

Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe

Lucie Mottier Lopez – lucie.mottier@unige.ch

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Groupe de recherche EReD – Evaluation, Régulation et Différenciation des apprentissages
Uni-Mail, Genève, Suisse

Lionel Dechamboux – lionel.dechamboux@unige.ch

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Groupe de recherche EReD – Evaluation, Régulation et Différenciation des apprentissages
Uni-Mail, Genève, Suisse

Avec la collaboration de **Claire de Goumoëns**, enseignante à l'école primaire genevoise au moment de la recherche présentée dans cet article.

Pour citer cet article : 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.

Résumé

Cet article s'intéresse à l'opération de l'évaluation consistant à définir l'objet évalué et ses caractéristiques, plus particulièrement dans le cadre de démarches d'évaluation formative informelle en classe. La littérature recommande fréquemment de définir les objectifs et critères d'évaluation en amont de l'enseignement et de l'apprentissage. Comment ceux-ci prennent-ils vie dans la classe ? Dans quelle mesure apparaissent-ils co-construits entre l'enseignant et ses élèves au fur et à mesure des activités d'apprentissage ? L'article présente une étude exploratoire issue d'une recherche collaborative réunissant des chercheurs universitaires et neuf enseignantes de l'école primaire genevoise (élèves de 4 à 8 ans). L'étude porte sur un objectif en lecture qui est de « reconnaître les personnages principaux d'un récit pour mieux comprendre l'histoire ». À partir de l'analyse de données empiriques recueillies pendant les réunions collectives de la recherche et de données d'observation dans une classe en particulier, l'article examine la façon dont le référentiel de l'évaluation formative s'est co-construit avec les élèves, au travers de quelle progression d'activités, en adoptant quelles modalités interactives, et avec quelles formes d'implication des élèves dans l'évaluation interactive. Les résultats de l'étude montrent que la co-construction du référentiel dans la classe, notamment en termes de « critères-arguments » évolutifs, est susceptible de soutenir un processus de co-régulation associé à l'évaluation formative informelle, c'est-à-dire orientant à la fois l'évolution des pratiques communautaires de la classe et l'autorégulation des apprentissages des élèves.

Mots-clés

Co-régulation, évaluation formative informelle en classe, microculture de classe, référentiel, apprentissage de la lecture

Abstract

This article focuses on the operation of defining the object being assessed and its characteristics, particularly in informal formative assessment classroom practices. The literature frequently recommends that objectives and evaluation criteria be defined prior to teaching and learning. How do these come to life in the classroom? To what extent do they appear to be co-constructed between teacher and students as learning activities progress? This article presents an exploratory study resulting from a collaborative research project involving university researchers and nine teachers from the Geneva primary school (students aged 4 to 8). The study focuses on a reading objective that is to "recognize the main characters of a story to better understand the story". Based on the analysis of empirical data collected during the collective research meetings and observational data in a particular class, the article examines how the formative assessment framework is co-constructed with students, through which progression of activities, by adopting which interactive modalities, and with which form of student involvement in interactive assessment. The results of the study show that the co-construction of the reference framework in the classroom, particularly in terms of evolving "criteria-arguments", is likely to support a co-regulation process associated with informal formative evaluation, i.e. guiding both the evolution of community classroom practices and the self-regulation of students' learning.

Keywords

Co-regulation, informal formative assessment classroom practices, classroom microculture, reference framework, learning to read.

1. Introduction

Depuis le milieu des années 1900, les travaux dans le domaine de l'évaluation des apprentissages ont montré l'importance de définir précisément le référentiel de l'évaluation, notamment en termes d'objectifs d'apprentissage. Pensons, par exemple, aux travaux états-uniens bien connus de Tyler (*Basic Principles Curriculum and Instruction*, 1950) et de Bloom (*Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I : Cognitive Domain*, 1956). En Europe francophone, s'y sont également employés les travaux belges des de Landsheere (*Définir les objectifs de l'éducation*, 1975) et D'Hainaut (*Des fins aux objectifs de l'éducation*, 1977), ou encore les travaux suisses de Hameline (*Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, 1979). Malgré l'importante remise en question de la notion d'objectif avec l'émergence des approches par compétences (voir par exemple Carette, 2009), la plupart des auteurs continuent de s'accorder sur le fait que toute évaluation en éducation exige de définir l'objet évalué et ses caractéristiques, notamment en termes de critères d'évaluation (e.g., Allal, 2017 ; De Ketele, 2011 ; Mottier Lopez, 2015a). La notion de référentialisation développée par Figari (Figari, 1994 ; Figari & Remaud, 2014) vise précisément à modéliser les processus à l'œuvre lorsqu'il s'agit de construire un référentiel d'évaluation. Pour Figari, « la référentialisation implique une 'recherche de références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et particulières)' (Figari, 1994, p. 48) effectuée de manière consciente par l'évaluateur, susceptible de remettre en question des critères préexistants, de définir de nouveaux critères et, toujours, de spécifier les attentes » (Mottier Lopez & Dechamboux, p. 2017, p. 16).¹

Cet article s'intéresse à l'opération de l'évaluation consistant à définir l'objet évalué et ses caractéristiques, plus particulièrement lors de démarches d'évaluation formative *informelle*, intégrées dans des activités d'enseignement et d'apprentissage en classe (Ruiz-Primo, 2017 ; Wiliam, 2011). Souvent, l'objectif qui définit l'objet à évaluer est formulé dans les plans d'études, voire dans le matériel didactique utilisé par les enseignants. Il est pré-existant, énoncé hors des pratiques de la classe. Comment l'objectif « prend-il vie » dans la classe ? Comment est-il mis en mots et en actes entre l'enseignant et ses élèves ? Quels sont les critères plus ou moins explicites qui lui sont associés ? A partir de quelles activités enseignantes et de quelles propositions (réponses) des élèves sont-ils co-construits ? En considérant la prémisse qu'il y a un objectif qui soit effectivement défini par l'enseignant quand il « pilote » des épisodes évaluatifs informels avec ses élèves, et que cet objectif représente un organisateur (Vinatier & Pastré, 2007) de son activité enseignante et, plus généralement, des pratiques dans la classe. Mais cette prémisse est-elle effective, notamment dans le cas d'apprentissages complexes comme l'apprentissage de la lecture par de jeunes élèves ?

Les recherches sur l'évaluation formative « élargie » (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Mottier Lopez, 2015b) et plus récemment sur « l'*Assessment for Learning*² » (AfL, évaluation soutien-

¹ Figari et Remaud (2012) définissent la référentialisation comme suit : « C'est cette procédure consistant à modéliser l'évaluation, autour d'un lien logique entre référé et référents par l'intermédiaire d'une formulation de critères et d'indicateurs, que nous avons appelée « référentialisation » (cf. Figari, 2006), pour marquer la différence entre un cadre de référence stabilisé (le référentiel) et l'activité continue d'élaboration et d'utilisation de ce document (la référentialisation) » (p. 71).

² Cette expression a été une première fois utilisée par Harry Black en 1986, puis développée par l'Assessment Group Reform en Angleterre au cours des années 1990.

d'apprentissage³) (e.g., Black & Wiliam, 2009 ; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003) dans la communauté anglophone ont montré que, sans des attentes clairement définies (en termes notamment d'objectifs d'apprentissage et de critères ou rubriques d'évaluation), l'enseignant peine à soutenir efficacement l'autorégulation des élèves par des feedbacks ciblés et précis. Un autre facteur, mis en évidence depuis longtemps dans la littérature scientifique, toujours à des fins de régulation des apprentissages, est l'implication des élèves dans la compréhension, voire la négociation des critères d'évaluation (e.g., Falchikov, 2004 ; Prins, Sluismans, Kirschner & Strijbos, 2005 ; Veslin & Veslin, 2001). Pourtant, peu de recherches empiriques ont examiné, à notre connaissance, comment les attentes (objectifs et critères d'évaluation) et leurs significations concrètes sont interactivement construites entre l'enseignant et ses élèves dans le quotidien des activités d'enseignement et d'apprentissage, plus spécialement avec de jeunes élèves de l'école primaire. Formuler l'objectif visé par le moyen d'un énoncé abstrait a peu de chance d'être compris par les élèves pour les amener à progresser, c'est-à-dire sans une mise en relation précise avec les activités entreprises en classe. Autrement dit, en termes de référentialisation, comment la mise en rapport référent(s)-référé(s) opère-t-elle plus spécifiquement au regard des pratiques et des normes de chaque « microculture » de classe (au sens de Cobb, Stephan, McClain & Gravemeijer, 2001 ; Cobb, Gravemeijer, Yackel, McClain & Whitenack, 1997) ? Dans quelle mesure cette référentialisation *située* est-elle susceptible de soutenir des processus de co-régulation à des fins d'évaluation formative ?

Dans cet article, nous abordons cette problématique par le moyen d'une *étude exploratoire* menée dans le cadre d'une recherche collaborative plus large, réalisée avec des enseignantes genevoises. Le thème de la recherche est l'apprentissage de la lecture au premier cycle de l'école primaire (élèves de 4-8 ans). Le but de cette étude exploratoire était de comprendre comment se construisait en classe le référentiel de l'évaluation formative informelle avec les élèves. Au départ de cette étude, notre hypothèse générale, guidée par nos ancrages théoriques, était que ce référentiel se co-construisait de façon plus ou moins informelle avec les élèves et que cette même co-construction était susceptible de contribuer à la régulation des apprentissages des élèves. Les résultats présentés ci-après ont conduit à affiner cette hypothèse générale, en donnant à voir *comment* cette co-construction opère au regard des normes sociales de la microculture de classe qui se négocient et se construisent au fur et à mesure des interactions didactiques, soutenant une co-régulation entre les plans individuels et sociaux de la classe (Mottier Lopez, 2016b).

La première partie de l'article expose les cadres théoriques convoqués pour notre étude. La première sous-section développe la conception d'une « co-régulation située », vue comme foncièrement marquée par les normes et les pratiques sociales de chaque microculture de classe. Cette proposition s'inscrit dans le prolongement de nos travaux sur « l'évaluation située des apprentissages » (Mottier Lopez, 2007, 2015b, 2016a, 2017, à paraître ; Dechamboux, 2018), une évaluation ici informelle et intégrée aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous choisissons d'insister sur les processus de régulation associés à

³ Traduction proposée par Allal et Laveault (2009). Les chercheurs réunis à la III^e Conférence internationale sur *Assessment for Learning* (mars 2009), dont ils faisaient partie, se sont accordés sur la définition suivante: «L'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal & Laveault, 2009, p. 102). Ailleurs nous avons analysé les liens et rapprochement avec les travaux francophones sur « l'évaluation formative élargie » (Mottier Lopez, 2015b). Nous renvoyons le lecteur intéressé à cette référence.

L'évaluation informelle en résonance avec la thématique générale du numéro spécial dans lequel s'inscrit cet article. La deuxième sous-section expose les fondements théoriques justifiant notre questionnement, ciblé sur la co-construction du référentiel de l'évaluation formative dans les microcultures de classe, en termes de référentialisation située.

La deuxième partie de l'article présente les grandes lignes de la recherche collaborative à partir de laquelle nous avons réalisé notre étude exploratoire ainsi que les cadres d'analyse utilisés. Notons que le propos de cet article n'est pas de problématiser la recherche collaborative elle-même⁴, mais bien de présenter quelques résultats issus de celle-ci. Ces résultats sont exposés dans la troisième partie de l'article. Ils alternent entre des données qui ont été recueillies dans le contexte collectif de la recherche collaborative et des données récoltées dans une classe en particulier, celle de Claire.⁵ L'article se termine par une discussion des résultats puis par une mise en perspective conclusive.

2. Cadres théoriques

2.1. La co-régulation située des apprentissages des élèves

La notion de co-régulation est devenue incontournable dans les travaux actuels qui étudient l'évaluation formative en classe (Allal, 2016 ; Andrade & Brookhart, 2019). Différentes définitions de la co-régulation existent dans la littérature scientifique. Dans leur état de la question, Moreno, Sanabria et López (2016) dégagent trois conceptions majeures : (1) l'approche socioculturelle, associée aux travaux de Vygotsky qui insiste sur les sources de régulations sociale et culturelle soutenant le développement et l'apprentissage des élèves par un processus d'intériorisation, (2) l'approche socio-cognitive, se référant notamment aux contributions de Bandura et Zimmerman sur l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé, (3) l'approche systémique qui considère que

interpersonal regulation of learning does not reduce to the breakdown of a whole (learning) into the sum of its parts (social, cultural, and cognitive elements), on the contrary, co-regulation must be understood in the light of highly complex self-regulated systems in collaborative contexts (Vauras & Volet, 2013) (Moreno et al., 2016, p. 1589).

Nous ajouterons une quatrième approche inscrite dans une perspective de l'apprentissage situé (Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2016b ; Jenlink & Austin, 2013) que nous développons dans nos propres travaux. Tout en puisant en partie dans les travaux vygotskiens, cette approche met l'accent plus spécialement sur le rapport dialectique, c'est-à-dire de co-constitution réciproque, entre les processus d'autorégulation d'un membre appartenant à une communauté socioculturelle (communauté classe, communauté d'apprenants, communauté de pratique⁶) et les sources contextuelles (sociales, culturelles, interpersonnelles, matérielles, symboliques) de régulation qui sont mobilisables par la participation aux pratiques sociales de la communauté d'appartenance (Mottier Lopez, 2008). Cette conception s'approche de celle d'Allal (2015) qui considère que

⁴ Nous renvoyons le lecteur intéressé à Mottier Lopez et Dechamboux (2019) où nous l'avons fait.

⁵ En tant que collaboratrice de la recherche et partie prenante de l'article, l'enseignante a souhaité que son nom ne soit pas rendu anonyme. Il s'agit de Claire de Goumoëns. Nous la remercions sincèrement ainsi que toutes les autres enseignantes pour leur investissement dans cette recherche.

⁶ Ces termes ne sont pas équivalents (Mottier Lopez, 2008, pour une discussion critique), mais ils ont pour attribut commun de désigner un groupe social qui partage des pratiques sociales visant à soutenir le développement d'apprentissages individuels et collectifs.

L'autorégulation – interne au fonctionnement de l'apprenant – s'articule toujours avec des sources de régulation liées aux dimensions sociales, culturelles et matérielles du contexte... En même temps, il est important de reconnaître les limites des facteurs contextuels qui ne peuvent jamais opérer une régulation directe de l'apprentissage. Ce sont les conduites autorégulatrices de l'élève (par exemple, poser des questions, chercher de l'aide, choisir l'outil adéquat) qui favorisent ou limitent sa manière d'exploiter les sources de régulation potentielles présentes dans l'environnement classe. (p. 3).

L'originalité de cette conception amène à penser les régulations associées à l'évaluation formative et l'AfL dans ce rapport dynamique interne-externe. Tout en partageant le postulat que l'autorégulation de l'élève n'est jamais disjointe de sources sociales et contextuelles de régulation et, concomitamment, que ces dernières sont dépendantes des conduites individuelles d'autorégulation, nos travaux visent quant à eux à appréhender plus spécialement les *microcultures de classe*, notamment du point de vue des significations des normes sociales et des pratiques co-construites entre l'enseignant et ses élèves. Dans le cadre de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire (plus particulièrement, la résolution de problèmes), les résultats de nos recherches précédentes ont montré qu'elles contribuaient de façon différenciée à soutenir la régulation des apprentissages des élèves (Mottier Lopez, 2007, 2008, 2016b). Selon les normes socialement admises dans les microcultures de classe, les élèves doivent par exemple : expliquer leur raisonnement mathématique, expliquer des solutions différentes par rapport à celles déjà présentées par des pairs, négocier ce qu'est une différence mathématique, évaluer la réponse d'un pair, justifier leurs évaluations avec des arguments mathématiques, privilégier des résolutions efficaces ou plutôt des résolutions que l'on comprend même si elles sont moins « expertes ». Autrement dit, les normes sociales de la microculture de classe désignent les *attentes*, souvent implicites, quant à la nature de la participation des élèves aux pratiques (ici mathématiques) de la classe, impliquant des langages, outils, structurations propres (façon d'entrer dans la tâche, façon d'expliquer une résolution, façon d'évaluer la pertinence d'une réponse, etc.). Ces résultats de recherche nous amènent à postuler que les normes sociales négociées dans la microculture de chaque classe (Cobb *et al.*, 2001 ; Güven & Dede, 2017) représentent un *référentiel symbolique* pour l'évaluation des apprentissages, orientant à la fois l'évolution des pratiques communautaires de la classe et l'autorégulation de l'élève. Ce référentiel est lui-même restructuré et régulé au fur et à mesure des contributions individuelles médiatisées sur un plan interpersonnel entre l'enseignant et les élèves (Mottier Lopez, 2016b) notamment. C'est pourquoi nous parlons de co-régulation associée à l'évaluation des apprentissages et à la construction située de son référentiel.

2.2. Co-construction située du référentiel de l'évaluation formative, un enjeu de référentialisation

Dans la littérature, les objectifs et critères d'évaluation sont fréquemment définis comme des formulations abstraites désignant des attendus en termes d'apprentissage et de niveaux d'exigence (de réalisation et de réussite, e.g., Veslin & Veslin, 2001). Comme dit dans l'introduction de l'article, les auteurs insistent sur l'importance de partager (mieux encore, de construire) avec les élèves les critères d'évaluation⁷ associés aux objectifs d'apprentissage en jeu. La notion de « norme sociale de la microculture de classe » nous amène à intégrer les significations locales associées aux objectifs et critères d'évaluation. Nos recherches précédentes (menées sur la durée de toute une année scolaire, Mottier Lopez, 2008) ont

⁷ La littérature anglophone insiste aussi beaucoup sur la notion de rubrique. Nous n'avons pas la place ici de développer cette distinction.

montré que leur sens s'épaississait et évoluait au fil des activités d'enseignement et d'apprentissage. Cela signifie que le référentiel de l'évaluation en classe, y compris quand il s'agit d'un énoncé *a priori* statique (par exemple, un objectif d'apprentissage repris tel quel du plan d'études), n'est pas défini une fois pour toute. Il évolue. Les significations qui lui sont associées se spécifient progressivement.

C'est pourquoi nous proposons d'établir un lien avec la notion de référentialisation définie plus haut. Notre spécificité est de théoriser cette notion au regard des processus de co-constitution des normes sociales et des pratiques de la microculture de classe entre l'enseignant et ses élèves. Afin de donner à voir ce déplacement théorique, dans Mottier Lopez et Dechamboux (2017), nous avançons l'idée de *référentialisation située*⁸ en tentant de modéliser les dynamiques observées entre des critères d'évaluation déjà formulés et d'autres émergeant au contact des productions concrètes des élèves dans des contextes socio-institutionnels donnés. Nous ajoutons « située » pour signifier que la référentialisation intègre « des éléments de sens propres aux contextes signifiants pour les interprétations et décisions évaluatives à prendre » (p. 16). Ce peut être des contextes immédiats à l'activité évaluative (la microculture de classe), mais aussi des contextes distaux convoqués de façon plus ou moins explicite en cours d'activité (une culture d'établissement, une communauté professionnelle, un collectif de recherche auquel on appartient, par exemple). C'est ce que nous appelons aussi la multiréférentialité de l'évaluation (Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).

La référentialisation située est ainsi considérée par nous comme étant pleinement constitutive de l'activité évaluative en classe. A notre connaissance, peu (ou pas) d'études empiriques ont donné à voir cette référentialisation située, telle qu'elle agit en actes dans la classe, et encore moins pour l'interroger du point de vue de l'évaluation formative informelle et des processus de co-régulation afférents qu'elle est susceptible de soutenir. L'étude exploratoire présentée ci-après tente modestement de s'y employer.

3. Recherche entreprise et méthodologie de l'étude exploratoire

3.1. Contexte général de la recherche collaborative

Notre étude exploratoire fait partie d'une recherche réalisée dans le Réseau Maison des Petits (RMdP) du canton de Genève en Suisse.⁹ Il s'agit d'une recherche quadriennale menée par des chercheurs en didactique¹⁰ d'une part et des chercheurs en évaluation et régulation des apprentissages des élèves d'autre part. L'orientation thématique de la recherche a été décidée conjointement entre les chercheurs, les enseignants et les directeurs des établissements scolaires concernés, d'entente également avec le département de l'instruction publique du canton de Genève. Ce thème est l'apprentissage de la lecture au premier cycle de l'école primaire (élèves de 4-8 ans), plus spécialement la compréhension d'albums à structure narrative. Des problématiques spécifiques ont ensuite été définies en fonction des deux domaines de recherche représentés dans le réseau.

⁸ Notre étude de 2017 portait sur des évaluations sommatives.

⁹ Pour plus d'informations sur le réseau, voir par exemple Sales Cordeiro, Mottier Lopez et Leutenegger (2016).

¹⁰ Il s'agit de Sandrine Aeby et de Glais Sales Cordeiro.

La recherche s'inscrit dans une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes en nous inspirant des principes définis par Desgagné (1997) et Bednarz (2013), c'est-à-dire :

- co-construire avec les enseignants un projet de recherche à propos de leurs pratiques d'enseignement en classe qui fasse sens, tant pour eux que pour les chercheurs (processus de co-situation) ;
- impliquer les enseignants dans les décisions relatives à la recherche, plus précisément à propos de la nature du dispositif de recherche dans les classes, du type de données empiriques à recueillir et de leur implication dans la récolte de celles-ci (processus de co-opération) ;
- co-analyser les données dans des espaces réflexifs réunissant enseignants et chercheurs¹¹, en vue de poursuivre / de réaliser de nouvelles expériences en classe (cycles successifs d'expériences et mises à distance critique (processus de co-opération) ;
- pour les enseignants, contribuer à la communication des résultats de recherche dans le cadre de leur propre communauté professionnelle et associer, dans la co-écriture de cet article, l'enseignante plus particulièrement concernée (processus de co-production).

Notons, d'une part, que ces principes ne sont pas absolus, comme le développe Bednarz dans l'introduction de son ouvrage de 2013 : une part d'adaptation demeure toujours au regard de la singularité propre à chaque recherche. D'autre part, nous souscrivons aux bilans actuels qui argumentent, dans le contexte francophone européen (e.g., Broussal, Bonnaud, Marcel & Sahuc, 2018), que les approches de recherche collaborative restent ouvertes à des approches possiblement plurielles, y compris critiques par rapport à l'objet étudié. Cette perspective critique a été largement voulue par les enseignantes de notre recherche, souhaitant précisément étudier des aspects qu'elles considéraient comme problématiques (Dewey, 2011¹²) dans leurs pratiques en classe. Ces éléments sont donnés à voir en partie dans les résultats de recherche exposés ci-après.

3.2. Contexte spécifique de l'étude et objet de préoccupation partagée par le collectif de la recherche

Les données présentées dans cet article sont issues de la troisième année du projet quadriennal, au semestre d'automne 2016. Elles ont été recueillies au cours des trois premières réunions collectives (désormais RC) d'une demi-journée, réunissant neuf enseignantes provenant de deux établissements scolaires différents. Sur base de volontariat, les enseignantes transmettaient aux chercheurs des données provenant de leur classe (voir tableau 1 ci-après), qu'elles sélectionnaient elles-mêmes et dont le choix était expliqué pendant les RC par rapport à l'objet d'étude collectivement investigué. En plus des données RC, nous avons retenu, pour cet article, des données d'observation récoltées dans la classe de Claire. Cette classe a été choisie car Claire a systématiquement transmis, tout au long du semestre concerné, des enregistrements audio et des traces écrites provenant de sa classe. Ces données ont alimenté les échanges collectifs. Claire enseigne à des élèves de 7-8 ans depuis plus de 15 ans. Sa classe de 20 élèves est située dans un quartier multiculturel du

¹¹ Parfois avec également les directeurs des établissements scolaires concernés.

¹² Nous renvoyons les lecteurs intéressés à Mottier Lopez et Dechamboux (2019) qui exposent une analyse critique de notre dispositif de recherche du point de vue de la recherche collaborative et de l'évaluation et celle-ci.

centre-ville de Genève. Elle a réalisé un entretien semi-structuré avec un des deux chercheurs, afin de fournir des informations complémentaires sur les données de sa classe.

Au début de la troisième année, pour l'axe évaluation-régulation du projet de recherche, les enseignantes ont souhaité travailler un objectif d'apprentissage en particulier, celui de « reconnaître les personnages principaux d'un récit pour mieux comprendre l'histoire ». Les résultats présentés ci-après exposent les grandes lignes de l'émergence de cette préoccupation dans le collectif de recherche, en lien avec les expériences des enseignantes constatant que *cet objectif était difficile à atteindre pour leurs élèves de 4-8 ans*. Cette préoccupation répond au principe de double vraisemblance qui caractérise les recherches collaboratives (Bednarz, 2013), à savoir investiguer un objet qui fasse sens pour les deux communautés en présence, enseignants et chercheurs. Cette préoccupation fait en effet écho à un questionnement scientifique. Dans la littérature spécialisée¹³, « les personnages ont un rôle essentiel dans l'organisation des histoires. Ils permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent sens. D'une certaine façon, toute histoire est une histoire des personnages » (Reuter, 2000, p. 27). Les chercheuses didacticiennes du projet RMdP adhèrent à cette conception, développant elles-mêmes la notion de *système récit-personnages* :

Dans une perspective éducative d'approche d'albums de la littérature de jeunesse ..., la mise en évidence des relations complexes entre les personnages, leurs motivations, sentiments et actions qui constituent le système récit-personnages peut ainsi favoriser le développement des capacités langagières de compréhension des récits chez l'enfant. (Sales Cordeiro & Mann Hernot, 2016, p. 3).

Tauveron (2002) pointe un ensemble de difficultés à comprendre les personnages pour les jeunes élèves, notamment à saisir la permanence des personnages dans le récit, synthétiser les informations, comprendre la logique des parcours narratifs, reconnaître le stéréotype du personnage, se représenter les relations entre les personnages. Par rapport à nos questionnements scientifiques et en prenant en compte ces dimensions didactiques, il est apparu intéressant dès lors d'observer comment dans la microculture de classe cet objectif d'apprentissage allait être traité à des fins d'évaluation formative informelle et de régulation des apprentissages des élèves.

3.3. Questions de recherche

Plus précisément, comme développé dans la première partie de cet article, notre questionnement porte sur les processus de référentialisation située, c'est-à-dire sur la construction et les mises en rapport entre référent(s)-référé(s) au regard des pratiques et des normes négociées entre l'enseignant et ses élèves dans la microculture de classe. Notre postulat est que ces processus sont susceptibles d'engendrer des régulations sur les plans individuel et collectif de la classe en termes de co-régulation (Mottier Lopez, 2016b).

Nos questions spécifiques de recherche sont les suivantes pour cet article. Par rapport à l'objectif d'apprentissage « reconnaître les personnages principaux d'un récit pour mieux comprendre l'histoire », conceptualisé eu égard à la notion de *système récit-personnages*¹⁴ :

¹³Nous introduisons sciemment ces éléments de la littérature dans cette partie de l'article, pour souligner qu'il s'agit d'un objet qui a émergé du contexte spécifique de l'étude d'une part, et pour insister sur le principe de double vraisemblance qui caractérise les recherches collaboratives, d'autre part.

¹⁴Notion explicitement travaillée avec les enseignantes pendant les deux années précédant l'étude exploratoire présentée ici.

- Quelles sont les significations locales, co-construites dans la microculture de classe de Claire, qui donnent à voir la référentialisation située qui spécifie les attentes et les critères d'évaluation associés à cet objectif ?
- Quelle évolution constate-t-on au fil de quelques activités en classe, vues comme relevant de l'évaluation formative informelle, et au regard des questionnements menés dans le contexte collectif de la recherche collaborative ?

Les résultats nous amèneront à formuler quelques *hypothèses interprétatives* sur la co-régulation des pratiques collectives de la classe et de l'apprentissage de l'élève, liée à la négociation du référentiel situé qui a sous-tendu les démarches d'évaluation formative informelles dans la classe de Claire.

3.4. Traitement des données empiriques

Le tableau 1 présente le traitement des données exploitées dans cet article, recueillies dans les trois contextes cités dans la section précédente : les réunions collectives (3 RC), la classe de Claire (6 séances sélectionnées par l'enseignante), l'entretien semi-structuré avec cette dernière. Il explicite également la nature des analyses qualitatives entreprises et leurs références.

Tableau 1. Récapitulatif des données et analyses-interprétations entreprises

Types de données	Analyses-interprétations entreprises
Données RC - Traces écrites produites pendant la réunion collective par les enseignants et les chercheurs - Interactions verbales enregistrées audio Gérées par les chercheurs	<i>Au fur et à mesure du semestre :</i> - Rédaction par les chercheurs de comptes rendus détaillés de chaque RC, puis soumission au groupe pour validation - Rédaction par les chercheurs de synthèses intermédiaires, puis soumission au groupe pour validation <i>Après le semestre concerné :</i> - Synopsis (adapté de Schneuwly, Dolz, & Ronveaux, 2006) du déroulement de chaque réunion et des thèmes abordés - Analyse thématique descriptive (Paillé & Mucchielli, 2012), sélection d'épisodes relatifs à la co-construction de l'objectif d'apprentissage « Personnages » et interprétation inférentielle des significations négociées
Données classe de Claire Pour les 6 séances sélectionnées par Claire : - Traces écrites des élèves et de l'enseignante en classe - Interactions verbales en classe enregistrées audio Transmission par Claire des données au collectif de recherche - Interactions verbales enregistrées audio pendant l'entretien semi-structuré de recherche Gérées par les chercheurs	<i>Au fur et à mesure du semestre :</i> - Sélection par les chercheurs d'extraits significatifs pour les RC, transcription, puis co-analyse réflexive collective en tant que processus de co-opération (Bednarz, 2013) (dont on retrouve les traces dans les comptes rendus et synthèses intermédiaires des RC) <i>A la fin et après le semestre concerné :</i> - Élaboration d'un tableau récapitulatif de mise en relation entre les différents temps d'enseignement sélectionnés par Claire (fait individuellement par Claire, puis approfondi dans l'entretien semi-structuré avec le chercheur) - Pour chaque temps d'enseignement retenu, analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) par les chercheurs, sélection des épisodes relatifs à la co-construction de l'objectif d'apprentissage « Personnages » et interprétation inférentielle des significations négociées (à partir du corpus classe et par la triangulation avec le corpus RC et entretien)

Les données, particulièrement riches et variées, permettent des triangulations méthodologiques¹⁵ (Denzin, 1978) entre les données recueillies pendant les réunions collectives et celles relatives à la classe de Claire. En réunissant l'ensemble des données et à partir des triangulations effectuées, nous avons identifié trois grandes étapes qui donnent à voir l'initiation puis l'évolution des préoccupations du collectif de recherche et des pratiques de Claire dans sa classe à propos de l'objectif « reconnaître les personnages principaux d'un récit pour mieux comprendre l'histoire » à des fins d'évaluation formative informelle :

- Étape 1 : choix d'un objectif d'apprentissage qui pose problème au collectif de recherche.
- Étape 2 : quand la classe de Claire se pose des questions et évalue collectivement les propositions des élèves.
- Étape 3 : quand le collectif de recherche a lui aussi besoin de co-construire des significations sur le référentiel et sa finalité.

4. Résultats

4.1. Étape 1: choix d'un objectif d'apprentissage qui pose problème au collectif de recherche

Cette étape donne à voir la façon dont le questionnement de recherche a été initié au cours des deux premières RC, amenant à retenir l'objectif d'apprentissage qui nous intéresse comme objet commun de préoccupation et d'investigation. Rappelons que la définition de cet objectif est considérée comme une des opérations constitutives de toute évaluation des apprentissages (Allal, 2017). Cet objectif représente la première focale de l'étude présentée ci-après, afin d'observer comme il opérera ensuite dans la classe de Claire et d'inférer les significations locales associées à celui-ci.

4.1.1. Première RC : initiation par les chercheurs du questionnement à partir de trois catégories conceptuelles (29 septembre 2016)

Afin d'initier une nouvelle¹⁶ réflexion au début de la troisième année du projet RMdP, trois termes clés ont été introduits par les chercheurs-auteurs de cet article pour engager une problématisation de « l'évaluation formative et la régulation des apprentissages ». L'encart 1 présente le support qui a été commenté au collectif, avec les gestes professionnels d'identifier (l'objet à évaluer), d'interpréter (les informations recueillies) et d'intervenir (à des fins de régulation), tout en posant la question de l'implication de l'élève dans l'ensemble du processus (autoévaluation et autorégulation, notamment) :

¹⁵La triangulation est un procédé méthodologique dont le but est de réduire l'incertitude inhérente à chaque prise de données et d'accéder à une meilleure compréhension du phénomène étudié. Parmi les quatre types de triangulation distingués par Denzin (1978), nous avons appliqué la triangulation des sources (prises de données effectuées à des moments et de lieux différents : classe de Claire et rencontres collectives dans différentes temporalités) et une triangulation entre méthodes différentes (auto-observation, entretien, analyses réflexives collectives).

¹⁶« Nouvelle » par rapport aux travaux menés pendant les deux années précédentes dont nous n'avons pas la place de rendre compte ici.

Encart 1. Modélisation d'un raisonnement professionnel pour l'évaluation formative

IDENTIFIER : Avoir / partager avec les élèves des objectifs / des attentes par rapport aux situations d'apprentissage qu'on leur propose : qu'est-ce que l'on peut attendre de nos élèves en 1P, 2P, 3P, 4P du point de vue de la compréhension d'un texte narratif ? Avec la médiation de l'enseignant / de façon plus autonome ? Quelle information recueillir pour identifier ce que l'élève « a compris / pas compris » (au sens large – spécification en fonction des objectifs) ? Comment recueillir l'information « utile » ? Sous quelle forme ? Dans quelles « situations » ? Pour quel(s) élève(s) ? ...

INTERPRÉTER : Au regard des « informations » recueillies / à disposition et des objectifs / attentes, quelles sont les « signes parlants » qui permettent à l'enseignant / à l'élève / à des pairs d'interpréter la compréhension de l'élève ? d'inférer une « difficulté » d'apprentissage ? Retenons-nous les mêmes « signes » (observables, indices) ? Les interprétons-nous de la même façon ? Qu'est-ce qui fait sens ? Pourquoi ? Etc.

INTERVENIR : Au regard des « informations » interprétées et des objectifs / attentes, que décider ? Faut-il intervenir ? Quelles interventions ? Comment, quand, pour quels élèves, etc. ? Pour quels « effets » ?...

QUELLE IMPLICATION DE L'ÉLÈVE dans l'ensemble de ce processus ?

Des échanges en petits groupes ont eu lieu pendant la réunion pour échanger sur les pratiques existantes. Un premier constat formulé par les enseignantes était qu'elles ne communiquaient pas, en général, les objectifs d'apprentissage aux élèves. Parfois, les objectifs pouvaient rester relativement flous pour elles-mêmes, n'ayant pas toujours une idée précise de ce qu'elles pouvaient attendre exactement de leurs élèves non lecteurs par rapport à la compréhension d'un récit, et ce, malgré les précisions fournies par le plan d'études romand.¹⁷ Sur la base de ces constats, pour la RC suivante, il a été collectivement décidé que chaque enseignante allait réfléchir et tenter de formuler plus explicitement les objectifs d'apprentissage qui sous-tendent son enseignement, et prendre conscience des indices qui servent à « se faire une idée » de la compréhension de l'élève par rapport à l'objectif / les objectifs retenus. Le choix des albums et des objectifs est resté sous la responsabilité des enseignantes.

4.1.2. Expériences de Claire dans sa classe : un constat, les élèves peinent à reconnaître les personnages d'une histoire (Le chant de l'oiseleur, 13 et 14 octobre 2016)

Suite à cette RC, les enseignantes ont mené librement des activités de compréhension dans leur classe. Claire a choisi de rapporter cinq activités réalisées sur deux séances à propos de l'album *Le chant de l'oiseleur* :

1. Elle a commencé par lire le début de l'histoire aux élèves, puis elle s'est arrêtée et a posé les questions : « que va-t-il se passer ? Comment l'histoire va-t-elle se finir ? ». Le but à ses yeux était que les élèves « se fassent un film dans leur imaginaire » en émettant des hypothèses. Elle a ensuite terminé l'histoire.
2. Pour vérifier la compréhension du déroulement de l'histoire, l'enseignante a proposé un exercice individuel de remise en ordre chronologique de 5 images clés du récit.
3. Puis, elle a procédé à des échanges individuels afin que chaque élève lui raconte l'histoire à partir des images qu'il avait classées.
4. Par après, elle a proposé un questionnaire à choix multiples, individuel, toujours dans le but de vérifier la compréhension du déroulement chronologique de l'histoire.

¹⁷Voir dans le plan d'études romand les objectifs définis pour le cycle 1 de l'école obligatoire pour « Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire... », le « texte qui relate » : http://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_13-14/

5. Enfin, elle a demandé aux élèves de faire un dessin individuel des personnages de l'histoire.

Cette dernière activité lui a permis d'observer que certains élèves dessinaient des éléments du décor ou des personnages n'ayant pas de rôle particulier dans l'histoire. C'est un des constats qu'elle partagera lors de la RC2.

4.1.3. Deuxième RC : partage des expériences et difficultés rencontrées (17 octobre 2016)

Pour cette RC2, les chercheurs n'ont pas introduit de contenus autres que la suggestion de trois axes visant à structurer le partage des expériences faites en classe (encart 2).

Encart 2. Axes donnés aux enseignantes pour structurer le partage d'expériences

Expliciter aux uns et aux autres :

- le contexte, les objectifs d'apprentissage précis que vous avez retenus par rapport à l'album choisi, les tâches proposées aux élèves ;
- le-s dispositif-s qui ont servi à recueillir l'information sur la compréhension des élèves, liée aux objectifs définis (ou attentes plus générales quand les objectifs n'étaient pas explicites) ;
- les signes produits par les élèves qui vous apparaissent significatifs et qui justifieraient un soutien à leur autorégulation.

Les échanges ont eu lieu en petits groupes ; les chercheurs sont restés dans une posture d'écoute active. Les échanges ont débouché sur une mise en commun qui a permis, dans un premier temps, d'énumérer les activités privilégiées par les enseignantes : remise en ordre d'images, dessins des personnages, dessins d'objets, questionnaires à choix multiples ou à réponses courtes. Il est apparu que quasi toutes les enseignantes avaient réalisé un travail sur la chronologie de l'histoire et sur les personnages de l'histoire. Plusieurs difficultés ont été soulevées. La formulation de l'objectif général d'apprentissage du plan d'études a été vue comme ne permettant pas de comprendre suffisamment les attendus pour les élèves. Une activité unique et isolée ne permet pas d'évaluer la compréhension des élèves ni de soutenir des démarches d'autorégulation chez eux. Plusieurs sources d'informations sont nécessaires, dans des configurations multiples (orale, écrite, individuelle, collective, notamment). Un « problème » avec de jeunes élèves non lecteurs est soulevé par les enseignantes : la plupart des activités demandent des interventions *directes* de leur part. Comme dans l'expérience rapportée par Claire à propos des personnages, certains élèves ne « réussissent » pas une fois seuls.

En fin de réunion, le collectif s'est accordé sur l'importance de définir précisément les objectifs pour l'évaluation formative. Il a été décidé que toutes les classes réaliseraient des activités sur les personnages principaux du récit. Certaines enseignantes, qui avaient participé au précédent projet du réseau RMdP en didactique du français¹⁸, ont alors rappelé que le travail sur les personnages demandait de « faire des liens avec l'histoire », de « justifier en fonction de l'histoire ». Des liens explicites ont été établis avec la notion de « système récit-personnages » (Sales Cordeiro & Mann Hernot, 2016) caractéristique des travaux scientifiques menés par l'équipe genevoise de didactique du français.

¹⁸ Quatre enseignantes du même établissement scolaire ont participé au précédent projet quadriennal qui comportait également un axe de recherche sur l'apprentissage de la lecture. Notons que les chercheuses didacticiennes ont choisi de garder une position de retrait dans cette RC.

4.2. *Étape 2 : quand la classe de Claire se pose des questions et évalue collectivement les propositions des élèves*

Cette deuxième étape expose des échanges entre Claire et ses élèves. Nous retenons ci-dessous trois épisodes d'interactions collectives qui ont permis à la classe d'évaluer la pertinence des propositions des élèves à propos des personnages d'une histoire. Dans les deux premiers épisodes, la classe est impliquée dans l'évaluation interactive. Les épisodes donnent à voir la façon dont l'enseignante et ses élèves commencent, ce faisant, à co-construire des significations pour apprendre à reconnaître un personnage dans une histoire. Des *critères* sont alors progressivement énoncés sous forme d'*arguments* qui servent à justifier les points de vue et régulations à entreprendre. Nous parlerons alors de critères-arguments. Dans le cadre théorique de la microculture de classe, les significations socialement et localement construites par le moyen de ces critères-arguments sont considérées comme des « normes sociales » spécifiques au savoir¹⁹ en jeu dès qu'elles rendent possibles et tout à la fois contraignent le type de participation des élèves aux pratiques de la classe (Cobb *et al.*, 1997, 2001 ; Mottier Lopez, 2008) – c'est-à-dire qui seront évaluées comme pertinentes sur le plan collectif. Nous formulons des premières hypothèses interprétatives à propos de ces normes et du rôle qu'elles peuvent jouer en termes de co-régulation. Le troisième épisode est une évaluation interactive de l'enseignante, de type bilan, réalisée après la lecture de plusieurs albums.

4.2.1. *Épisode 1 : échange collectif sur les dessins des élèves (Le chant de l'oiseleur, 21 octobre 2016)*

Cet épisode poursuit le travail sur *Le chant de l'oiseleur*. Claire décide d'exploiter collectivement les dessins réalisés par les élèves sur les personnages de l'histoire (§ 3.1.2). Dès sa première question dans l'extrait 1 ci-dessous, elle introduit une nouvelle dimension pour l'évaluation interactive des propositions des élèves : le personnage doit être considéré comme « principal ».

Extrait 1

E Qui peut raconter quels étaient les personnages **principaux** de cette histoire ? (Claire montre plusieurs dessins faits par les élèves) Est-ce que le château est un personnage ?

Pl Non !

E Non, mais ce n'est pas grave hein (si tu l'as dessiné), tu as fait le **décor** ... (passe à un autre dessin). Est-ce que cet oiseau est un personnage de notre histoire ?

Brouhaha dans la classe. L'enseignante demande aux élèves de lever la main : ceux qui le pensent, ceux qui hésitent (une dizaine d'élèves), ceux qui ne le pensent pas (trois élèves).

E Alors, on va regarder un autre dessin... toi, tu as aussi dessiné le château. Est-ce que c'est un personnage ?

(E : enseignante ; Pl : plusieurs élèves parlent ensemble ; gras : le ton est plus fort)

Tous les élèves semblent dire que le château n'est pas un personnage. Un autre élève, qui l'avait aussi dessiné, rectifie lui-même (s'autorégule) quand Claire montre son dessin à la classe. Par rapport aux signes verbaux et non verbaux produits par les élèves et interprétés par Claire, la distinction entre décor et personnages semble reconnue et partagée (Cobb *et al.*,

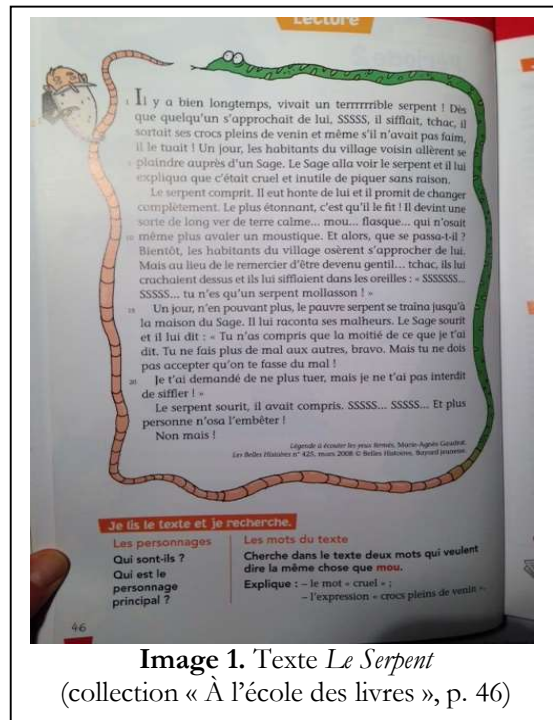
¹⁹ Dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, Cobb et ses collaborateurs donnent l'exemple de ce qui est considéré dans la classe comme une résolution efficace, experte, sophistiquée ; en encore ce qui constitue une différence mathématique acceptable (Cobb *et al.*, 1997). Dans notre étude exploratoire, ce serait ce qui est admis dans la classe de Claire comme un personnage principal dans une histoire et qui représente, alors, un référent pour évaluer les propositions des élèves.

2007) au plan collectif de la microculture de classe, et Claire n'y revient pas. Elle poursuit en présentant d'autres dessins :

- E Ici il y a l'oiseleur avec sa petite cage, on le reconnaît bien, et puis il y a un fou. Mais est-ce qu'il y a un fou dans l'histoire ?
 Pl Oui !
 E Ah alors je reprends l'histoire pour chercher le fou.

Les élèves et l'enseignante cherchent ensemble, élaborant ainsi que ce qui fait référence en premier lieu, c'est l'histoire (texte et images). Ce faisant, implicitement, les élèves apprennent que pour décider si c'est un personnage, il faut d'abord que l'élément cité soit présent dans l'histoire ; cela se vérifie (s'évalue) à des fins si besoin de régulation. Notre hypothèse interprétative est qu'il s'agit ici d'une norme en cours de construction dans la classe, susceptible de soutenir la co-régulation tant des raisonnements individuels des élèves que la pratique de reconnaître collectivement les personnages d'une histoire. Autrement dit, « identifier les personnages d'une histoire, c'est d'abord s'assurer qu'il est dans l'histoire » (critère-argument de présence). En effet, il y a un fou du roi dans l'histoire. Claire reprend son questionnement :

- E Ma question c'est, est-ce que c'est un personnage de notre histoire, le fou du roi ?
 Pl Non ! Non !
 Jul (l'élève qui a dessiné le fou) Moi je dis oui !
 Pl Oui ! oui
 E Mais qu'est-ce qu'il fait le fou ? Parce qu'un personnage c'est quelqu'un qui fait avancer l'histoire, qui fait des actions, qui a des pensées
 X Moi je pense qu'il ne fait rien du tout
 E Est-ce qu'il fait quelque chose ?
 X Si ! Il amuse le roi
 E Mais est-ce que pour notre histoire, c'est important ?
 Pl Non, non
 E Est-ce qu'il amène quelque chose dans notre histoire ? ... quand je vous demande de dessiner les personnages de l'histoire, c'est vraiment ceux qui font quelque chose dans notre histoire. On aurait pu dessiner tous les oiseaux, le chien, le pâtissier, etc.
 (X : élève non identifié)



Les élèves expriment des avis évaluatifs différents. Mais il ne suffit pas de dire « oui, c'est un personnage, non ce n'est pas un personnage ». La norme sociale de la microculture de classe est qu'il faut pouvoir justifier son point de vue évaluatif. Claire introduit un nouveau critère-argument associé au modèle qui fait référence dans la recherche collaborative, le système récit-personnage (Tour de parole 12) : il faut pouvoir justifier le statut de personnage dans l'histoire par des actions ou par des pensées de celui-ci dans le récit. Mais encore faut-il reconnaître les actions qui font vraiment avancer l'histoire, car toutes les actions (le fou amuse le roi, tour de parole 15) ne sont pas équivalentes dans la structure narrative. Quelles sont alors ces actions ? Cette question reste ouverte dans l'extrait. Du point de vue de l'évaluation formative et de la co-régulation, on observe qu'un référentiel commence à se construire dans la classe pour reconnaître les personnages principaux d'une histoire. *Ce*

référentiel se co-construit par l'implication des élèves dans l'évaluation interactive des propositions des pairs. Cette implication est contrainte et tout à la fois facilitée par la norme de participation demandant de justifier son point de vue.²⁰ Et, c'est en justifiant que les critères émergent tout en prenant sens par rapport aux pratiques de la classe et contributions individuelles des élèves vues comme se co-constituant dans une perspective située de l'apprentissage (Mottier Lopez, 2008).

Au cours de l'entretien de recherche, Claire explique qu'elle a constaté, lors de cette séance, la difficulté pour les élèves de faire la différence entre un personnage principal, ceux qui sont secondaires et les éléments du décor. Elle décide alors de poursuivre avec un autre album.

4.2.2. Épisode 2 : échange collectif après la lecture du texte (*Le serpent*, 6 novembre 2016)

Seize jours plus tard, Claire a réalisé une activité qu'elle décide de montrer au réseau RMdP. Cette activité porte sur un texte, *Le serpent*, proposé par les moyens officiels d'enseignement. Après la lecture du texte (d'abord individuellement puis collectivement), une discussion avec toute la classe s'engage sur les personnages de l'histoire.

L'interaction collective commence par une énumération. Sur une grande feuille de papier, Claire écrit les propositions des élèves au fur et à mesure : le serpent, le sage, les habitants, « le ver de terre qui est aussi le serpent », le moustique. Les élèves sont incités ensuite à évaluer la pertinence des propositions.

Extrait 2

- E ... Est-ce que le moustique est un personnage de l'histoire ?
Pl Non ! Oui ! (désaccord entre les élèves)
E Qui dit non ? Qui dit **oui** d'abord ? Qui dit **oui**, le moustique c'est un personnage. Alors Hel dis-moi **pourquoi** le moustique c'est un personnage ...
Hel Parce que le serpent il mange des moustiques et puis après il a arrêté

Plusieurs élèves acquiescent. Mais Jul n'est pas d'accord :

- Jul Moi je pense que **non** parce qu'en fait les personnages, moi je pense que c'est, que les personnes qui sont par exemple [on en parle] deux ou trois fois dans le texte ... parce que le moustique c'est parlé [on en parle] **une** seule fois du moustique, c'est juste un peu comme une expression
E On parle une fois de ce moustique et puis après plus jamais tandis que les autres, tu dis qu'on en parle deux ou trois fois dans l'histoire. Sop ?
Sop En fait, moi je pense que c'est pas un personnage puisqu'il faut, pour que ce soit un personnage, il doit avoir, il doit être dans l'histoire **beaucoup** de fois. Mais là il était qu'une fois

Dans cet extrait, Hel semble avoir compris que la justification qui sert à identifier le personnage est une action dans l'histoire (le serpent a mangé le moustique, alors le moustique est un personnage puisqu'il a été mangé par le serpent). Mais Jul intervient avec un critère-argument d'un autre ordre : un personnage doit être cité plusieurs fois dans l'histoire. Un autre élève appuie l'argument de la fréquence d'apparition. Dans la suite de l'extrait, les deux critères-arguments (actions, fréquence) se chevauchent :

- Jon Moi je **dis** que ce n'est **pas** un personnage parce que les personnages de l'histoire, ils font quelque chose. Par rapport au moustique, **lui**, il ne fait rien

²⁰ Comme montré dans d'autres recherches qui étudient les microcultures de classe dont les pratiques cherchent à impliquer activement les élèves dans les processus évaluatifs (e.g., Mottier Lopez, 2008).

- E Là Jon nous donne une nouvelle idée. Il dit les **personnages** dans une histoire ils **font** quelque chose. Ce moustique, il ne fait vraiment rien dans notre histoire (plusieurs élèves parlent en même temps) donc Jon il pense que ce n'est pas un personnage
- X (en interrompant l'enseignant) **Si** ! Il a mangé du **serpent** !
- Vic Moi je dis c'est comme Jul et Sop ... parce que les autres [personnages] ils étaient tous deux fois
- E Ils sont tous cités deux fois, on parle d'eux deux fois, d'accord
- Vic Et puis le moustique, il était qu'une fois ...

Plusieurs élèves s'expriment sur le fait que le moustique n'est nommé qu'une seule fois, alors que le serpent revient tout le temps dans l'histoire. Un élève expliquera encore que le moustique est la nourriture du serpent mais pas un personnage, montrant un début de mise en relation entre ce qui est pensé comme personnage et sa justification au regard des critères-arguments co-construits dans la microculture de classe. Claire clôt le débat sans se prononcer elle-même immédiatement : « Alors maintenant, on va regarder, que **font** ces personnages et comment ils sont présents [dans le texte]. On va voir les **deux** choses ».

Par rapport au référentiel situé, cet épisode donne à voir la façon dont il continue d'être co-construit et d'évoluer à partir des propositions des élèves. Deux critères-arguments semblent progressivement s'installer : le personnage se justifie par rapport aux actions entreprises et à sa fréquence d'apparition dans l'histoire. Ce critère de présence semble collectivement admis : il ne pose plus question et n'est dès lors plus explicité.

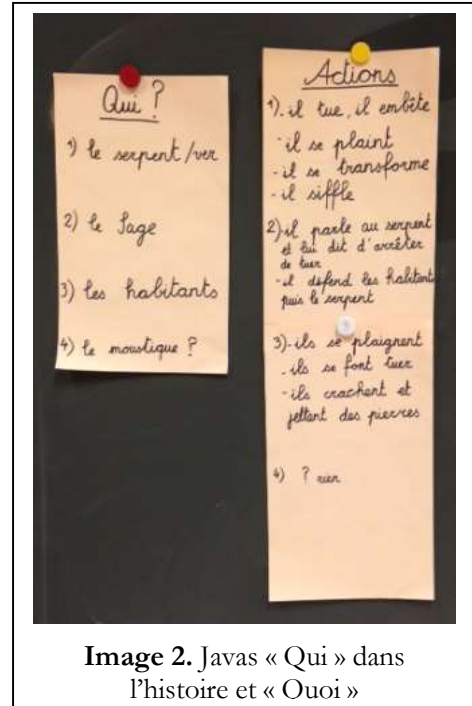


Image 2. Javas « Qui » dans l'histoire et « Ouoi »

Le débat s'installe dans la classe, mais sans déboucher sur un accord entre les élèves. Claire décide alors d'exploiter ces deux critères qui apparaissent désormais reconnus et partagés dans la classe pour inciter les élèves à retourner au texte et images. Pour chacun des personnages postulés, il s'agit d'établir une mise en correspondance systématique entre les informations du texte/images et les critères retenus (action, fréquence). L'image 2 expose le résultat de la vérification dans l'histoire entre personnages et actions : aucune action n'est identifiée pour le moustique. Il ne répond donc pas au critère et il est écarté. La régulation au plan collectif est ainsi faite.

4.2.3. Épisode 3 : échange collectif après la lecture du texte (Jack et la Haricot géant, 17 novembre 2016)

La veille de la réunion collective de recherche, Claire décide de lire une nouvelle histoire à ses élèves pour évaluer leur compréhension des personnages, à la suite du travail réalisé depuis plusieurs semaines avec eux. Cette histoire est *Jack et le Haricot géant*. Après la lecture de l'histoire, dans une configuration collective, Claire leur pose la question suivante : « Quels sont les personnages de l'histoire ? Et puis j'aimerais en plus que vous me disiez **pourquoi** vous pensez que c'est un personnage ». Le tableau 2 reprend les arguments énoncés par les élèves dans leur ordre d'apparition.²¹ L'analyse de l'enregistrement audio montre que Claire ne fait aucune rétroaction aux propositions des élèves. Elle accueille toutes les propositions des élèves, sans les contredire ou inciter les élèves à débattre entre eux (contrairement aux épisodes précédents d'évaluation interactive informelle).

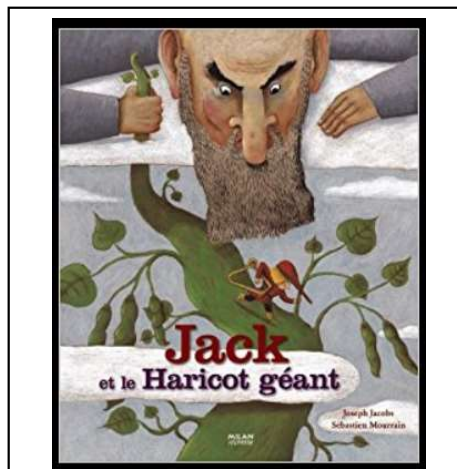


Image 3. Jack et le Haricot géant (version utilisée par Claire)

Tableau 2. Éléments cités par les élèves comme étant des personnages dans « Jack et le Haricot magique »

Ordre des éléments cités par les élèves	Arguments donnés
Jack (1)	On le voit plein de fois dans l'histoire
Le géant (2)	On le voit souvent, de la première à la dernière page
La maman (3)	On la voit au début et à la fin
Le haricot (4)	C'est l'histoire du haricot ; on le voit toujours sur les images
La femme de l'ogre (5)	Elle fait entrer Jack plusieurs fois
La maison de l'ogre (6)	On la voit plusieurs fois, on la voit presque toujours
Le vendeur de haricots magiques (7)	Il a vendu les haricots à Jack, pour faire pousser les haricots
Blanchette la vache (8) (9)	Parce qu'ils l'ont vendue, parce qu'on la voit plusieurs fois
Le haricot (10)	A chaque fois Jack est avec le haricot
La poule aux œufs d'or (11)	Elle pond des œufs ; on la voit deux fois
La harpe magique (12)	Jack l'a volée
La maman (13)	On la voit au début et à la fin, c'est elle qui réfléchit, elle s'occupe de Jack
L'argent (14)	On le voit deux fois
La harpe et la maison de Jack (15)	(pas d'arguments énoncés)

²¹ Ce tableau a été réalisé à partir d'un tableau nominatif (nom de chaque élève, non indiqué ici) par l'enseignante elle-même en vue de la réunion collective de recherche.

Temps du collectif : 5 min 24

Le personnage principal, Jack, est cité en premier. Puis les élèves citent des personnages secondaires (ex., la maman) et des éléments du décor (ex., harpe, haricot, maison, argent). Ils semblent s'être appropriés plus spécialement le critère de la fréquence (certainement plus facile) que celui des actions entreprises faisant avancer l'histoire. Claire exprimera son ressenti au réseau RMdP le lendemain.

4.3. *Étape 3 : quand le collectif de recherche a lui aussi besoin de co-construire des significations sur le référentiel et sa finalité*

Cette étape porte sur les échanges réalisés dans la RC3 (18 novembre 2016), toujours à propos de l'objectif d'apprentissage qui nous intéresse dans notre étude exploratoire. La RC a commencé par un tour de table sur les expériences des enseignantes à propos de leur travail en classe sur les personnages. Quand vient le tour de Claire, voici ce qu'elle partage avec le groupe :

Extrait 3

E On a eu des débats intéressants où on a conclu que le personnage allait revenir dans l'histoire (explique le cas du fou, dans l'album *Le chant de l'oiseleur*, §3.2.1). Et puis, on a aussi dit que le personnage devait faire avancer l'action, faire quelque chose dans l'histoire, amener quelque chose, contribuer à l'avancement de l'histoire. Tout semblait assez clair (rires). Jusque-là, c'était **bien**. Deuxième phase j'ai pris un texte, *Le serpent* (§3.2.2) (rapide présentation du texte) et ils ont bien réussi à identifier les personnages... quelques élèves ont dit aussi un moustique, parce que le serpent mangeait des moustiques tellement il allait mal. Et puis il y a eu tout un débat, est-ce que ce moustique était un personnage ou pas. Et la conclusion de ce moment, c'était **non** parce qu'il n'est mentionné **qu'une** seule fois. Donc il ne revient pas dans l'histoire. Certains élèves ont dit c'est juste une **expression**. Donc ce n'est vraiment pas un personnage. Et j'ai fait une dernière phase avant de venir au réseau, avec *Jack et le Haricot magique* (§ 3.2.3) ... Ça a commencé très bien, avec Jack, sa maman, l'ogre et puis je ne sais pas ce qui s'est passé, ils ont cité **tout** ce qu'il a dans l'histoire. Et en fait, ils étaient super contents. Et je leur ai dit vous **devez** justifier. Au début, ils justifiaient, c'était génial, mais après c'est comme s'ils n'avaient gardé qu'un seul critère en tête : si ça revient plusieurs fois dans l'histoire, c'est un personnage. ... Je ne suis pas du tout intervenue, je n'ai absolument rien dit, pour prendre de l'information. Je pensais qu'entre eux, ils diraient ah non, mais pas du tout. Je pensais ici que je verrais le fruit de mon travail mais pas du tout. Il faudrait que je trouve une régulation.

Ce témoignage fait écho aux expériences des autres enseignantes qui ont également expliqué que parfois les élèves tendaient à confondre personnes et personnages. Et les personnages peuvent-ils être des animaux ? Est-ce quelqu'un ou quelque chose ? Ainsi, une enseignante dit qu'elle-même ne sait pas toujours : « est-ce qu'un végétal est un personnage ? la question des élèves m'a interpellée et m'a mise en doute ». Un débat se développe sur le statut des différents personnages, entre personnages principaux, secondaires et figurants. Une enseignante (M, ci-après dans l'extrait 4) considère qu'il n'existe pas de définition absolue, et elle interroge la finalité de ce travail avec les élèves :

Extrait 4

M On (le collectif RMdP) veut définir les personnages en fait pour savoir le rôle que cela a en compréhension en lecture, pour voir en quoi cela aide à la compréhension en lecture
 C C'est une façon d'aborder la compréhension... Mais est-ce que les élèves comprennent qu'on travaille sur les personnages pour comprendre l'histoire ?
 M En fait que les élèves comprennent que c'est un personnage figurant ou un personnage autre chose, mais est-ce que vraiment ça va changer la compréhension de l'histoire ? Ils ont compris les enfants que l'éléphant ne fait rien. Que l'élève dise oui c'est un personnage, ou non, ça ne va rien changer. (silence) Enfin je ne sais pas. ...

C On est partis de l'idée que comprendre les personnages participait de la compréhension de l'histoire, mais est-ce que c'est comprendre le concept de personnage ou est-ce que c'est comprendre l'histoire ?

C : un des chercheurs co-auteurs de l'article

La RC3 se termine avec un apport des deux chercheuses en didactique du français qui, jusqu'ici, étaient restées en retrait, amenant les enseignantes à toujours expliciter plus leurs propres conceptions :

Did1 On peut prendre la définition de Reuter, les personnages jouent un rôle organisateur dans le récit (lit la définition)

Did2 Les intentions sont importantes. On voit dans l'extrait de Claire, il y a des intentions pour tout, même pour le haricot qui pousse... Mais on cherche une action qui est motivée... Je dirais qu'on n'est pas dans du complètement juste ou faux, mais il y a certains critères qui sont plus forts que d'autres ...

M Mais une action avec une intention, en 1P-2P, c'est **impossible** d'expliquer clairement ! C'est **trop** complexe, c'est pour ça qu'on passe par les autres critères. Ils sont trop petits, pour expliquer une action et une intention à des petits de 4-5 ans

C Pourtant expliquer une action, ça paraît possible non ?

M Oui mais pour l'enfant, est-ce qu'il y a une action, une intention, c'est difficile... L'important ce n'est pas que l'enfant sache si c'est un personnage ou pas, l'important c'est qu'il comprenne l'histoire... L'important, ce n'est pas qu'il dise oui ou non c'est un personnage...

J Ce qui me semble, dans ce que l'on a posé comme question à nos élèves, c'est qu'assez vite ils se rendent compte que les personnages ne suffisent pas. C'est la **relation** qu'ils ont entre eux, le lien qui fait avancer l'histoire, donc l'intention, la motivation, qui fait qu'il (le personnage) a une importance.

Sans avoir la place de reproduire ici l'ensemble des échanges entre enseignantes et chercheurs, on retiendra que les débats ont permis de revenir à la finalité du travail entrepris sur les personnages de l'histoire. Les critères de justification du statut de personnage dans l'histoire ont été approfondis. Certains ont été jugés relatifs, voire problématiques, comme celui de la fréquence. En effet, selon le récit, un personnage peut n'apparaître qu'une seule fois mais être déterminant sur la structure narrative. D'autres critères ont été considérés comme difficiles à travailler avec de jeunes élèves, tel celui des intentions et motivations. Des outils didactiques sont alors apparus indispensables à élaborer pour poursuivre un tel travail avec de jeunes élèves. C'est ce que le réseau RMdP a choisi de réaliser au cours du second semestre avec l'accompagnement des chercheuses didacticiennes.

4.4. Discussion des résultats

Notre étude exploratoire montre que les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation ne sont pas systématiquement définis dans les pratiques enseignantes, malgré ce qui est conseillé (parfois prescrit) dans la littérature scientifique sur l'évaluation des apprentissages en classe (e.g., Allal, 1991 ; de Landsheere, 1975 ; Hameline, 1979). Pour ce qui relève plus spécialement de la compréhension de récits, les enseignantes de notre étude ont dit ne pas avoir l'habitude de les communiquer auprès de leurs jeunes élèves. Non pas parce qu'elles ne savent pas qu'il faut circonscrire précisément l'objet d'apprentissage à évaluer, mais parce que celui-ci reste flou à leurs yeux. En effet, elles n'ont pas une représentation précise et partagée de ce qu'elles peuvent légitimement attendre d'élèves de 4-8 ans, malgré les indications curriculaires de leur contexte institutionnel. Le travail sur les personnages de l'histoire, avec la modélisation proposée d'un raisonnement professionnel pour pratiquer l'évaluation formative informelle en classe (encart 1), et en lien avec la notion didactique de « système récit-personnages » (Sales Cordeiro & Mann Hernot, 2016), a représenté une entrée privilégiée pour réaliser ce travail. Par le travail en réseau impliquant des va-et-vient entre réunions collectives et expériences en classe, elles ont pris conscience de la complexité non

seulement de cet objectif d'apprentissage mais également de sa possible référentialisation continue au fil des différents albums et textes travaillés avec les élèves.

L'étude dans la classe de Claire a montré que la co-construction du référentiel de l'évaluation informelle s'est faite, comme attendu, de façon intégrée aux activités d'enseignement, mais ici de façon plus précise à partir des propositions (réponses) des élèves mises en débat dans des temps collectifs. Il est apparu de façon explicite, d'une part, que ce référentiel s'est co-construit en impliquant les élèves dans des épisodes d'évaluation interactive des propositions des pairs. D'autre part, les critères servant à évaluer la pertinence de la désignation d'un personnage ont émergé à partir de l'expression de points de vue *argumentés* des élèves. En effet, la norme sociale dans la microculture de classe de Claire n'est pas seulement d'exprimer une évaluation (oui, c'est juste, c'est un personnage / non, c'est faux), mais c'est aussi de pouvoir justifier le point de vue évaluatif. Ce faisant, les arguments énoncés par les élèves ont contribué à la négociation des significations partagées dans la classe à propos de ce qui peut être légitimement considéré comme un personnage dans une histoire. Cette norme de la microculture participe pleinement à la dynamique de référentialisation située au cœur de l'évaluation formative informelle. A notre connaissance, ce constat apporte une dimension nouvelle pour interroger la référentialisation au cœur de l'évaluation située.

Enfin, nos analyses nous ont permis de formuler quelques hypothèses interprétatives sur la co-régulation que cette négociation du référentiel de l'évaluation formative était susceptible de produire, c'est-à-dire pour ajuster et faire évoluer les pratiques et connaissances collectives de la classe et à la fois pour soutenir des démarches potentielles d'autorégulation des élèves. Co-construire et débattre autour d'un référentiel évolutif a permis d'observer avec les élèves la relativité de certains critères : des contributions des élèves ont été mises en débat et des formalisations successives ont été faites par l'enseignante, y compris pour rejeter un critère pouvant être accepté dans le cadre d'une histoire donnée mais qui ne peut plus l'être dans une autre. Ainsi, par la référentialisation en acte, des liens peuvent être collectivement créés au fur et à mesure de la lecture de différents albums tout en considérant leur spécificité propre. Toutefois, l'épisode donnant à voir l'évaluation interactive bilan (§3.2.3) montre qu'il ne suffit pas d'effectuer ce travail pour que tous les élèves s'approprient les savoirs en jeu sur le plan individuel. Un constat important aux yeux des enseignantes du réseau a été de prendre conscience que la régulation des apprentissages associée à l'évaluation interactive se pense non seulement dans l'ici et maintenant des interactions de médiation entre l'enseignant et ses élèves, mais également sur des temporalités longues ou « trajectoires de régulation ».

5. Pour conclure

Cette contribution visait à cibler le questionnement scientifique et empirique sur la co-construction du référentiel de l'évaluation formative informelle en classe, à partir de l'exemple d'un objectif d'apprentissage lié à la compréhension de récits avec de jeunes élèves, et des critères d'évaluation co-construits servant à apprécier de façon interactive la pertinence des propositions (réponses) des élèves. A la suite de la littérature scientifique en évaluation citée dans l'introduction de l'article, il est communément conseillé aux enseignants de définir le référentiel en amont de l'évaluation, avant même l'enseignement et l'apprentissage, et que cette évaluation soit mise en œuvre dans la classe. La notion de référentialisation (Figari, 1994 ; Figari & Remaud, 2014) interroge et relativise ce préalable, sans pour autant le disqualifier, en insistant sur les processus de spécification des attentes évaluatives, au contact

des contextes concernés et des réalités singulières qui amènent à transformer en partie les référentiels normatifs et préalablement définis.

Dans une perspective située de l'évaluation et de la régulation des apprentissages (Mottier Lopez 2016ab), nos travaux exploitent, quant à eux, la notion de référentialisation pour examiner plus spécialement les processus dynamiques de co-construction des référents entre l'enseignant et les élèves, au regard des normes sociales et des pratiques des microcultures de classe (Cobb *et al.*, 2001 ; Güven & Dede, 2017 ; Jenlink & Austin, 2013 ; Mottier Lopez, 2008). Nos observations empiriques montrent, d'une part, que les normes sociales des microcultures de classe font pleinement partie du référentiel situé de l'évaluation formative en classe. Elles demandent à être prises en compte tant au plan théorique qu'empirique. Nos observations nous amènent, d'autre part, à considérer que la référentialisation située est susceptible de représenter en soi une démarche d'évaluation formative et de co-régulation, notamment, quand elle s'inscrit dans des épisodes interactifs qui impliquent activement les élèves dans des démarches évaluatives fondées sur la négociation de référents (ou critères d'évaluation) qui font office d'arguments. Autrement dit, nous montrons combien cette co-construction du référentiel, qui sert à définir avec les élèves l'objet évalué et ses caractéristiques au fur et à mesure des activités, participe *aussi* d'un processus de régulation dans la classe. Mais nous avons également vu que cette co-construction formative est contrainte et tout à la fois rendue possible par *certaines* normes sociales de la microculture de classe dont nos prochains travaux poursuivront l'investigation.

6. Bibliographie

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2017). Evaluation des apprentissages. In A. van Zanten & P. Rayou (Eds.), *Dictionnaire de l'éducation* (2^e éd.) (pp. 407-410). Paris : Presses Universitaires de France.
- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 259-273). Cham : Springer International.
- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning: évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.
- Andrade, H., & Brookhart, S. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. DOI: 10.1080/0969594X.2019.1571992
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD-CERI Publication (What works in innovation in education).
- Bednarz, N. (Ed.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-13.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bloom, B. H. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1 Cognitive Domain*. New York: David Mackay Co.

- Broussal, D., Bonnaud, K., Marcel, J.-F., & Sahuc, P. (Eds.) (2018). *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations*. Toulouse : Editions Cepaduès.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du cadrage instruit. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 149-163). Bruxelles : De Boeck.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10, 113-164.
- 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). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- De Ketele, J.-M. (2011). La sélection à l'entrée en formation. In F. Regnard & L. Mottier Lopez (Eds.), *Former à l'enseignement musical, pratiques et problématiques évaluatives* (pp. 51-64). Paris : L'Harmattan.
- de Landsheere V., & de Landsheere, G. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation : l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris : F. Nathan ; Bruxelles : Editions Labor.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (2), 371-393.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La découverte (traduit et présenté par A. Bidet ; L. Quéré ; G. Truc).
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Güven, N. D., & Dede, Y. (2017). Examining social and sociomathematical norms in different classroom microcultures: Mathematics teacher education perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 265–292.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition.
- Jenlink, P. M., & Austin, S. F. (2013). Situated cognition theory. In B. Irby, G. H. Brown, R. Lara-Alecio & S. A. Jackson (Eds.), *The Handbook of Educational Theories* (pp. 185–198). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (2), 23-47.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne: Peter Lang (collection Exploration).
- Mottier Lopez, L. (2015a). *Evaluations formative et certificative : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015b). Évaluation-régulation interactive: étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique 'Enclos de la chèvre'. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 89-120.
- Mottier Lopez, L. (2016a). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Education et Francophonie*, 44(2), 152-171.
- Mottier Lopez, L. (2016b). La microculture de classe: un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. Dans B. Noël & S.C. Cartier (Eds.) *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 67-78). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (à paraître). Penser l'évaluation des apprentissages comme une activité polysituée. *Education permanente*.
- 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.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative. *La Revue LEEe*, 1. Sur : <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/44/34>
- Moreno, J., Sanabria, L., & López, O. (2016). Theoretical and Conceptual Approaches to Co-Regulation: A Theoretical Review. *Psychology*, 7, 1587-1607.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A, Kirschner, P. A., & Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 417-444.
- Reuter, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Ruiz Primo, M. A. (2017). Informal assessment. In P. Michael (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-6). Cham: Springer.
- Sales Cordeiro, G., & Mann Hernot, B. (2016). Une expérience éducative autour d'un album de la littérature de jeunesse en Institution de la Petite Enfance. *forumlecture.ch*. Consultable sur https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/588/2016_3_Cordeiro_Mann-Hernot.pdf
- Sales Cordeiro, G., Mottier Lopez, L. & Leutenegger, F. (2016). Un dispositif remarquable: le Réseau Maison des Petits. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Tauveron C. (Ed.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?* Paris : Hatier Pédagogie.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Veslin, O., & Veslin, J. (2001). Evaluation formatrice et critères de réalisation. In. G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 89-108). Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- William, D. (2011). *Formative embedded assessments*. Bloomington: Solution Tree Press.