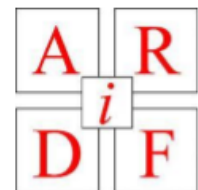


Entre référentiels formels et référentiels contextuels : Quels enjeux pour l'évaluation des apprentissages des élèves ?

Lucie Mottier Lopez, Université de Genève


Journée d'études sur l'évaluation en classe

Yverdon-les-Bains, 20 novembre 2015



Groupe de recherche EReD : merci à eux !

Lionel Dechamboux, Fernando Morales
Villabona, Walther Tessaro



Et collaboration avec Linda Allal,
Cristina Carulla, Raphaël Pasquini,
Miriam Salvisberg



Plan de la conférence

- Entre curriculum et référentiel ...
- Entre prescriptions et activités situées ...
- Modélisation d'une évaluation située : prise en compte de la «multiréférentialité» de l'évaluation des apprentissages des élèves dans les pratiques en classe
 - Exemples et enjeux



Aujourd'hui, une évidence...

On ne peut pas évaluer sans définir
« l'objet » qui sera évalué



Curriculum & Référentiel

- **Curriculum prescrit : parcours de formation**

- Produit par une politique éducative
- Assume un caractère prescrit et obligatoire
- Organise le cursus entier de l'élève
 - Formalisation rationnelle *a priori*


- **Approches par compétences → REFERENTIEL de formation**

- Désigne plus spécifiquement les « attendus » qui résultent de la formation, en termes de compétences (dans les approches par compétences)
- Une composante du curriculum

Le PER : un curriculum et un référentiel ?

«... le PER constitue "un cadre de référence commun décrivant les contenus et les visées de la formation dispensée par l'école publique", c'est "un **curriculum** qui décrit ce que les élèves doivent apprendre" (PER, Présentation générale, 2010, 20). Autrement dit, c'est un **référentiel pour l'enseignement**, qui n'explicité pas systématiquement tout ce que les élèves doivent, finalement, *savoir*. **Ce n'est donc pas un référentiel pour l'évaluation** (Marc & Wirthner, 2013, 5) – alors que l'école romande doit rendre des comptes sur l'atteinte des objectifs du PER par les élèves. D'où la nécessité d'élaborer un **référentiel pour l'évaluation**, qui dise quels sont les objets qui devraient être évalués, à quel titre (autrement dit, pourquoi) et la manière dont ils peuvent être évalués. **Il s'agira donc de réinterpréter les contenus d'enseignement-apprentissage – et, en particulier, les attentes fondamentales – en des éléments observables»**

(Carulla et al., coordination scientifique Roth & de Pietro, rapport intermédiaire, novembre 2013, p. 8)



Le référentiel, en tant qu'objet tangible «déjà là»
qui formalise les objets à enseigner et apprendre

Du référentiel de formation ...

→ Au référentiel d'évaluation : sélection des objets à évaluer
+ *critères d'évaluation, faits et indices observables*
(Figari & Remaud, 2014)

► **Référentiel d'évaluation prescrit (normes de référence vues comme légitimes)**



- Pour l'évaluation **EXTERNE** – e.g. épreuves romandes
- Pour l'évaluation **INTERNE** – les pratiques en classe



Du prescrit au réel ... au caché

(e.g., Perrenoud, 1994)


- Curriculum prescrit
- Curriculum réel

« Le curriculum prescrit se réalise de façon *originale*, parce que même dans un enseignement uniformisé et frontal, chacun vit des *expériences singulières* »
(Perrenoud, 1994)

Du curriculum prescrit au curriculum réel ... (1)

Perrenoud (1994, pp. 61-76)

- Le programme n'est qu'une trame, pour la remplir l'enseignant, fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire ;
- Les enseignants allègent sélectivement, à leur manière, des programmes jugés " trop chargés " ;
- Le vrai programme, ce sont les manuels et cahiers d'exercices utilisés chaque jour qui l'incarnent, plus que les textes généraux ;
- Le maître construit des démarches didactiques personnelles, qui impliquent une interprétation particulière du programme ;
- Selon son énergie, sa capacité de mobiliser ses élèves, un enseignant fait passer un nombre variable de notions, savoirs et savoir-faire pendant la même année scolaire ;
- Selon le niveau et les attitudes des élèves, et dans une négociation explicite ou implicite avec eux, le maître module les contenus pour qu'ils restent accessibles, et permettent le fonctionnement du contrat didactique ;



Du curriculum prescrit au curriculum réel ... (2)

Perrenoud (1994, pp. 61-76)

- ▶ Davantage que du programme, le maître se soucie des attentes de ses collègues enseignant en aval dans le cursus ;
- ▶ La culture, le climat pédagogique, le degré de sélectivité de l'établissement influent également sur les exigences et l'orientation pédagogique d'une école particulière ;
- ▶ Les enseignants tiennent compte de la composition sociologique de leur public (Isambert-Jamati, 1984) ;
- ▶ L'enseignement est infléchi en fonction des débouchés scolaires ou professionnels probables ;
- ▶ La communauté locale pèse sur l'interprétation de la culture scolaire.



Pour ce qui concerne le référentiel d'évaluation...

- Du référentiel d'évaluation **prescrit, déjà là**
- Au référentiel d'évaluation **réel**
 - tel que l'enseignant / des équipes d'enseignants le décident / définissent pour les évaluations en classe
 - *avant/ après* l'évaluation, *pendant* l'évaluation (Figari & Remaud, 2014)
- Processus de **transposition** bien connu en didactique
- Processus d'**alignement** curriculaire en évaluation

Contexte romand, PER

Contexte cantonal

Loi scolaire: buts, missions, finalités de l'école publique
Règlement d'application
Épreuves externes (épreuves cantonales, communes)

Représentation institutionnelle du parcours de l'élève:
Curriculum prescrit

REFERENTIEL D'EVALUATION PRESCRIT

Contexte de l'établissement scolaire

Transposition

Contexte de la classe

Objets effectivement enseignés, évalués

Parcours effectifs de formation des élèves :
curriculum réel

REFERENTIALISATION SPECIFIQUE

REFERENTIEL D'EVALUATION SITUE

→ multiréférentiel



Les questions liées aux référentiels

dans la recherche en évaluation

**ne renvoient pas seulement à la formalisation
de l'objet évalué.**

C'est également un PROCESSUS ou une

ACTIVITE, pour certains.



Référentialisation selon Figari

(e.g., 1999, 2001, 2007)

- « Une évaluation ne pourra revêtir un sens qu'en fonction d'un référentiel explicite ou implicite ... »
- Chaque évaluation dépend de son propre référentiel, les standards universellement applicables ne pouvant suffire, seuls, à l'attribution de significations
- **Une référentialisation spécifique s'impose** » (Figari & Remaud, 2014, pp. 71-72)

→ Construction ou reconstruction des référés pré-existants
« à partir de la représentation que les évaluateurs ont du système de références destiné à interpréter et à conférer du sens aux résultats » (Figari & Tourmen, 2006, p. 19)

Nos propres travaux pour penser l'évaluation des apprentissages (Mottier Lopez, 2015)



Modélisation (Mottier Lopez & Figari, 2012) prenant en considération :

- A. La nature ontologique de l'**agir évaluatif**
- B. La spécificité de l'**objet** évalué
- C. Le postulat d'une relation dialectique avec les **contextes** d'action et de développement

A. Dynamique de l'agir évaluatif

(Hadji, 2012, p. 118)

Cinq « **grandes tâches** » accomplies par l'évaluateur :


- **Analyse des attentes** (voilà le projet de l'institution ; voilà ce que doit devenir le formé)
- **Spécification des critères** (voilà quels sont les « qualités » attendues)
- **Observation analytique du réel** (voilà les informations que je peux produire pour mon évaluation)
- **Identification et saisie de « signes parlants »** (voilà à quoi je vois que mes attentes sont satisfaites ou non)
- **Formulation d'un jugement « d'acceptabilité »** (voilà ce que je pense de la qualité de...).

Référents

Mises en relation

Construction de sens

Référés



B. Spécificité de l'objet évalué : un « apprentissage »

Objectifs d'apprentissage :

- Une activité de l'élève sur un / des objets de savoir identifiés (et modélisés)
 - Une compétence, par ex. au sens de Rey et al. (2003)
 - une compétence métacognitive et d'autorégulation (e.g., Begin, 2008)
 - ...
- Conceptions de l'apprentissage et conceptions didactiques



C. Relation dialectique entre activité et situations

Apports de la perspective située (cognition située, Brown, Collins & Duguid, 1989; apprentissage situé, Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991) pour penser l'évaluation des apprentissages des élèves

En tant que pratique sociale et institutionnelle, appréhendée au regard notamment:

- des éléments du contexte **«déjà là», imposés** (*arena*, au sens de Lave, 1988)
- des éléments du contexte **«construits», émergents, focalisés** (*setting*, au sens de Lave, 1988)

par l'activité (individuelle, interpersonnelle, collective) des personnes impliquées



Une conséquence pour la modélisation ...

- ▶ L'objet évalué (un apprentissage, une progression, un acquis, ...) est vu comme foncièrement marqué par son contexte d'enseignement et d'apprentissage
- ▶ Ce contexte est culturel, institutionnel et social :
 - ▶ Romand-PER; cantonal-système scolaire; établissements; classes; familles-élèves; ...
- ▶ **Ce contexte renvoie à des repères-référents multiples susceptibles d'intervenir dans l'interprétation des référés (faits observables et signes «parlants»)**
 - ▶ **Implique un jugement professionnel et non pas un acte mécanique de mesure (e.g., Mottier Lopez & Tessaro, à paraître)**

Le jugement professionnel en évaluation se fonde sur un ensemble de repères différents convoquant des savoirs professionnels

Mottier Lopez & Allal (2008)

Etude de bilans certificatifs et pronostiques à la fin de l'école primaire, en cas d'hésitations / doutes entre le 3 et le 4

Les valeurs personnelles de l'enseignant

- croyances
- stratégies pédagogiques
- ...

Culture de l'école / de l'établissement

- pratiques communes
- concertations
- responsabilité partagée ...

La microculture de la classe

- pratiques
- attentes
- activités réalisées
- ...

Multiréférentialité

Normes professionnelles et éthiques

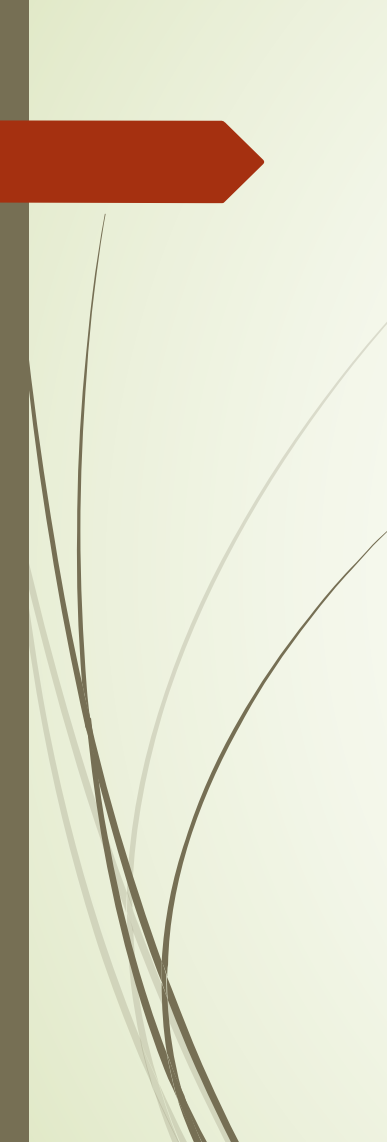
- éducativité
- équité, justice
- au bénéfice de l'élève
- transparence ...

Systèmes scolaire et de formation

- lois
- règlements
- principes d'application ...


Plans d'études Programmes officiels

- effectués
- en cours
- à venir



Comment cette multiréférentialité se manifeste-t-elle dans l'agir évaluatif au regard des « objets » évalués ?

→ évaluation certificative



Exemples à partir d'une recherche sur les pratiques d'évaluation certificative à l'école primaire genevoise

(Mottier Lopez, Tessaro & Filliettaz
FNS n°100013_143453/1)

- Observation des **jugements en acte** d'enseignant du deuxième cycle de l'école primaire pendant qu'ils corrigent des productions d'élèves « complexes », en **français** (production écrite) et en **mathématiques** (résolution de problèmes)



1. Le référentiel formalisé, tangible,
du prescrit au choisi



Exemple de formalisation du référentiel d'évaluation dans les pratiques en classe

En français, production écrite, le fait divers (7PH)

In Mottier Lopez, Serry & Cordeiro Sales (à paraître, AIRDF)

Figure 1 : Exemple d'entête pour le genre textuel *fait divers* (Ariane)

<u>Production écrite</u>	<u>LE FAIT DIVERS</u>	7P
Prénom :		Date :
	Contrôle	Evaluation de

Résumé de la consigne : « Tu viens de recevoir une dépêche d'agence concernant un événement qui s'est produit samedi passé. Tu dois écrire le fait divers qui va paraître dans les prochaines éditions du journal (classe d'Ariane – anonymisé)

	Je vérifie avec mes moyens de référence	.....	/2
13	Je soigne la présentation : - J'écris à l'encre avec une écriture liée.	.....	/1
14	J'écris plus de 100 mots.	.....	/1

BAREME

0 - 5	6 - 11	12 - 17	18 - 20	21 - 23	24 - 26
1	2	3	4	5	6

Exemple de formalisation du référentiel d'évaluation dans les pratiques en classe

En français, production écrite, le fait divers (7PH)

In Mottier Lopez, Serry & Cordeiro Sales (à paraître, AIRDF)

Figure 1 : Exemple d'entête pour le genre textuel *fait divers* (Ariane)

Production écrite		LE FAIT DIVERS		7P	
Prénom :		Date :			
		Contrôle par l'élève	Evaluation de l'enseignant		
1	Je relate un fait divers : - Je décris un accident de montagne dans le but d'informer le lecteur. - Ce sont des événements réalistes et vraisemblables en rapport avec la dépêche d'agence.	.....	/2		
2	J'écris en tant que journaliste : - Je relate les événements en utilisant les pronoms « il/ils ».	.....	/1		
3	J'utilise un titre accrocheur qui informe et attire l'attention du lecteur.	.....	/1		
4	Je situe les événements qui répondent aux questions <i>Où ? Quand ? Qui ? Quoi ?</i> au début du texte.	.....	/3		
5	Je donne des précisions sur le déroulement des événements. Je réponds aux deux questions suivantes : 1. Comment et pourquoi l'accident s'est-il produit ? 2. Comment s'est déroulé le sauvetage ?	.....	/4		
6	Je donne des indications sur les conséquences de l'accident.	.....	/1		
7	Je désigne les personnages et les lieux de manière claire et variée, j'évite les répétitions.	.....	/2		
8	Je rapporte les paroles de témoins et j'utilise la ponctuation qui convient.	.....	/2		
9	Le texte est principalement au passé. Je n'utilise pas le passé simple.	.....	/2		
10	Les phrases sont correctes et bien ponctuées.	.....	/2		
11	Les chaînes d'accord sont respectées : - J'accorde les groupes nominaux. - J'accorde les groupes verbaux.	.....	/2		
12	L'orthographe est respectée : Je vérifie avec mes moyens de référence	.....	/2		
13	Je soigne la présentation : - J'écris à l'encre avec une écriture liée.	.....	/1		
14	J'écris plus de 100 mots.	.....	/1		

BAREME					
0 - 5	6 - 11	12 - 17	18 - 20	21 - 23	24 - 26
1	2	3	4	5	6

Exemple


Le texte qui relate

Genre : *le fait divers*

Dans le PER (cycle II)

Le texte qui relate

En lien avec [L1 – 21 – Compréhension de l'écrit](#)

 S'exprimer en français : Le fait divers

Genres conseillés :

- *le récit de vie*

Genres conseillés :

- *le fait divers*
- *l'esquisse biographique*

Création d'un univers de réalité en utilisant ses connaissances scolaires et extrascolaires

Utilisation des différentes parties du genre travaillé (*présentation de la situation, des lieux et des personnages, chronologie des événements et clôture du texte*)

Choix d'un titre

Écriture du chapeau d'un fait divers

Distinction entre parties qui relatent et parties dialoguées

Insertion de paroles rapportées directement ou indirectement pour le fait divers

Utilisation d'organismes temporels (*un jour, hier, le lendemain,...*), d'accélérateurs de rythme (*soudain, tout à coup,...*), de la ponctuation relative au dialogue et de verbes de parole

Utilisation d'organismes logiques (*et alors, si bien que,...*)

Utilisation adéquate des oppositions (imparfait/passé composé, présent/passé composé)



Dans le PER (cycle II)

APPRENTISSAGES COMMUNS À TOUS LES GENRES DE TEXTES

Liens [FG 21 – MITIC](#)

Identification de la situation de communication en fonction du projet d'écriture (lieu social, émetteur, destinataire, but du texte)

Respect du genre textuel demandé

Choix d'un support adéquat (*lettre, affiche, fiche signalétique, feuille,...*)

Élaboration du contenu à l'aide de documents écrits et/ou audio (*recherche d'idées, d'informations, de mots-clés,...*)

Organisation du texte selon un modèle donné (anticipation globale de la mise en page du texte)

Écriture d'un texte en fonction du projet et du genre travaillé en respectant :

- l'utilisation d'un vocabulaire adéquat
- la production d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement corrects
- l'utilisation d'organiseurs verbaux (*temporels : le jour suivant,...*) et non verbaux (*titre, sous-titre, paragraphe, ponctuation,...*)
- l'utilisation de reprises pronominales et nominales
- l'utilisation adéquate des temps des verbes

- écrit un texte correspondant au genre travaillé, en s'appuyant sur un guide de production et en tenant compte des contraintes syntaxiques, orthographiques, lexicales et calligraphiques

Exemple

Le texte qui relate

Genre : *le fait divers*

Moyens d'enseignement:

S'exprimer en français

(COROME, Dolz, Noverraz & Schneuwly)

Situation de communication	Planification	Mise en texte	Aspects liés au fonctionnement de la langue
Le fait divers est écrit par un journaliste qui parle en « il/ils » (et non pas en « je/nous »)	Le fait divers contient suffisamment de précisions ; ces précisions sont en rapport avec l'événement principal	Les désignations, en particulier des personnages, sont claires et non-répétitives	Les phrases sont complètes et bien ponctuées.
Il relate des événements qui se sont passés récemment, en général la veille	Les indications qui répondent aux questions « où ? qui ? quand ? quoi ? » figurent au début du texte. On trouve également des indications qui répondent aux questions « pourquoi ? comment ? avec quel résultat ? »	Le journaliste rapporte des paroles de témoins. Il utilise des guillemets et un verbe introducteur	Les fautes d'orthographe signalées ont été corrigées.
Le titre informe et attire l'attention du lecteur		Le temps des verbes utilisés pour raconter des événements est le passé composé	L'écriture est agréable à lire.

Exemple de formalisation du référentiel d'évaluation des tâches en

Analyses in Mottier, Serry & Cordeiro Sales (à paraître) :

Moyens d'enseignement, un référentiel d'évaluation : critères identiques, suppressions adaptations, ajouts

&

Figure 1 : Exemple d'entête pour le genre textuel *fait divers* (Ariane)

<u>Production écrite</u>		<u>LE FAIT DIVERS</u>		7P	
Prénom :		Date :			
		Contrôle par l'élève	Evaluation de l'enseignant		
1	Je relate un fait divers : - Je décris un accident de montagne dans le but d'informer le lecteur. - Ce sont des événements réalistes et vraisemblables en rapport avec la dépêche d'agence.	.....	/2		
2	J'écris en tant que journaliste : - Je relate les événements en utilisant les pronoms « il/ils ».	.....	/1		
3	J'utilise un titre accrocheur qui informe et attire l'attention du lecteur.	.....	/1		
4	Je situe les événements qui répondent aux questions <i>Où ? Quand ? Qui ? Quoi ?</i> au début du texte.	.....	/3		
5	Je donne des précisions sur le déroulement des événements. Je réponds aux deux questions suivantes : 1. Comment et pourquoi l'accident s'est-il produit ? 2. Comment s'est déroulé le sauvetage ?	.....	/4		
6	Je donne des indications sur les conséquences de l'accident.	.....	/1		
7	Je désigne les personnages et les lieux de manière claire et variée, j'évite les répétitions.	.....	/2		
8	Je rapporte les paroles de témoins et j'utilise la ponctuation qui convient.	.....	/2		
9	Le texte est principalement au passé. Je n'utilise pas le passé simple.	.....	/2		
10	Les phrases sont correctes et bien ponctuées.	.....	/2		
11	Les chaînes d'accord sont respectées : - J'accorde les groupes nominaux. - J'accorde les groupes verbaux.	.....	/2		
12	L'orthographe est respectée : Je vérifie avec mes moyens de référence	.....	/2		
13	Je soigne la présentation : - J'écris à l'encre avec une écriture liée.	.....	/1		
14	J'écris plus de 100 mots.	.....	/1		

<u>BAREME</u>					
0 - 5	6 - 11	12 - 17	18 - 20	21 - 23	24 - 26
1	2	3	4	5	6



Quelques constats

(Mottier Lopez, Serry & Cordeiro Sales, à paraître)

- Suppression de certains critères ou d'une partie d'un critère (modifications partielles)
- Combinaison entre plusieurs critères d'évaluation
- Élargissement de certains critères

Par exemple, « au lieu de dire que le temps des verbes est le passé composé, une enseignante propose 'le temps des verbes est *principalement* le passé composé' ; ce qui donne la possibilité à l'élève d'utiliser avec parcimonie d'autres temps. » (Mottier et al., à paraître)

- Accent plus fort sur les aspects transversaux liés à l'écriture

Enseignants expérimentés : peu de reprises telles quelles des critères

- **Spécification d'éléments concrets attendus** (ajouts d'indicateurs dans l'énoncé des critères d'évaluation, à disposition des élèves)
- **Décomposition plus grande des composantes textuelles.** Par exemple, pour la planification :

« Je donne des précisions sur le déroulement des événements.

Comment et pourquoi l'accident s'est-il produit ?

Comment s'est déroulé le sauvetage ?

Je donne des indications sur les conséquences de l'accident. » (Arthur)

- **Séparation des aspects transversaux;** plus grande précision dans les attentes
 - Un des aspects qui génèrent plus particulièrement des hésitations (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux, Morales Villabona & Serry, 2015)
 - Ou de sédimentation des pratiques (Schneuwly & Dolz, 2009) : permanence de l'ancien dans le nouveau



2. Référents « en acte » ou « agissant » pendant l'évaluation

- Focalisation et reconstruction (?) pendant la correction des productions des élèves
- Dialectique entre le « déjà là » et « l'émergent »
(*arena – setting*, Lave, 1988)

Extrait 1 :
Ariane

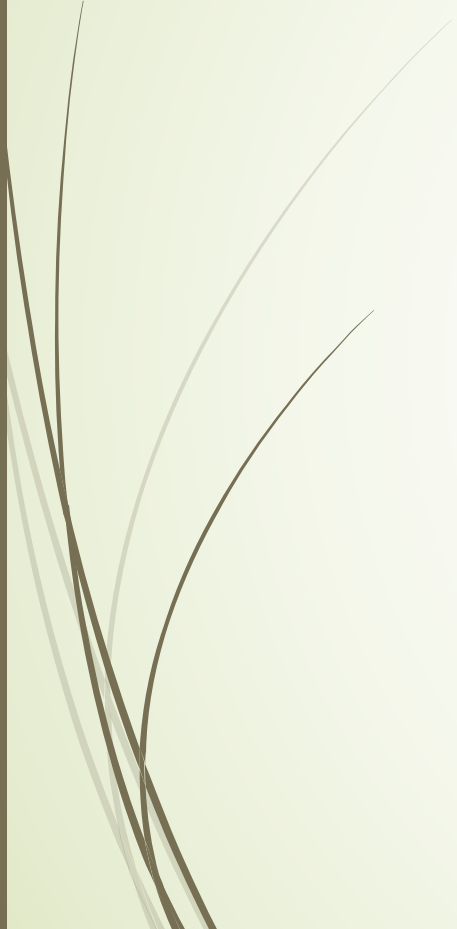
Critères formels d'évaluation	Texte de l'élève	Interprétations et prises de décisions
	(...) disparition d'un enfant lieu sur le trajet de l'école et puis voiture sombre aperçue sur les lieux	
		heu on voit qu'il a confondu disparition avec accident en fin de compte parce que il me semble qu'il dit qu'il a été à l'hôpital avec les os cassés ↓ / je vais le relire encore une fois mais dans ma tête
	(env 40 sec)	

Extrait 1 :
Ariane

Critères formels d'évaluation	Texte de l'élève	Interprétations et prises de décisions
	(...) disparition d'un enfant lieu sur le trajet de l'école et puis voiture sombre aperçue sur les lieux	
		heu on voit qu'il a confondu disparition avec accident en fin de compte parce que il me semble qu'il dit qu'il a été à l'hôpital avec les os cassés ↓ / je vais le relire encore une fois mais dans ma tête
	(env 40 sec)	
		donc la voiture elle a renversé le garçon / ensuite un témoin a vu //
	il a appelé la police et l'ambulance et ils sont arrivés 30 minutes	
		après et
	ils ont pris l'enfant et ils l'ont amené à l'hôpital /	
		donc il n'a pas du tout disparu ↓
	ils ont demandé (lit dans sa tête) la voiture était noire et que le monsieur (lit dans sa tête 12 sec)	
		donc en fait celui qui a pris la voiture c'est celui qui a shooté l'enfant mais il a pas pris la fuite avec l'enfant / il l'a pas enlevé quoi /
	(lit dans sa tête 5 sec)	



		sa mère était inquiète j'adore ↓ pendant 4 mois elle l'a pas vu parce qu'il était à l'hôpital ↓ mais
	(lit dans tête 10 sec)	





Quoi

		sa mère était inquiète j'adore ↓ pendant 4 mois elle l'a pas vu parce qu'il était à l'hôpital ↓ mais
	(lit dans tête 10 sec)	

	INSTRUCTIONS	.....	.....	.....
4	Je situe les événements qui répondent aux questions <i>Où ? Quand ? Qui ? Quoi ?</i> au début du texte.	.....	.....	/3
5	Je donne des précisions sur le déroulement des événements. Je	.....	.....	.....

		sa mère était inquiète j'adore ↓ pendant 4 mois elle l'a pas vu parce qu'il était à l'hôpital ↓ mais
	(lit dans tête 10 sec)	
Quoi		
		je vais pas lui mettre le point parce qu'il y a un titre disparition et en fin de compte c'est juste un enfant qui a été écrasé par une voiture ↓ / j'hésite encore pour le critère qui répond à la question quoi ↓ pour l'instant je mets un et je vais voir si je reviens sur ma décision /

Mise en relation d'une double interprétation : du texte de l'élève, du critère d'évaluation



		sa mère était inquiète j'adore ↓ pendant 4 mois elle l'a pas vu parce qu'il était à l'hôpital ↓ mais
	(lit dans tête 10 sec)	
Quoi		
		je vais pas lui mettre le point parce qu'il y a un titre disparition et en fin de compte c'est juste un enfant qui a été écrasé par une voiture ↓ / j'hésite encore pour le critère qui répond à la question quoi ↓ pour l'instant je mets un et je vais voir si je reviens sur ma décision /
mon texte ressemble à un fait divers		
		alors ça c'est non ↓




		sa mère était inquiète j'adore ↓ pendant 4 mois elle l'a pas vu parce qu'il était à l'hôpital ↓ mais
	(lit dans tête 10 sec)	
Quoi		
		je vais pas lui mettre le point parce qu'il y a un titre disparition et en fin de compte c'est juste un enfant qui a été écrasé par une voiture ↓ / j'hésite encore pour le critère qui répond à la question quoi ↓ pour l'instant je mets un et je vais voir si je reviens sur ma décision /
<i>mon texte ressemble à un fait divers</i>		
		alors ça c'est non ↓
<i>pour éviter les répétitions et les ambiguïtés on désigne les personnages de manière claire</i>		
		là je regrette de ne pas avoir mis deux points pour ce critère // parce que là on voit qu'il a fait un effort même si c'est pas top mais on avait insisté sur le fait qu'on ne voulait pas tout le temps un enfant de 15 ans / il a remis



	<i>l'enfant de 15 ans</i>	
		et le but c'était qu'il change et je vois qu'il a fait un effort de changer parce qu'il a écrit

Mises en tension entre : le référentiel formel, les attentes construites dans la classe, la situation propre à l'élève





	<i>l'enfant de 15 ans</i>	
		et le but c'était qu'il change et je vois qu'il a fait un effort de changer parce qu'il a écrit
	<i>le gamin ↓</i>	
		alors c'est pas un terme très adéquat mais au moins il y a eu un effort ↓ c'est vrai que s'il y avait eu deux points j'aurais mis un sur deux ↓ et je pense / ah c'est bête // je serais presque tentée d'enlever parce que là ça a pas de sens d'en avoir deux / <u>je m'en veux presque de pas avoir vu ça avant</u> / (15 sec)



	<i>l'enfant de 15 ans</i>	
		et le but c'était qu'il change et je vois qu'il a fait un effort de changer parce qu'il a écrit
	<i>le gamin ↓</i>	
		alors c'est pas un terme très adéquat mais au moins il y a eu un effort ↓
		c'est vrai que s'il y avait eu deux points j'aurais mis un sur deux ↓ et je pense / ah c'est bête //
		je serais presque tentée d'enlever parce que là ça a pas de sens d'en avoir deux / <u>je m'en veux presque de pas avoir vu ça avant</u> / (15 sec)
		(...) faudrait que j'appelle ma collègue après pour voir si elle me suit là-dedans ou pas (...)
		quand vous serez partie j'appellerai ma collègue ↓
		/ je pense que ça c'est pas très grave ↓ c'est juste que je vois maintenant en corrigeant que ça joue pas très bien

Collaboration entre enseignants : culture d'établissement (?)



Des dynamiques de référentialisation différentes selon les fonctions de l'évaluation

- Des référents contextuels très présents dans *les évaluations formatives, informelles, interactives* : les significations collectives construites dans le contexte de la classe, un support à la régulation des raisonnements et productions des élèves
→ **indexicalisation forte** (Mottier Lopez, 2007, 2008, 2012)
- Des référents contextuels qui servent à pondérer, nuancer, décider en cas d'hésitation dans des *évaluations certificatives*, mais **les référents formels restent les repères premiers mais dont le sens se spécifie**
- Des référents contextuels qui sont **déterminants en cas de doutes** dans des *évaluations pronostiques* (Allal & Mottier Lopez, 2008)



Merci pour votre attention

Discussion