu'il « renseigne » l'attente évaluative, parfois manifestation attendue du critère sans une apparente mise en relation à un référent tangible. Autrement dit, l'indicateur indique-t-il une unité de sens recelée par le référent 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 ?¹³ 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 l'on

Commenté [41]: Saphora BOUCENNA

Cela ne relève-t-il pas d'une autre activité qui s'inscrit dans une autre option idéologique? C'est une vraie question.

Commenté [42]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Notre intention n'est pas de confondre transformation des objectifs d'apprentissage et transformation du référentiel opérationnel de l'évaluation. Nous faisons l'hypothèse que, dans une perspective située, la co-construction et la transformation négociée des critères et indicateurs peuvent être considérées comme une forme de travail du référentiel, sans pour autant impliquer une redéfinition des objectifs. C'est précisément pour marquer cette différence que nous privilégions dans ce texte l'expression de "dynamique référentielle", tout en laissant ouverte la question de savoir dans quelle mesure cette dynamique peut être pensée comme une extension de la notion de référentialisation. Nous avons clarifié cette position dans la partie théorique du texte et ici, nous nous reposons la question qui, pour nous, reste aussi ouverte par rapport aux travaux modélisant de la référentialisation au sens de Figari

Commenté [43]: Alban ROBLET

Ce qui me rappelle la "conscience évaluative" dans les travaux de Raulin (2017, 2019) qui s'est intéressé au processus de conscientisation de l'attente/intention évaluative chez la personne apprenante aussi.

Commenté [44]: Lucie MOTTIER LOPEZ

oui en effet

¹¹ Y compris par Figari.

¹² Exemples repris de Figari & Remaud, 2014, p. 133.

¹³ 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.



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 nécessairement demandent 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.

...

Commenté [45]: Alban ROBLEZ

Merci pour le ré-éclairage de la question de la relation entre les approches linguistiques et l'évaluation : je trouve que cela a d'autant plus d'importance que Figari présentait l'évaluation comme une activité langagière (avec Remaud, 2014) aussi.

En vous lisant (et en imaginant les débats avec Lionel), je pense à une possible troisième voix - mais sans prétendre qu'elle supplanterait les deux autres qui interpellent la personne chercheuse dans son travail intellectuel et scientifique - qui serait celle de l'herméneutique. C'est ce que je tente depuis quelques temps. Une herméneutique du sens impliquerait une circularité (que Ricoeur après Heidegger nomme "cercle herméneutique" [1969, 1986 notamment]) entre les trois grands phénomènes identifiés et nommés en phénoménologie : expliquer, comprendre, interpréter. Plus tard, Ricoeur toujours rajoute en quelque chose "traduire" (notamment 2004) puis/en même temps dans sa troisième partie épistémologique autour du récit, de l'identité narrative, etc.

Bref, pour moi, j'y entrevois une voie qui, comme avec vous, engage la personne chercheuse dans la théorisation et donc interpelle sa prudence et met sur le tapis son intention et l'état de sa relation avec le phénomène puisqu'au fond, en voulant comprendre on (s')explique et on interprète les signes et les prises que l'on a sur le réel, etc. ceci, de façon circulaire. En définitive, l'expression-récit analytique ou scientifique est un substrat de cette activité circulaire de sens qui favorise l'inter-compréhension entre les individus, tout en étant imparfait et soumis au jeu de la ré-interprétation.

Bon, j'ai déposé ici quelques brefs éléments dans le but de partager sans autre prétention :)

Commenté [46]: Céline GIRARDET

Merci Alban c'est très intéressant !

Commenté [47]: Lucie MOTTIER LOPEZ

oui en effet, très intéressant. As-tu déjà écrit quelque chose sur : "en voulant comprendre on (s')explique et on interprète les signes et les prises que l'on a sur le réel, etc. ceci, de façon circulaire. En définitive, l'expression-récit analytique ou scientifique est un substrat de cette activité circulaire de sens qui favorise l'inter-compréhension entre les individus, tout en étant imparfait et soumis au jeu de la ré-interprétation". Nous serions très intéressées car réfléchissant actuellement aux enjeux d'analyse interprétative ou ré-interprétative entre participants et chercheurs collaborateurs, dans une logique d'enquête (Dewey). Si oui, tu serais d'accord de partager tes références ?

Commenté [48]: Alban ROBLEZ

Heureux de lire nos résonances :)
J'ai écrit en 2021 "ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation" qui s'y rapproche le plus.
<https://hal.science/hal-03922948>
Sinon, ça reste en "zone de questions et cogitations" chez moi : je n'ai pas encore franchement abordé et donc produit sur la notion de récit.

