

Donner vie aux lignes de la mesure, pour cultiver l'expérience en évaluation

Tristan Donzé

« Un monde aplani par la force est inégalitaire par définition. »,
Descola et Ingold, 2014

L'évaluation se définit par des opérations caractéristiques : « La définition de l'objet d'évaluation, la récolte d'informations, l'interprétation des informations recueillies, la prise de décision et la communication d'appréciations à autrui » (Allal, 2017, p. 311). L'évaluation arrange

récolte de faits (informations, définition de l'objet) et assignation de valeurs (interprétation et communication). L'évaluation consiste en le l'assignation de symboles à des phénomènes en référence à des normes sociales, culturelles ou scientifiques (Bradfield & Moredock, 1957).

Il s'agira d'interroger ici, de manière un peu provocatrice, ce qui renseigne la part «culturelle» de l'évaluation dans le cadre scolaire. L'évaluation à l'école publique ainsi que l'institution qui la promeut peuvent-elles être départies de l'expérience des individus qui la vivent ? Il semble malaisé d'exclure le «déploiement continu des collectifs» (Latour, 2010)¹. Dit autrement, sur quels points d'achoppements normatifs ouvre l'assignation d'axiologie de valeurs liée à la part symbolique de l'évaluation ? Est-il possible d'évaluer sans prendre en considération l'expérience sous-tendue par l'acte d'évaluer ? En ce sens, peut-on évaluer, à l'école, sans «faire» culture, au sens entendu par Tim Ingold, soit d'un faire qui soit toujours en prise avec le monde et producteur de culture² ?

Des politiques d'aplanissement ?

Il apparaît difficile de promouvoir le changement dans les méthodes d'évaluation en faisant abstraction d'un institutionnel et normatif du métier d'enseignant, soit la tâche assignée d'une démarche sommative à visée certificative pour le classement ou la répartition des élèves dans des parcours de formation. Le corps enseignant ne peut être déchargé de certains enjeux culturels de l'évaluation scolaire, notamment en termes de finalité (Black & Wiliam, 2018). S'en départir est d'autant laborieux face au poids d'une certaine conception³ de l'évaluation-mesure, assimilée à un «quasi-marché» (De Ketele, 2012). Les attentes de restitution de compte, de rendement émanent tant des parents et élèves consommateurs (Dubet & Pellet, 2012) que

1 Déploiement humain face auquel le travail de médiation scientifique porte un «double pouvoir naturel et social» (Ibid.)

2 En ce sens, nous verrons que nous nous approchons de la notion d'*expérience* telle que définie par Dewey.

3 Nous utilisons à dessin le terme *conception* emprunté à Mottier Lopez (2013), terme qui comporte moins d'ambiguïté que le terme *paradigme*.

des politiques éducatives héritées du *new management* (monitoring, gouvernance par les chiffres...) (e.g. Mons, 2009).

À cela s'ajoute la force d'attraction de l'idéologie politique du mérite scolaire, où l'apprenant et l'enseignant sont renvoyés à leurs seules responsabilités de talent ou de travail face à des réussites et à des échecs.

Cette idéologie latente pourrait d'ailleurs avoir quelques liens historiques avec le phénomène de credentialisation, processus par lequel une compétence, un savoir, ou une activité est officiellement reconnu par un titre, un diplôme ou une certification – diplômes parfois sans rapport fonctionnel véritablement effectif avec les activités humaines, produit dans un procédé de monopolisation de l'accès à des positions dominantes (Coulangeon, 2021).

Les effets d'inflation scolaire sont plus compliqués qu'on ne le dit communément : du fait qu'un titre vaut toujours ce que valent ses porteurs, un titre qui devient plus fréquent est par là même dévalué, mais il perd encore de sa valeur parce qu'il devient accessible à des gens « sans valeur sociale ». (Bourdieu, 1984, p. 148).

Dans cette inflation de jetons de classement sociaux par le diplôme, les biens éducatifs paraissent consommés à des fins essentiellement utilitaires (diplôme, salaire, statut...). Dans cet appât des biens de consommation, la question de l'exclusion sociale ne semble pas résolue par la seule critique d'un certain libéralisme. « Il ne suffit pas de disqualifier les élèves et leurs parents en les traitant de "clients" pour invalider des demandes auxquelles on cède si facilement par ailleurs. » (Dubet, 2013, p. 21).

Car une perspective philosophico-politique teintée d'utilitarisme affirme souvent bien naïvement que les biens de l'éducation se mesurent fondamentalement sur les *outcomes* de l'école publique : les compétences et apprentissages développés dans le cadre formel scolaire portant dès lors la composante réductionniste de « biens éducatifs ». Ainsi, selon Brighouse et al. (2016), la gouvernance politique ne considère que très peu l'importance quantifiée et/ou qualifiable de

ce qui fait l'humain : l'école devrait être conduite à évaluer le « travail collaboratif » ou la « capacité à apprécier la musique comme une œuvre d'art » (Brighouse et al., 2016, p.4). Il semble toutefois, a contrario, que si l'évaluation scolaire proposait une mesure qui se voudrait totale de chaque compétence, elle traduirait sans nul doute un contrôle totalitaire de l'école et des classes. Là se situe l'impasse du mérite...

Il semble toutefois entendu que l'évaluation par compétence évalue des « éléments pertinents de l'action, de l'apprentissage (ceux qui attestent ou non de la compétence) » aussi bien que des « êtres eux-mêmes (ceux qui sont ou non compétents) » (Genard & Cantelli, 2010, p. 118). Ces réductions ne s'avèrent-elles pas contraignantes, voire parfois traumatisantes ? Le champ scientifique ne dispose pas toujours de données sur l'étendue de ces processus de néantisation et d'essentialisation, de leur fréquence, et des réponses des personnes affectées. L'approche par l'expérience étant minorisée par rapport à la quantification ou à la théorisation. L'idéalisme se substitue à la pratique et manque ce que l'enquête pragmatique pourrait révéler.

L'absolument vrai, au sens où aucune expérience ultérieure ne pourra jamais le modifier, est ce point de fuite idéal vers lequel nous croyons que toutes nos vérités provisoires convergeront un jour. Cela va de pair avec l'homme parfaitement éclairé ou l'expérience absolument complète : si ces idéaux se réalisaient un jour, ils le feraient en même temps. En attendant, il faut vivre aujourd'hui avec ce qu'on peut acquérir de vérité aujourd'hui, tout en se tenant prêt à la déclarer fausse le lendemain (James, 2022).

Il est à relever la force de ces historicités et combien la « portée classificatoire de la sémantique des compétences » a une portée « politiquement essentielle et historiquement sensible » (Genard & Cantelli, 2010, p. 118). L'utilitarisme soulève des questions centrales au sujet des politiques évaluatives, mais le conséquentialisme par la mesure ne résout pas le problème éthique du pouvoir définitionnel de celle ou celui qui fixe la valeur de chaque apprentissage ou de compétences particulières au sein d'un groupe social spécifique. À cet égard, est-il seulement possible d'évaluer certaines capabilités selon des principes de justice

sans imaginer un universalisme prétendument valable pour tous, mais avec tant d'exceptions ?

Selon la perspective rawlsienne, la structure politique et démocratique de base de nos sociétés suppose un aménagement selon le principe d'équité où « les attentes des plus désavantagés tout au long de leur vie (...) » sont « aussi grandes que possible dans le contexte d'institutions fixes garantissant les libertés de base égales et établissant une égalité équitable des chances. » (Rawls, 2009, p.14). À ce principe d'équité s'ajoute celui de la transparence : « Rien n'est caché ni n'a besoin de l'être » dans une société juste (Rawls, 1993, p. 106). Peut-on parler d'une pleine transparence sans évoquer tant d'arrangements évaluatifs (Merle, 1996) qui animent le quotidien des enseignantes et enseignants ?

Le corps enseignant est conscient que les héritages sociaux ont un impact fort sur l'égalité des chances. Ce fait est connu de longue date comme inscrit dans des historicités de l'État social dont l'expérience de la personne, inscrite dans le champ de l'éducation, ne peut que difficilement se défaire. Pasquali (2021) montre comment l'héritage social a été identifié en un contexte français déjà bien avant Bourdieu, chiffres à l'appui, à l'époque du plan Langevin et Wallon au milieu du XX^e siècle en France. Ces éléments historiques relèvent d'empiries bien connues qui biaisent l'évaluation dite « juste » et montrent que l'acte d'évaluer ne peut être détachée des questions sociales (e.g. Merle 1996 ; 2018). Une des conséquences de l'héritage social dans le cadre scolaire est la fracture culturelle.

le sujet qui accède à la compréhension immédiate et concrète du monde familier, de l'ambiance natale dans laquelle et pour laquelle il a été élevé, est privé, par là même, de la possibilité de s'appropriier immédiatement et pleinement le monde étranger. Accéder à la culture, ce n'est jamais qu'accéder à une culture, celle d'une classe et d'une nation. (Bourdieu, 1967, p. 387).

Accéder à la culture, c'est être évalué au sujet d'un savoir qui n'est jamais inscrit que dans un groupe social construit sur des normes

sociales dont seule la rupture épistémologique peut nous rendre compte. Cela souligne la portée de la violence symbolique ayant trait à l'évaluation : être jugé parce que l'on est considéré comme d'une culture, c'est aussi ne pas exister par d'autres. C'est ne pas avoir la maîtrise des mêmes « registres » (Rayou, 2020) et en subir les effets aplanissants ou dégradants par l'évaluation.

Là encore, s'il fallait jouer le jeu d'un certain conséquentialisme dans le champ politique, les enjeux de justice touchent aux enjeux des « conditions subjectives de raretés des ressources » (Rawls, 1993). Ces conditions devraient se régler normativement, non selon des différences des doctrines, mais selon les règles et pratiques du sens commun et de la science (non controversée) (Rawls, 1993). Ici apparaît une justice de bon sens, appuyée de faits tangibles dont l'évaluation participe ? Suffirait-il d'apposer un voile d'ignorance sur les intérêts de la personne pour de plus justes effets de l'évaluation à l'école publique ?

Une évaluation au relief de la personne ?

En réponse à l'injustice du déterminisme dans l'aplanissement planifié, d'autres conceptions de l'évaluation émergent, évaluations centrées sur l'individu, dans une approche plus psychologisante (accompagnement, bienveillance, soutien face aux impacts négatifs de la croyance en la méritocratie chez les enseignants...).

Le terme de bienveillance en évaluation ne peut être défini sans faire référence à « la dureté d'un système », non comme un appel à la résilience, quand bien même cette dureté systémique n'est « pas interrogée » (Marcel, 2018). Complexifiant cet enjeu systémique, la recherche montre, au niveau d'empiries microsociales, que les normes et pratiques évaluées (préconstruites par certains aspects et à la fois émergentes) renvoient à un contexte interindividuel à des « outils symboliques » dont le sens est toujours négocié, négociation qui soutient l'autorégulation des élèves (e.g. Mottier Lopez, 2021).

Les normes sociales générées et croyances individuelles partagées s'y entrecroisent, entrent en dialectique. C'est bien à cette dimension

culturelle et phénoménale de l'évaluation scolaire dans sa dynamique interindividuelle que porte attention la recherche contemporaine qui sera appuyée d'enquête face à l'expérience.

Entre autres exemples, pour Ninomiya (2016), un élément empirique non considéré au sein de certaines conceptions théoriques de l'évaluation formative est le phénomène d'évaluation convergente : vérification d'éléments posés a priori ne laissant pas place à des divergences normatives ou d'évaluations co-construites. Dit autrement, « in analytic grading, criteria play a clear front-end framing role » (Sadler, 2009, p. 161). Dès lors, la critérisation a priori normative affecte le jugement de soutien dans les apprentissages, la régulation en contexte. Le cadre préposé, l'attente préconçue (voire stéréotypée ?) impactent un accompagnement, au sens où ils empêchent l'évaluation proprement dite par un simulacre de régulation, qui n'est pas interindividuelle, dialectique, différenciée et partagée... donc expérientielle.

Qu'entendre par le terme d'*expérience* ? Selon Dewey, l'expérience peut se définir dans

l'interaction de l'être vivant et de son environnement [qui] fait partie du processus même de l'existence. Dans des conditions de résistance et de conflit, des aspects et des éléments du moi et du monde impliqués dans cette interaction enrichissent l'expérience d'émotions et d'idées, de sorte qu'une intention consciente en émerge (Dewey, 2010).

L'expérience, par définition, va jusqu'au bout de sa réalisation. « Toute expérience est le résultat de l'action entre un être vivant et un aspect quelconque du monde dans lequel il vit » (Dewey, 2010, p. 94).

La question de l'expérience comme action pleine de l'individu en prise avec le monde semble bien souvent écartée, en même temps que l'idée de résistance que suppose l'expérience comme unité.

Il semble dès lors pertinent de remettre en jeu un certain questionnement au sujet de la part expérientielle dans l'interprétation, le symbolique et la catégorisation culturelle émanant du jugement évaluatif en

éducation. Car les stéréotypes comme les malentendus, les non-dits, les quiproquos éloignent du partage de sens, de la possibilité d'évoquer son paysage et d'invoquer ses valeurs. Et cela pourrait avoir des conséquences sociales majeures qui ne touchent pas qu'aux apprentissages :

Devenir quelqu'un et grandir supposent une prise de confiance en soi qui est incompatible avec une approche évaluative confinant parfois à l'humiliation. Soulignons que l'évaluation scolaire reste source de tensions dans certaines classes, qu'elle engendre des malentendus entre enseignants et parents et que le dialogue entre ces deux « parties » porte souvent l'empreinte de la qualité des appréciations portées sur l'élève (Jellab, 2019, p. 12).

Ces obstacles peuvent-ils être compris et dépassés seulement en vase clos, au sein d'un espace de formation ? Cette critique s'applique-t-elle également à l'évaluation dans les écoles de médecine, d'ingénieries, ou tout autre institut de formation ? Si l'évaluation est rattachée à l'expérience d'évaluation, ces questions trouvent une réponse positive.

Ce qui permet des apprentissages effectifs est le renforcement de valeurs, notamment celle de la coopération ; tant au sein des valeurs promues par le prescrits de l'école que de celles qui orientent les pratiques des enseignantes ou de celles qui motiveraient les élèves (Butera et al., 2020). D'un point de vue pragmatique, ces valeurs ne sont pas « réelles » au sens d'existantes en dehors d'expériences par lesquelles l'évaluation confronte la personne évaluant comme la personne évaluée. La coopération suppose bien plutôt « [...] des désirs et des intérêts [...] transposés d'une situation à une autre et [qui] sont progressivement consolidés ». De cette consolidation commune ressort « un programme de fins générales, constitué de valeurs "abstraites", au sens où elles ne sont pas directement connectées à un cas particulier existant, mais non au sens d'une indépendance à l'égard de tous les cas empiriques existants. » (Prairat, 2014, p. 9).

L'expérience d'évaluation à laquelle participe la personne qui évalue comme l'apprenant est *mise en valeur*, valuation, « procès par lequel un élément de l'expérience prend valeur, importance, pour l'organisme

humain », et ce procès « récuse la coupure même entre affect et cognition, émotion et intelligence, valorisation (*prizing*) et appréciation (*appraisal*). » (Bidet, 2008, pp. 1-2).

Dès lors, pour dire les choses de manière triviale : l'évaluation n'aurait-elle pas tout à gagner à faire émerger une interrogation culturelle, contextuelle, de la personne, à mettre en dialogue les reliefs choisis de ce qu'on désire apprécier ou « valuer » ? C'est ce qu'une conception de l'évaluation par la seule mesure ne considère pas. Ainsi que le suggère Mottier Lopez :

Force est de constater que la mesure et ses « produits » suscitent souvent d'importantes résistances auprès des acteurs concernés, car ils apparaissant hors de leurs réalités et de leurs expériences quotidiennes, et peut être aussi parce qu'ils entretiennent une certaine confusion entre des résultats qui concernent des actions collectives et la perception d'une évaluation qui, de fait, interpelle aussi l'individu. (2013a)

Une autre hypothèse relative à la cause de cette confusion serait peut-être que l'individu, qui participe de l'évaluation, s'inscrit dans l'expérience de vie dans un cadre public. Si l'on considère l'individu comme en prise avec un État social appliquant des principes de justice visant l'équité, ici encore, ne peut être exclu le principe de transparence qui met au jour les conditions dans lesquelles la justice complète s'applique (Rawls, 1993). L'évaluation à l'école s'inscrit aussi comme « produit » de l'État social. Si dans une société juste « rien n'est caché et n'a besoin de l'être » (Rawls, 1993, p. 106), ainsi la justice participe-t-elle du dialogue, de la mise en voix de ce qui est évalué, d'une réelle transparence quant à toute méthode, technique, éthique appliquée ou processus de l'évaluation à laquelle la personne est soumise. L'autrui significatif n'est réductible à un objet évalué au sens où elle ou il participe des normes des pratiques courantes, ne serait-ce que d'un certain sens commun et de la science (Rawls, 1993).

Nous pourrions émettre d'autres hypothèses ou exemples qui montreraient de manière théorique que les obstacles ne peuvent être contournés que par une prise en compte de l'évaluation comme expérience dans

un espace social et culturel. Évaluer revient à évaluer avec les autres, à l'instar du questionnement originel de la parole démocratique (Girard, 2021). Sinon, l'exercice semble solipsiste.

Cet appel à la reconnaissance est celui que Tim Ingold fait au sujet de l'éducation comme de la science, « nous n'étudions pas les autres, mais avec les autres. Or j'ai constaté, pour avoir étudié avec les autres, ou en étudiant avec les autres, que les autres viennent étudier avec nous » (Ingold, 2018, p. 10). Nous n'évaluons pas les autres, mais nous évaluons avec les autres. Et n'aurions-nous pas à constater également, après avoir évalué avec les autres, qu'en évaluant avec les autres, les autres en viennent à évaluer avec nous ?

Un plat progrès ?

Néanmoins et de manière générale, la mise à l'écart de ce qui est considéré comme points aveugles de l'évaluation (valeurs, croyances aussi bien qu'héritages, déclassement) supporte l'hypothèse de l'existence d'un stéréotype positiviste et progressiste de l'évaluation scolaire : l'évaluation serait inscrite dans un progrès qui, au fil du temps, départit l'apprenant de ses erreurs, ou le fait sombrer dans le néant, à l'image des représentations les plus larges au sujet du progrès technique ou social.

En regard de l'histoire de l'évaluation scolaire, la thèse historique de Martin (2002) est ainsi pour le moins troublante : « La docimologie est née sous le double sceau des préoccupations scientifiques d'un groupe restreint de savants qui cherchaient à proposer une forme originale de rationalisation sociale, et de préoccupations socio-éducatives, autour de l'éducation nouvelle et de l'école unique » (Martin, 2002, p. 13). Cette intention sociale première est aussi une des composantes de la modernité et du progrès.

Le présent se dessine par une suite de coupures radicales, les révolutions, qui forment autant de cliquets irréversibles pour nous empêcher à jamais de revenir en arrière. En soi-même, cette ligne est aussi vide que la scansion d'un métronome.

C'est pourtant sur elle que les modernes vont projeter la multiplication des quasi-objets et tracer grâce à eux deux séries de progression, l'une vers le haut, le progrès, l'autre vers le bas, la décadence. (Latour, 2010, p. 42)

Le monde contemporain s'est-il départi de cette vision historique du mieux ?

Dans l'histoire de l'école publique, le bitume du progrès semble magnifier le paradigme égalisant de la « mesure » objectivante. Cette vision de l'évaluation scolaire s'est renforcée dès les années 1980. C'est l'apogée des politiques de *new management* et de la restitution de compte par l'État social. L'individu interroge, en démocratie, la qualité du système éducatif, la bonne distribution des biens que fournit l'éducation par l'école gratuite et publique. L'« accountability » du système scolaire s'appuie alors sur l'évaluation dite standardisée (e.g. Mons, 2009).

Paradoxe des théories, ou résistance à la restitution de compte, dans un même temps, le champ de la recherche en éducation appuie l'idée d'évaluer l'élève dans l'interindividualité en vue de développer des compétences durables dans un climat coopératif (e.g. Pulfrey et al., 2011). Oxymore du bien public ?

Ainsi se creuse un hiatus entre les lignes progressistes de l'histoire scientifique et une certaine inertie de représentations issues de l'histoire sociale. Selon Beck (2008), l'autorité de la science est destituée quand l'on instaure simultanément une institutionnalisation des méthodes d'analyse des risques pour l'action publique (Demortain, 2019).

Quelles sont les peurs qui animent le monde de l'éducation face à la science qui propose une rupture épistémologique ? La peur semble issue d'un désir de maîtrise qui surpasse l'expérience individuelle.

Tel un Thanatos d'une école qui aurait foi en la vitalité de l'éducabilité, émerge l'obsession du classement juste et ordinal d'une population sur une échelle de réussite et d'échec, comme autant de faibles et de moins

faibles. Comme si, là, il s'agissait des principes de vie ou de mort inscrits dans une logique naturelle.

Pourtant, comme le montrent certaines espèces, à l'image du silène acaule – petite fleur des alpes qui protège d'autres espèces en accueillant les graines venues d'ailleurs, silène comme mousse protectrice des climats rudes, terre d'accueil – la nature même se détourne du principe de seule survie de son individualité ou de son espèce. Le fait est avéré, la résilience d'un écosystème est relative à la diversité des espèces qui le composent (Holling, 1973). Pourquoi défendre un idéal pour finalement ne croire qu'au principe primaire de la survie par l'exclusion ?

En conclusion, la question n'est-elle pas tant *comment* nous évaluons, mais bien *ce que* nous évaluons et *selon quelle(s) finalité(s)* ? Évaluer à l'école semble réclamer l'identification de « la relation réflexive de productibilité et de reconnaissabilité » (McHoul & Rapley, 2001, p. 445).

Car qu'évalue l'école sur cette échelle de sélection, sur l'axiologie des savoirs ou compétences évalués ? Si « nous ne pouvons faire l'économie de penser que le savoir a commencé par être groupal » (Levine & Develay, 2004, p. 13), pourquoi en serait-il autrement de l'évaluation ? Autrement dit, peut-elle être autrement que groupale ? Sinon, que donnons-nous à voir de l'interindividuel, des symboles inventés, des paysages dialogués et des cultures en construction permanente au sein de l'évaluation scolaire ? Quelle seule attention pour ne serait-ce que l'héritage de la diversité de la vie ?

What does it take, then, to turn life into heritage? It is the equivalent of turning persons into properties, affects into effects, homes into houses, place into land, and conversation into text. In every case, it means taking the life out of them, rather than regarding each as an ongoing nexus of growth and development. (Ingold, 2024, p. 37).

Esvaluer ou avaluer ?

Évaluer (esvaluer) renvoie à «ex-valuer»: extraire, en sortir la valeur, la force, le bien. Tentons d'être simple et pragmatique. Si, quand l'on évalue, l'on désigne des «faits tangibles⁴» (Chateauraynaud, 2004) – apprentissages acquis, critères indiqués, traces de compétences..., la question est de savoir si les axiologies sur lesquelles sont classés les faits sont rendues explicites, et sur quels «principes de réalité» elles sont arrêtées (Chateauraynaud, 2004). Comment l'évaluation des apprentissages amène-t-elle à *avaluer* (fixer un prix, donner de la valeur)? La valeur finale des apprentissages semble pouvoir être questionnée et rendue explicite. Une valeur est finale

au sens où elle représente la conclusion d'un processus d'appréciations analytiques des conditions opérant dans un cas concret – qui comprennent les impulsions et les désirs d'un côté, et les conditions extérieures de l'autre. Toute conclusion obtenue au terme d'une enquête entreprise pour la justifier est «finale» pour ce cas précis. «Final» a ici une force logique (Dewey, 2008, p. 7).

Cette valeur ne peut être pensée sans référence au culturel, comme capacité à témoigner, à raconter, à être en prise avec des valeurs mesurées à l'aune du divers et du commun. La culture comme définie dans la capacité proprement humaine à raconter des histoires et à tisser le passé dans la trame de la vie présente et future.

It is in the art of storytelling, not in the power of classification, that the key to human knowledgeability - and therefore to culture - ultimately resides (Ingold, 2022, p. 200).

Ces questions sont d'autant plus complexes que le savoir est mouvement, il accuse des valuations multiples et changeantes, des matrices pérennes, des conflits, des structures animées: «(...) in the story, as in

4 « Les faits tangibles sont ceux que rend nécessaires le déploiement d'un espace de calculs et d'intérêts » (Chateauraynaud, 2004, p. 4).

life, it is in the movement from place to place - or from topic to topic - that knowledge is integrated». (Ingold, 2022, p. 196).

Le pragmatisme considère qu'«une valuation est toujours étroitement liée à une situation existentielle, à un contexte particulier», que la valeur n'est pas un idéal comme «acte en suspension», hors de l'action interindividuelle de valuation (Prairat, 2014, p. 5). La croyance, «acceptance of the truth, reality, or validity of something (e.g., a phenomenon, a person's veracity)» (APA, 2023), semble première dans l'acte de valuation. La valeur animée par la croyance repose sur un degré d'adhérence à la première. Sorte de «liaison paradoxale»: «Le doute accompagne la croyance» (Pouillon, 1979, cité dans (Hamayon, 2006). Par suite, l'*avaluation* suggère une possible force, un pouvoir décisionnel de l'autrui significatif.

«À strictement parler», note Dewey, «l'expression “valeur intrinsèque” comporte une contradiction dans les termes» ((Dewey, 2010)(Prairat, 2014): qui dit valoir dit par définition *valoir pour quelqu'un*. La valeur, à l'image de l'avaluation et de l'évaluation, est relationnelle. L'exemple de Dewey (2008) est marquant. Un enfant trouve une magnifique pierre brillante. Cette dernière prend une réelle valeur au moment où l'enfant se demande ce qu'il peut en faire. Une telle affirmation n'exige pas de renouer avec le subjectivisme, mais avec l'humilité d'une certaine dialectique qui reconnaît, en l'autre, l'humain.

Le juste et le vrai n'ont rien d'un progrès de civilisation. Il ne s'agit pas de dire que «le passé, c'était le mélange barbare; l'avenir, la distinction qui civilise.» (Latour, 2010, p. 80), distinguant nature et culture par la définition de la culture comme instrument de domination. «Le “pas comme il faut” sera tantôt un être trop proche de la nature (un sauvage), tantôt un être contre-nature (un barbare). Dans les deux cas, individus et groupes seront étiquetés par rapport à leur excès de visibilité» (Pesce, 2011, p. 161)⁵, dans un processus historique de civilisation à la

5 La «distinction»: voici peut-être l'un des dénominateurs de l'évaluation dans sa dimension sociale. Car l'évalué n'est-il pas soumis, par la force de «connaissances» (légitimée ou non) au principe du «comme il faut»?

manière dont le définit Norbert Elias. Sans distinction, la pensée et la vie sociale ne sont pas possibles, mais sans accords non plus.

Il semble dès lors paradoxal que la subjectivité en évaluation soit associée généralement au risque d'inégalité et d'injustices (Weiss, 1984). Subjectivité blanchie par des normativités arbitraires? Les droits de l'élève comme de l'enseignant en sont bafoués. Reste que le risque apparaît que «le discours horizontal ou régulateur dans la classe» ne soit pas relié à «des enjeux d'apprentissage et au discours vertical et instructeur qui les porte et les développe» (Rochex, 2023, p. 19). Ainsi, *avaluation* comme évaluation demandent la mise en place de hiérarchies porteuses de sens. Ainsi, «les propositions appréciant les choses (actes et matériaux) comme moyens participent nécessairement à constituer les désirs et les intérêts déterminant les valeurs prises comme fin (*end-values*). D'où l'importance des enquêtes permettant d'apprécier les choses comme moyens.» (Dewey, 2008, p. 2). D'où l'importance de faire de l'évaluation une enquête au sujet de l'expérience?

Reste que la valuation ne peut être sans échelle, sans erreurs, sans conflits. Cela serait solipsiste (voire lâche)⁶ d'empêcher le classement ordinal ou vertical par l'évaluation, même si l'on considère la diversité et un mérite cardinal (Donzé, 2024). Car «réussir» au sein d'un groupe ne signifie pas seulement être instruit, être éduqué à... mais aussi pouvoir développer son autonomie. D'autant plus si l'école refuse aux élèves de prendre part à la réussite tout en «insistant sur les apprentissages et [en] développant un discours d'ouverture «aux différents milieux sociaux et expériences de vie» (Rochex, 2023, p.19).

D'autres finalités?

D'un point de vue philosophique, une axiologie semble essentielle à l'évaluation scolaire (ne serait-ce qu'un statut de l'erreur pour reprendre [Astolfi, 2024]). Serait-il possible de donner une visibilité au hors norme (de l'évalué, de l'évaluant) dans l'évaluation normative? S'agirait-il de se situer en un «entre-deux» dans lequel l'évaluateur

6 Au sens sartrien, donc de mauvaise foi et irresponsable.

s'interroge au sujet de ce repérage (Vial, 2012) qui sert à l'acte de valuation que suppose l'évaluation (croyance, valeur...)? Pour autant que de « travail épistémologique [...] ne mène pas à “de nouvelles hiérarchisations de valeurs débouchant sur certaines renormalisations” (Mencacci & Vial, 2009)? Ainsi en va-t-il d'une évaluation dynamique qui valorise le processus.

Il s'avère qu'évaluer suppose une dialectique des valeurs de la valeur évaluée.

Un enjeu, pour qui cherche à mieux appréhender les phénomènes rattachés aux cultures de l'évaluation, est alors de mieux comprendre les relations de coconstitution, mais aussi les possibles obstacles entre ces différents niveaux de contexte culturel. Par exemple, les influences (positives, négatives) que les différentes cultures locales exercent entre elles sont à prendre en compte lorsqu'une réforme en matière d'évaluation des apprentissages des élèves est mise en œuvre (Mottier Lopez, 2013b).

L'aplanissement part d'un mouvement inverse. Le nivellement par la standardisation, par la généralisation du cas particulier, par la réduction scientifique ou l'universalisation feinte. Ce qui empêche dès lors d'

appréhender [la] réalité objective comme une réalisation pratique continue de chaque société, procédant uniquement et entièrement, toujours et partout, du travail des membres, une réalisation naturellement organisée et naturellement descriptible, produite localement et de manière endogène, sans relâche et sans possibilité d'évasion, de dissimulation, d'esquive, d'ajournement ou de désintéressement (Garfinkel, 2001, p. 9) ?

D'où vient dès lors ce besoin, si moderne, d'objectiver l'individu à l'aune de standards, de principes que la personne considère comme immuables ?

C'est en vue d'émettre un certificat, de communiquer un mérite sous la forme d'un résultat bref que le principe de la catégorie universelle ou standard prend son sens. La personne enseignante se doit de se situer, dans ce que Simmel considère comme la « finalité sociale supérieure » (Simmel, 2013, p. 542). Selon le sociologue, cette finalité, dans le monde contemporain, se démultiplie en différents cercles sociaux, selon des déclinaisons propres. « Des institutions et des comportements pleins de sens, profondément importants, sont remplacés par d'autres, qui en soi paraissent tout à fait mécaniques, extérieurs, dépourvus d'âme ; seule une finalité supérieure, qui dépasse cette étape antérieure, donne à leur action commune ou à leur effet ultérieur un sens spirituel, qui fait forcément défaut à chaque élément en particulier » (Simmel, 2013, p. 542). Mais comment recentrer cette « finalité spécifique » de l'évaluation des apprentissages dans un cadre social non mécaniste ? Et quel sens spirituel ou symbolique conférer à l'évaluation ? D'aucuns estimeront la tâche impossible dans une société des choix individuels symboliquement associés à la consommation de biens et services spécifiques – considérés de manière trompeuse comme des biens fondamentaux (Thévenot, 2019). Est-ce toutefois honnête d'un point de vue scientifique ?

Pour une science située

Partons du postulat que propose Ricœur (2003) : la science s'inscrit dans toute culture, comme « pratique théorique », comme interprétation du monde remontant aux sources de la vie ; la question morale n'y étant pas considérée comme idée, mais comme outil de dialogue.

La recherche montre à voir un paysage, selon un focus défini et sous les traits d'un chercheur herméneute, créateur. En ce sens, rien n'existe de subjectif qui ne soit objectif. La démarche scientifique ne conduit-elle pas à « faire de la subjectivité la plus intime un moyen de démonstration objective » (Lévi-Strauss, 1973, cité par [N. Martin, 2022, p. 227] ? Montrer à voir la subjectivité renseigne sur une infime partie du réel qui comprend, en elle, l'entier du réel. Camus l'exprime ainsi dans un mouvement de révolte : « La science elle aussi, arrivée au terme de ses

paradoxes, cesse de proposer et s'arrête à contempler et dessiner le paysage toujours vierge des phénomènes » (2012).

Sans imposer nécessairement une posture phénoménologique ne serait-il pas nécessaire de se départir au moins d'une perspective épistémologique mettant à mal le principe prudentiel du contexte, de la prise en compte de la personne dans tout jugement ? La *phronesis* ? Sagesse pratique qui vise à comprendre « les contenus de travail » dans des situations que la singularité et la complexité dotent d'une forte incertitude (Champy, 2017, p. 154).

L'honnêteté scientifique n'enjoint-elle pas à se méfier des indicateurs de catégories construites qui transcendent l'individu. L'ethnométhodologie va plus loin encore dans cette perspective situationniste :

Les pratiques locales accomplies ne sont pas des textes symbolisant des « significations » ou des événements. Considérées dans leurs détails, elles sont identiques à elles-mêmes et ne représentent rien d'autre. Les détails récurrents des activités ordinaires constituent leur propre réalité. Ces activités sont à étudier dans leurs détails immédiats et non pas comme des signes, des indices ou des indicateurs. (Garfinkel, 2001, p. 5)

Évaluer à l'école pourrait bien être une activité de recherche pas si différente d'une autre, qui appelle le chercheur [évaluateur] à étudier les apprentissages dans toute leur « réalité », en les étudiants dans « leurs détails immédiats et non pas comme des signes, des indices ou des indicateurs ».

Ne faudrait-il, par suite, changer de perspectives, considérer le relief changeant, l'impossible panorama de la démarche d'évaluation ? Cela pour voir en l'évaluation une *valuation continue de normes dialoguées et changeantes* au sein d'une communauté éducative vivante.

Cela demande de l'attention, d'imaginer ensemble des expérimentations en contexte qui, par définition, interdisent d'imaginer un

« progrès » de l'éducation, mais bien plutôt une enquête jamais terminée, une dialectique continue, un dialogue incessant.

Il n'existe pas d'idiot culturel, pour reprendre la pensée célèbre de Garfinkel. Dans les pratiques d'évaluation, la personne est à la fois productrice de culture tout en validant la culture, la réflexivité réside dans ce double mouvement de production et de reconnaissance de la culture qui s'impliquent mutuellement (Stam & Ellis, 2015).

Cette [re]connaissance est toutefois située, propre à un lieu et à un instant. À l'image d'un paysage toujours changeant. Un pas de côté suffisant à changer le trait de la ligne d'horizon.

Toute communication qui se veut efficace suppose aussi une connaissance de ce que les sociologues appellent le groupe des pairs : le professeur le sait, sa pédagogie peut se heurter, dans la classe, à une contre-pédagogie, à une contre-culture ; cette contre-culture – et c'est encore un choix –, il peut, étant donné ce qu'il veut faire passer, la combattre dans certaines limites, ce qui suppose qu'il la connaisse. La connaître, c'est par exemple connaître le poids relatif des différentes formes de compétence (Bourdieu, 1984, p. 108).

C'est peut-être à ces conditions de cheminement ensemble, d'attention à l'autre, que « la problématique du rapport aux savoirs apporte une autre interprétation de la réussite et de l'échec scolaires » (Jellab, 2019, p. 9).

En effet, cette approche évaluative, brise, temporairement du moins, la force d'aplanissement d'une variable arbitraire sur l'autre, en entrant dans la démarche compréhensive, celle qui force à lire autrement l'horizon qu'à l'aune d'un panorama ou d'une courbe de niveau comme mesure objective du réel. Marcher sur certains chemins peut être plus ou moins éprouvant, joyeux, gratifiant. Tout dépend de la personne. Que ce soit dans la pluralité, voire dans une polyphonie des formes évaluatives, c'est cette place laissée à l'expérience comme profondément qualitative : c'est-à-dire que les qualités n'y sont jamais extraites d'un contexte propre à la personne et interactionnel. Dès lors, même en régime d'évaluations partielles, ces principes prédominent.

Conclusion

La primauté de ce que d'aucuns considèrent comme un « paradigme » de la mesure en évaluation [Vial, 1999], que nous avons présenté plutôt comme *a-valuant* ou détaché théoriquement du culturel, voire peu scientifique, empêche, chose plus grave encore, de « comprendre au plus près l'expérience scolaire, en particulier à travers les interactions entre les sujets et les activités, [qui] permet de rendre compte des processus sociaux et symboliques qui autorisent l'élève issu de milieu populaire à changer, à devenir différent, sans dévaloriser son univers familial » (Jellab, 2019, p. 9).

Il apparaît toutefois que l'évaluation n'est pas un « faire-valoir » ou un outil de mauvaise foi qui vise un agir communicationnel stratégique (Habermas, 1987) : soit l'usage de la communication non pour chercher un accord sincère, mais pour influencer, convaincre ou manipuler l'autre afin d'atteindre un objectif personnel ou stratégique – un classement, une minorisation, une prise de pouvoir sur l'autre... Ainsi selon Robichaud [2018], la théorie de l'agir communicationnel, dans sa libération, conduit au développement de potentiel dans la société moderne [mise en valeur de l'espace public de discussion et de statut de citoyen démocratique], mais surtout demande une « séparation entre les sphères de l'intercompréhension et de l'agir orienté vers le succès » (p. 89).

Ces phénomènes d'agglutinations, de manipulations et d'incompréhension prédominent-ils dans certaines conceptions de l'évaluation ? La recherche en éducation révèle d'autres vues du paysage scolaire. Ces autres visions ne sont pas nécessairement antithétiques avec l'agir communicationnel stratégique, mais, par leur ouverture à une philosophie de la personne et par leur ancrage dans les faits empiriques, peuvent laisser espérer une approche plus authentique de la question.

Et qu'en est-il de la note, du code, du commentaire ? Comment les dire et les lire dans l'intercompréhension ? L'évaluation propose une verticalité qui soutient l'authenticité. L'authenticité, selon Romano (2020), renvoie à deux attitudes étroitement imbriquées : 1) vivre en conformité avec ses principes, mais aussi avec ses aspirations en général, ses goûts, ses préférences, ses talents, ses réactions affectives ;

2) se présenter aux autres d'une manière qui soit fidèle à ces mêmes principes, aspirations ou réactions affectives, et ne pas chercher à les travestir. Cela suppose donc un choix, un engagement, une démarche d'autonomie qui se refuse à l'horizon planifiant – voire planificateur –, qui se refuse à l'expérience unique d'interactions complexes dont on ne peut saisir l'ensemble sans imaginer les finalités pour toutes et tous.

En effet, ne serait-ce que dans une démarche sommative, *summa* (sommets, ligne la plus haute atteinte) ou *sigma* (somme mathématique), l'évaluation repose nécessairement sur une série révolue d'indicateurs choisis: suite de nombres, synthèse de quelques mots, code, composition de l'écart à la norme. La moyenne ajuste l'ensemble du relief, comme une peinture «représentative», bien qu'elle ne soit que point de vue particulier au sujet d'un ensemble. À l'instar des images de panorama de sommets alpins, l'on choisit un début, une fin, un ombrage, des reliefs, une nomenclature pour «figurer» un réel. Toutefois, la dichotomie, entre informations utiles à la description versus interprétation, ne se résout pas si aisément. Il en va de même pour les sciences où l'opposition, entre données descriptives et généralisation théorique, laisse à penser que toute réduction scientifique induit une forme d'interprétation.

Yet in the opposition between descriptive data and theoretical generalisation the act of description is itself diminished, reduced to a mechanical function of information pick-up. The second mode, on the other hand, refuses this reduction, recognising - as the first does not - that any act of description entails a movement of interpretation. What is given to experience, in this mode, comprises not individual data but the world itself. It is a world that is not so much mapped out as taken in, from a particular vantage point, much as the painter takes in the landscape that surrounds him from the position at which he has planted his easel. (Ingold, 2022, p. 287)

Le sommet (élément du relief observé) se réduit-il à une somme chiffrable: 4478 mètres? Nous l'avons atteint, et alors? Comment ne pas évoquer la forme pyramidale de la montagne, sa symbolique, son

climat, ses conquêtes ou la balade que j'y faisais il y a de cela 11 ans, dans les chemins qui la longent, aux côtés de mes enfants ? Comment ne pas mettre toute son attention pour lire entre les lignes de l'infiniment évaluable ? Comment ne pas la faire « exister » de mille manières en lui donnant une présence ? À l'image de ce que Tim Ingold invoque au sujet de la recherche :

We don't care for others by treating them as objects of investigation, by assigning them to categories and contexts or by explaining them away. We care by bringing them into presence, so that they can converse with us, and we can learn from them. That's the way to build a world with room for everyone. We can only build it together. (Ingold, 2018, p. 13)

Choix électifs, arbitraires, lectures et interprétations diverses, qui-proquos, traces comme autant de signes ou de symboles, croyances et valeurs en prise avec des schèmes interprétatifs, communautés d'appartenances... l'évaluation n'est-elle pas langage et communication avant tout ? Ce qui fait culture et société ? Cardinet (1991) affirmait avec belle intuition qu'« en réalité, la vie de la classe est donnée par la suite des interactions maitres-élèves et l'évaluation dépend de la qualité de leur communication » (p. 19).

La pédagogie met en mot ce que les empiries démontrent. L'évaluation dans un ensemble d'interindividualités comme la démarche de coévaluation, demandent un « droit à s'exprimer dans des espaces de liberté aménagés, ce droit à se sentir écoutés pour être pris en compte dans une évaluation pour apprendre », des droits qui « ne vont pas de soi ». Cela demande des espaces de dialogues, de négociations, des dynamiques dialectiques qui font « des liens explicites avec des actions et des situations concrètes collectivement observées et problématisées avec les élèves. » (Mottier Lopez et al., 2024, p. 33).

L'évaluation est expérience. Dewey l'affirmait (1967/1925): « S'il y a une grande erreur dans la tradition psychologique orthodoxe, c'est qu'elle s'occupe exclusivement des exemples de focalisation bien nette et néglige l'effacement progressif à partir du point focal vers une zone d'obscurité croissante. » (p. 280). L'évaluation est expérience,

elle comprend un point de départ et un point de chute, tout au long de son parcours – la fameuse pierre qui roule de Dewey (Dewey, 2010) est confrontée à de nombreux éléments, obstacles ou faveurs, qui constituent l'expérience entière et dont il n'est pas toujours possible de rendre compte sans en faire conte. L'expérience a des finalités dont on ne peut prendre la mesure qu'en cessant d'interroger les moyens, par l'enquête, en prenant conscience de l'effet de focal lié à l'expérience individuelle.

Toute évaluation renvoie à une évaluation, une prise de valeur. En ce sens, il semble impossible de la restreindre à quelque frontière rigide qui démarquerait l'universel dans le factuel et le contingent dans le culturel. L'évaluation ne pose de catégorisation ou de valuation qui ne soit discutable ou critiquable.

You can see and touch a fellow human being, but have you ever seen or touched a society? We may think we live in societies, but can anyone ever tell where their society ends and another begins? (Ingold, 2022)

Qui peut dire où notre expérience d'évaluation commence et où elle finit? Qui peut dire à quel cercle social⁷ elle s'attache? Qui peut dire où commence et se termine l'évaluation des apprentissages et où commence et se termine celle de la personne? Qui peut dire: l'évaluation n'est pas sociale? Tout ceci parle en faveur du visage humain de l'évaluation comme expérience, sans dichotomie entre science et culture.

Albert Camus. (2012). *Le Mythe de Sisyphe : Essai sur l'absurde*. Gallimard.

Allal, L. (2017). Évaluation des apprentissages. In A. Henriot-Van Zanten & P. Rayou, *Dictionnaire de l'éducation* (2^e éd. mise à jour, p. 311-314). PUF.

7 Nous l'entendons au sens de Simmel (2013).

- Astolfi, J.-P. (2024). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.
- Beck, U. (2008). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Flammarion.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25, 1-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, 19 (3), 367-389.
- Bourdieu, P. (Éd.). (1984). *Questions de sociologie* (2^e éd.). Éd. de Minuit.
- Bradfield, J. M., & Moredock, H. S. (1957). *Measurement and Evaluation in Education : An Introduction to Its Theory and Practice at Both the Elementary and Secondary School Levels*. Macmillan. <https://books.google.ch/books?id=qXauJ4SnvXcC>
- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2016). Educational goods and values : A framework for decision makers. *Theory and Research in Education*, 14(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1477878515620887>
- Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F., & Toma, C. (2020). Après la note : effets psychosociaux de l'évaluation normative. In N. Younès, C. Gremion, & Sylvestre, Emmanuel, *Évaluations, sources de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif*. (ADMEE Europe).
- Champy, F. (2017). Décrire des activités prudentielles pour aider à les réhabiliter ? Enjeux théoriques et pratiques d'enquêtes qualitatives sur la prise en charge de malades précaires dans les permanences d'accès aux soins de santé en France. *Recherches qualitatives*, 36(2), 153-172.
- Chateauraynaud, F. (2004). L'épreuve du tangible. In B. Karsenti & L. Quéré (Éds.), *La croyance et l'enquête* (p. 167-194). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11215>

- Coulangeon, P. (2021). *Culture de masse et société de classes : le goût de l'altérité*. Presses universitaires de France.
- Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : Deux notions en résonance. *Éducation et socialisation*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? In *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 195-210). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0195>
- Demortain, D. (2019). Une société (de l'analyse) du risque ? *Natures Sciences Sociétés*, 27(4), 390-398. Cairn.info. <https://doi.org/10.1051/nss/2020005>
- Descola, P., & Ingold, T. (2014). *Être au monde, quelle expérience commune ?* Presses universitaires de Lyon.
- Dewey, J. (1925). *Expérience et nature* (J.-P. Cometti & J. Zask, Trad.). Gallimard.
- Dewey, J. (2008). La théorie de la valuation. *Tracés*, 15, 217-228. <https://doi.org/10.4000/traces.833>
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Dubet, F. (2013). Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire. *Projet*, 333(2), 13. <https://doi.org/10.3917/pro.333.0013>
- Dubet, F., & Pellet, S. (2012). Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire ». *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 133. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0133>
- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. In *L'ethnométhodologie*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.forne.2001.01.0031>
- Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2010). Pour une sociologie politique des compétences. *Les Politiques Sociales*, n° 1-2(1), 103-120. <https://doi.org/10.3917/lps.101.0103>

- Girard, C. (2021). Le conflit des libertés : Les droits fondamentaux peuvent-ils être « ajustés » ? *Archives de philosophie*, Tome 84(4), 9-28. <https://doi.org/10.3917/aphi.844.0009>
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Fayard.
- Hamayon, R. N. (2006). L'anthropologue et la dualité paradoxale du « croire » occidental. *Théologiques*, 13(1), 15-41. <https://doi.org/10.7202/012523ar>
- Ingold, T. (2018). *Anthropology : Why it matters*. Polity press.
- Ingold, T. (2022). *Being alive : Essays on movement, knowledge and description (New edition)*. Routledge.
- Ingold, T. (2024). *The rise and fall of generation now*. Polity.
- James, W. (2022). *Le pragmatisme : un nouveau nom pour d'anciennes manières de penser* (N. Ferron, Trad.; Nouvelle éd.). Flammarion.
- Jellab, A. (2019). Parier sur la bienveillance à l'école : Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves. *Tréma*, 52. <https://doi.org/10.4000/trema.5530>
- Latour, B. (2010). *Nous n'avons jamais été modernes : essai d'anthropologie symétrique*. Editions La Découverte [u.a.].
- Levine, J., & Develay, M. (2004). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance (2. éd)*. ESF Éd.
- Marcel, J.-F. (2018). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions vives recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3526>
- Martin, J. (2002). Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, 94, 177-199. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.817>
- Martin, N. (2022). *À l'est des rêves : réponses even aux crises systémiques*. les Empêcheurs de penser en rond-la Découverte.

- McHoul, A., & Rapley, M. (2001). Ghost : Do Not Forget; This Visitation / Is But to Whet Thy Almost Blunted Purpose: Culture, Psychology and 'Being Human'. *Culture & Psychology*, 7(4), 433-451. <https://doi.org/10.1177/1354067X0174002>
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Mons, N. (2009a). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>
- Mons, N. (2009b). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Mottier Lopez, L. (2013a). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148 (4), 939-952. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939>
- Mottier Lopez, L. (2013b). Vers une culture de l'évaluation construite conjointement. In *Évaluons, évoluons* (p. 197-207). Éducagri éditions.
- Mottier Lopez, L. (2021). Évaluation située élargie : Objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. In C. Barroso da Costa (Éd.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation*. Presses Universitaires du Québec.
- Ninomiya, S. (2016). The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning : Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of "Closing the Learning Gap". *Educational Studies in Japan*, 10 (0), 79-91. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.10.79>
- Pasquali, P. (2021). *Héritocratie : les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. La Découverte.

- Pesce, S. (2011). Pour une lecture krisique de l'acte éducatif. *Spécificités*, 4 (1), 161-174. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spec.004.0161>
- Prairat, E. (2014). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, 46 (2), 167-176. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tele.046.0167>
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals : The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 683-700. <https://doi.org/10.1037/a0023911>
- Rawls, J. (2009). Unité sociale et biens premiers. *Raisons politiques*, 33 (1), 9. <https://doi.org/10.3917/rai.033.0009>
- Rawls, J. (avec Audard, C.). (1993). *Justice et démocratie*. Éditions du Seuil.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14-2, 49-64. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>
- Ricoeur, P. (2003). Que la science s'inscrit dans la culture comme « pratique théorique ». *The Cultural Values of Science Pontifical Academy of Sciences, Scripta Varia*, 105.
- Robichaud, A. (2018). *Habermas et la question de l'éducation*. Presses de l'Université Laval.
- Romano, C. (2020). L'authenticité : Une esquisse de définition. *Philosophiques*, 47(1), 35-55. <https://doi.org/10.7202/1070249ar>
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of pre-set criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 159-179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Simmel, G. (2013). *Sociologie : Étude sur les formes de la socialisation* (Nouvelle éd.). PUF.
- Stam, H. J., & Ellis, B. D. (2015). “Cultural dope” and “psychological dope” : The ethnomethodological attitude and cultural

psychology. *Culture & Psychology*, 21 (4), 469-476. <https://doi.org/10.1177/1354067X15615810>

Thévenot, L. (2019). Ce qui engage : la sociologie des justifications, conventions et engagements, à la rencontre de la norme. *Revue des droits de l'homme*, 16. <https://doi.org/10.4000/revdh.6452>

Vial, M. (1999). « Modèles et logiques de l'évaluation », colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Université de Reims Pol'evalue, 25/26 octobre. http://www.michelvial.com/boite_96_00/1999-Modeles_et_logiques_de_l_evaluation.pdf

Weiss, J. (1984). *La subjectivité blanchie?* Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques