

Après la Note : Effets Psychosociaux de L'Evaluation Normative

Fabrizio Butera

Anatolia Batruch

Caroline Pulfrey

Université de Lausanne, Suisse

Frédérique Autin

Université de Poitiers

Claudia Toma

Université Libre de Bruxelles

A paraître :

Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F., & Toma, C. (sous presse). Après la note : Effets psychosociaux de l'évaluation normative. Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Evaluations, sources de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif*. Presses de l'ADMEE-Europe.

Nombre de signes : 25 728.

Date 24 juillet 2020

Note des Auteurs

Fabrizio Butera, Institut de Psychologie, Université de Lausanne, IP-SSP-Géopolis, 1015, Lausanne, Suisse. Adresser la correspondance à fabrizio.butera@unil.ch. La préparation de ce manuscrit a été financée par le Fonds National suisse de la Recherche Scientifique.

Résumé

L'évaluation n'est pas un exercice neutre qui consiste à quantifier les mérites de la production d'un élève : selon le type d'évaluation utilisée (p.ex., normative ou formative) et selon la fonction qu'on lui attribue (sélectionner ou former), les élèves se sentent plus ou moins menacés, et développent des représentations différentes de leur autonomie et de leurs compétences sociales. Ceci a un impact sur leur apprentissage et sur l'égalité de chances. Le présent chapitre passe en revue un programme de recherche qui étudie la menace impliquée dans l'évaluation normative et ses conséquences en termes d'autonomie, compétences sociales et inégalité de traitement des élèves.

Après la Note : Effets Psychosociaux de L'Évaluation Normative

En tant qu'enseignantes¹ nous utilisons les notes tous les jours, pour évaluer les productions de nos élèves et de nos étudiantes. Lorsque nous avons terminé notre enseignement et fixé les objectifs d'apprentissage, nous utilisons une note pour quantifier ce que l'élève a appris et combien elle s'est approchée des objectifs fixés. Bien sûr, nous utilisons aussi une grande variété de dispositifs et de critères d'évaluation qui nous permettent d'affiner l'appréciation du travail de l'élève (Allal & Mottier-Lopez, 2007 ; Mottier Lopez, 2012) ; mais globalement, en tout cas dans la plupart des pays occidentaux, nous utilisons des notes, qu'elles soient des nombres, des lettres, des pourcentages, des adjectifs, etc. (Knight & Yorke, 2003). Et nous rentrons à la maison avec un sentiment de devoir accompli, car nous avons signifié à l'élève — et à ses parents — la valeur de sa production d'une façon simple, transparente et compréhensible.

Ce chapitre commence au moment où s'arrête le travail de production de la note et où se déploient les effets psychosociaux de la note. Nous argumenterons que les notes ne sont pas simplement un instrument clair et compréhensible de communication de la valeur du travail de l'élève, mais aussi un instrument clair et compréhensible de communication de la valeur de l'élève en tant que personne. Nous verrons que les notes exercent une menace constante sur les élèves, dans la mesure où elles déterminent un ensemble d'avantages ou de désavantages identitaires, tels que la position dans la hiérarchie de la classe, l'accès à des diplômes et *in fine* l'insertion dans la hiérarchie des positions sociales. Le présent chapitre passera en revue des travaux de notre équipe de recherche, en se focalisant sur trois domaines psycho-sociaux sur lesquels la menace peut agir, notamment le sentiment d'autonomie, les compétences sociales et les inégalités scolaires.

Pourquoi les Notes sont la Plupart du Temps Menaçantes

Si on considère les notes comme un instrument de communication de la performance, il n'y a aucune raison *a priori* qu'elles soient menaçantes. On peut utiliser une note dans l'évaluation formative pour communiquer quelles sont les parties de la tâche ou du matériel à apprendre qui nécessitent du travail supplémentaire, ou on peut l'utiliser pour communiquer l'étendue de l'apprentissage résiduel nécessaire pour atteindre les objectifs fixés dans l'évaluation critériée (Butera, 2011). Dans ces exemples, la note focalise l'élève sur la tâche et mobilise un processus de comparaison entre performances passée et présente ou entre performances présente et future (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). D'une certaine manière, le *contrat didactique* avec l'enseignant — l'ensemble « des règles spécifiques quant à ce que l'enseignant attend que l'apprenant fasse dans une tâche donnée, et des règles générales régissant le rôle de chacun face à la tâche et dans leur interaction » (Quiamzade & Mugny, 2011, p. 36) — pourrait garantir que la note est utilisée uniquement pour évaluer et faciliter l'apprentissage.

Malgré ce potentiel de communication bienveillante et orientée vers la tâche, les notes possèdent aussi trois caractéristiques qui attirent l'attention et les préoccupations des élèves en dehors de la tâche et du contrat didactique. En premier lieu, dans tous les systèmes éducatifs les élèves et les étudiantes sont insérées dans des classes, et dans ces contextes les notes rendent *visibles* les performances, non seulement à soi mais aussi aux autres (Marshall & Weinstein, 1984). La conséquence de cette visibilité est que, en deuxième lieu, les notes rendent visibles les *différences*, ce qui implique que la comparaison des performances passe d'un processus intra-individuel (soi avant – soi après) à un processus interindividuel (soi – autrui) (Butera & Darnon, 2017 ; Monteil, 1988). En troisième lieu, et pour terminer, il est important de noter que les élèves ne sont pas les seuls à se focaliser sur la comparaison interindividuelle, mais que les enseignants le font aussi, ce qui rend possible le *classement et la sélection* des élèves (Glaser,

¹ Dans ce chapitre, le féminin est utilisé comme genre générique.

1963). Ces trois caractéristiques expliquent pourquoi les notes ont par défaut les caractéristiques de l'évaluation normative, l'évaluation qui sert à comparer les élèves entre elles en fonction de leurs résultats.

C'est pour ces raisons que les notes sont par défaut, et dans la plupart des situations scolaires, menaçantes. En effet, la présence des notes rend visibles aux élèves et aux enseignantes les différences de performance, la position relative de chaque élève à l'intérieur d'un groupe significatif (p. ex., la classe), et les conséquences possibles en termes de réputation, promotion et sélection. Les élèves, leurs parents et les enseignants sont bien conscients que l'école est un lieu de formation, mais aussi de sélection (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009), un lieu où les notes qu'on reçoit, quel qu'en soit la forme, ont un impact sur le cursus scolaire, sur les opportunités de choix de filières d'études ou de formation, et *in fine* sur l'emploi et les positions sociales auxquelles on peut accéder en fonction des diplômes obtenus (Darnon, Smeding, Tockzek-Capelle, & Souchal, 2011). À des degrés différents, les acteurs de l'éducation — élèves (puis étudiantes), parents, enseignantes, directrices d'établissement, psychologues scolaires, politiciennes, etc. — sont conscients de l'utilité des notes, entendues comme évaluation normative, pour la facilitation du processus de sélection.

Un exemple illustratif de la forte association entre évaluation normative et sélection peut être trouvé dans une étude de Autin, Batruch et Butera (2015) portant sur des étudiantes universitaires. Les résultats de cette étude montrent que plus les participantes percevaient le système éducatif comme ayant un rôle de sélection, plus elles percevaient l'évaluation normative comme une méthode utile et à utiliser. De façon intéressante, cette association était expliquée par la perception que l'évaluation normative se fonde sur l'équité en tant que principe de justice distributive, un principe qui est à la base de l'idéologie méritocratique (Batruch, Autin, & Butera, 2019 ; Darnon, Smeding, & Redersdorff, 2018). En somme, les notes sont la plupart du temps menaçantes parce qu'elles représentent le prototype de l'évaluation normative et de la sélection que cette forme d'évaluation sert. Dans les sections qui suivent, nous allons discuter les domaines dans lesquels cette menace se manifeste.

La Menace de l'Autonomie

Le premier domaine affecté par l'utilisation de l'évaluation normative est celui de l'autonomie. Dans leur théorie de l'auto-détermination, Ryan et Deci (2000) ont argumenté que l'autonomie est l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux de l'être humain, avec la compétence et l'affiliation, qui doivent être satisfaits pour pouvoir promouvoir la motivation et la santé mentale. Plus précisément, en termes de motivation, ces auteurs et leurs collaborateurs ont montré l'importance de la motivation autonome, une raison d'agir basée sur l'identification du comportement comme lié aux valeurs de l'individu et sur la perception du comportement comme intéressant et plaisant (Ryan & Connell, 1989). Cette motivation est à la base de la capacité des élèves de s'intéresser et d'apprendre (Deci & Ryan, 2000).

Dans une étude menée avec des étudiantes d'une école professionnelle, Pulfrey, Buchs et Butera (2011, étude 3) demandaient à leurs participantes de réaliser en classe un exercice de lecture-compréhension pour un cours d'anglais comme langue étrangère. Elles leur disaient alors, selon trois conditions expérimentales, que cet exercice serait évalué soit avec une note, soit avec un commentaire formatif, soit avec une note accompagnée d'un commentaire formatif. Les résultats montrent que les participantes à qui on avait annoncé une note rapportaient une motivation autonome inférieure aux participantes sans note. Il est important de remarquer que la différence provient du fait que les deux conditions avec note (note seule, note avec commentaire) réduisent la motivation autonome comparativement à la condition sans note (avec commentaire formatif). Autrement dit, lorsqu'il y avait une note, qu'il y ait un commentaire formatif ou pas, la motivation autonome baissait. Un autre résultat important de cette étude est que la baisse de la motivation autonome observée dans les conditions avec note s'accompagnait

d'une augmentation des buts de performance-évitement, des buts qui traduisent l'objectif d'éviter d'être moins compétent que les autres (Elliot & McGregor, 2001 ; voir Darnon & Butera, 2005 pour une discussion en français). Ce résultat est important car une littérature conséquente a montré que ces buts sont liés à l'anxiété, la honte et un sentiment d'impuissance (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006), ainsi qu'à une performance réduite (Murayama & Elliot, 2012). Ce ne sont certainement pas là des conséquences qu'une enseignante voudrait observer dans sa classe.

Deux autres études menées avec des élèves de collège demandaient aux participantes de réaliser une tâche verbale (des anagrammes) et mesuraient à la fois la motivation autonome et la persistance dans le comportement, c'est-à-dire l'engagement dans la tâche même une fois que le devoir était terminé (Pulfrey, Darnon, & Butera, 2013). Dans ces études aussi la présence ou l'absence d'une note était manipulée. Les résultats des deux études convergent dans la mise en évidence d'un effet qui montre que c'était l'absence de la note qui amenait le sentiment d'autonomie des participantes à s'engager dans la tâche. Autrement dit, le notes ne donneraient pas la possibilité de se sentir suffisamment autonome par rapport à la tâche pour être motivé à continuer à apprendre même une fois que le devoir est terminé. Il apparaît donc des recherches de cette section que les notes représentent une contrainte externe qui réduit le sentiment d'autonomie, avec des conséquences potentiellement néfastes en termes d'apprentissage, de motivation et d'investissement scolaire.

La Menace des Compétences Sociales

Le deuxième domaine affecté par l'utilisation de l'évaluation normative que nous passerons en revue est celui des compétences sociales, les compétences qui permettent de travailler en groupe et de s'adapter de façon efficace à des environnements sociaux changeants (Johnson & Johnson, 1990). Il s'agit là de compétences très importantes à l'école pour assurer le bon fonctionnement de la classe, les bonnes relations entre élèves et l'efficacité du travail collectif. Dans cette section, nous allons nous focaliser sur le partage des informations, une compétence fondamentale dans la résolution de problèmes en groupe (Stasser & Titus, 2003 ; Toma & Butera, 2015).

Une première étude était menée avec un paradigme de profil caché (adapté de Toma & Butera, 2009), où les participantes devaient résoudre un problème en groupe (trouver le coupable d'un accident de la route), problème qui pouvait être résolu seulement en partageant toutes les informations uniques qui avaient été distribuées à chacune des trois membres de chaque groupe (Hayek, Toma, Oberlé, & Butera, 2015, étude 1). Dans une condition expérimentale, les membres de chaque groupe attendaient une note individuelle, alors que dans deux autres conditions il n'y avait pas de note. Les résultats concernant le partage des informations montrent que dans la condition avec note les groupes partageaient moins les informations uniques que dans les conditions sans notes. Il est important de remarquer que les informations uniques — les informations qu'un membre, et pas les autres, possède — sont celles qui permettent de reconstituer l'ensemble des indices utiles à la solution du mystère ; et ce sont justement ces informations qui sont gardées pour soi par les membres des groupes qui attendaient une note, comme si l'avantage compétitif que représente la rétention d'information devenait plus important que la résolution de la tâche collective. Paradoxalement, c'est aussi dans cette condition, plus que dans les conditions sans note, que les membres du groupe partageaient plus d'informations communes, les informations que tous les membres du groupe possédaient et qu'il était donc inutile de partager. On pourrait voir dans ce comportement une sorte de stratégie compétitive qui consiste à donner une information inutile en appât, en espérant recevoir en retour une information utile. Quoi qu'il en soit, la présence d'une note pour évaluer le travail de groupe semble réduire des comportements fondamentaux pour l'efficacité de ce travail : la coopération et le partage des informations que les autres membres ne possèdent pas.

La deuxième étude de cet article montre les mêmes résultats avec une procédure où la note, à la place d'être explicitement annoncée, était simplement rendue saillante (Hayek, Toma, Oberlé, & Butera, 2015, étude 2). Lorsque les membres du groupe rentraient dans le laboratoire, ils voyaient un flip-chart où étaient dessinés, selon la condition expérimentale, soit le système de notation suisse, de 1 à 6 avec une légende pour chaque note, soit les différentes instances administratives de l'université. On expliquait aux participantes que c'était le reste d'un ancien séminaire et qu'il ne fallait pas y prêter attention, ce qui les conduisait en réalité à regarder le tableau. Ensuite, on procédait avec la même tâche décrite pour l'expérience précédente. De nouveau, les résultats concernant le partage des informations montrent que dans la condition où l'idée de note était saillante, les groupes partageaient moins les informations uniques et utiles (et plus les informations communes et inutiles) que dans la condition sans saillance de la notion de note. Cette étude montre que la signification normative et sélective des notes est tellement enracinée dans l'imaginaire collectif que ses effets négatifs opèrent aussi lorsque le concept de note est simplement évoqué.

Enfin, cette ligne de recherche a aussi montré que les notes réduisent d'autres compétences sociales comme l'évaluation critique de l'information traitée dans le groupe : dans deux autres études, les notes amenaient, plus que les conditions de contrôle, à une focalisation sur l'information qui confirmait la décision initiale, en négligeant les solutions alternatives (Hayek, Toma, Oberlé, & Butera, 2014). La capacité de coordonner ses actions avec celles des autres membres du groupe est également détériorée par les notes (Hayek, Toma, Guidotti, Oberlé, & Butera, 2017). Pour résumer, cette section suggère que les notes menacent les processus de groupe et réduisent l'émergence ou l'utilisation de compétences sociales fondamentales pour la vie en société.

La Menace de l'Égalité

Le troisième domaine affecté par l'utilisation de l'évaluation normative que nous allons considérer est celui de l'égalité, en particulier l'égalité de traitement des élèves. Il existe plusieurs études qui montrent que la représentation de la note comme étant un instrument de sélection amène les membres de groupes défavorisés à moins bien réussir ; c'est le cas notamment des étudiantes de bas statut socioéconomique à l'université (Smeding, Darnon, Souchal, Toczec-Capelle, & Butera, 2013), ou des étudiantes dans un cours de sciences (Souchal, Toczec-Capelle, Darnon, Smeding, Butera, & Martinot, 2014). Mais dans cette section nous allons nous focaliser sur des études qui portent sur les effets observés sur les évaluatrices et non pas sur les effets relatifs aux élèves ou aux étudiantes. En effet, s'il est vrai que les notes évoquent par défaut la comparaison sociale et la sélection, ceci devrait être aussi vrai pour les agents préposés à l'évaluation.

Dans une étude comprenant quatre expérimentations, on donnait aux participantes une dictée à corriger (Autin, Batruch, & Butera, 2019). Cette dictée était fictive et contenait un nombre d'erreurs prédéterminé par les chercheuses. On disait aussi aux participantes que, comme elles ne connaissaient pas l'élève, elles avaient à leur disposition la fiche qui contenait des informations de base sur l'élève. Cette fiche contenait notamment la profession des deux parents qui évoquait, selon la condition expérimentale, un statut socio-économique plus ou moins élevé. La tâche des participantes consistait alors à identifier toutes les fautes dans la dictée et, selon la condition expérimentale, donner soit une note soit un feedback formatif. Les résultats montrent que dans la condition d'évaluation normative (note), les évaluatrices trouvaient plus de fautes dans la dictée de l'élève de bas statut socio-économique que dans la dictée de l'élève de haut statut socio-économique. Cette différence n'apparaissait pas dans la condition d'évaluation formative. Cette étude montre aussi que cet effet apparaît lorsque l'évaluation est représentée comme une activité de sélection plutôt que de formation. En d'autres termes, lorsque l'évaluation est normative ou sélective, les évaluatrices reproduisent

dans leur travail les inégalités présentes dans la société dans son ensemble, même si la performance de l'élève est identique dans toutes les conditions.

Cette ligne de recherche a montré d'autres effets de reproduction des inégalités scolaires dus à une conception de l'école comme d'un lieu de sélection. Dans une étude, les évaluatrices d'une dictée — avec un nombre identique d'erreurs dans toutes les conditions — donnaient une moins bonne note à un élève de bas statut socio-économique qu'à un élève de haut statut socio-économique, lorsque l'élève était inscrit dans une filière d'études secondaires prestigieuse, autrement dit quand l'élève de bas statut socio-économique était dans une filière sélective ; cette différence n'apparaissait pas lorsque l'élève de haut ou de bas statut socio-économique était inscrit dans une filière moins sélective (Batruch, Autin, & Butera, 2017). Finalement, dans une autre étude, les évaluatrices étaient engagées dans le processus de sélection qui devait décider de la filière d'études secondaires à conseiller à un élève. Bien que dans toutes les conditions expérimentales l'élève avait des notes « limites », qui pouvaient justifier une filière plus ou moins prestigieuse, les évaluatrices conseillaient la filière prestigieuse plus à l'élève de statut socio-économique favorisé qu'à l'élève de statut socio-économique défavorisé, alors que le résultat inverse apparaissait pour la filière ordinaire (Batruch, Autin, Bataillard, & Butera, 2019). Ainsi, lorsque l'évaluation dans le système scolaire est conçue comme un instrument de sélection, les agents du système sont amenés à contribuer à la reproduction des inégalités scolaires déjà existantes.

Conclusions

Les notes, en tant que prototype de l'évaluation normative et sélective, menacent parce qu'elles représentent pour l'élève moins une occasion de se faire une idée sur l'état de ses apprentissages, qu'un feedback sur sa valeur en tant qu'individu inséré dans une hiérarchie scolaire, avec les conséquences que cette valeur implique pour son statut et la poursuite de son parcours scolaire et professionnel. Nous avons vu dans ce chapitre que cette menace se manifeste dans plusieurs domaines très importants de la vie scolaire et académique. Nous avons vu en particulier que les notes représentent une entrave à la motivation autonome, l'un des mécanismes qui permettent à l'élève, puis à l'étudiante, de s'appropriier les objets d'apprentissage sur la base d'un intérêt sincère et autodéterminé. Les notes représentent aussi une entrave au déploiement de compétences sociales qui permettent aux groupes de travailler en harmonie et de façon efficace. Pourtant, nous vivons dans un monde de plus en plus connecté, où l'on ne peut pas se permettre de mettre à mal l'échange réciproque d'informations. Finalement, les notes empêchent les évaluatrices de traiter les élèves de façon égalitaire, ce qui est particulièrement problématique alors que les inégalités sociales se creusent.

Pour faire face à ces menaces, les solutions existent déjà, pour certaines d'entre elles depuis longtemps. La première solution consisterait à utiliser l'évaluation formative comme seul moyen d'évaluation. Ce moyen d'évaluation focalise l'élève — et l'enseignante — sur le contenu de la tâche, les apprentissages réalisés et à réaliser, et plus généralement sur une conception de l'éducation comme d'un processus de développement. L'évaluation formative existe depuis longtemps et des manuels d'utilisation sont facilement disponibles (p. ex., Allal, 1991). De plus, l'efficacité de cette forme d'évaluation n'est plus à démontrer, puisqu'une méta-analyse a mis en évidence des effets positifs sur l'acquisition des connaissances, des compétences, et sur l'accomplissement scolaire (Black & William, 1998). Nous aimerions insister cependant sur un point qui nous paraît important. Les notes font traditionnellement partie intégrante du paysage scolaire et académique, et l'on pourrait être tenté, dans un souci de compromis, d'utiliser l'évaluation formative en complément des notes. Nous avons vu plus haut que cette solution n'est pas efficace, puisque les effets de la condition de note accompagnée d'un feedback formatif ont les mêmes effets délétères sur la motivation autonome que la condition avec note seule (Pulfrey et al., 2011). Le problème semble donc venir de la simple

présence des notes, un effet trouvé aussi au niveau du partage de l'information dans l'expérience où les notes étaient juste rendues saillantes par le contexte (Hayek et al., 2015).

Une autre solution pourrait être l'utilisation généralisée des méthodes d'apprentissage coopératif, dans la mesure où elles peuvent amener à considérer les compétences des partenaires comme des ressources pour l'apprentissage et non comme une menace potentielle (Buchs, Butera, & Mugny, 2004). De nouveau, ces méthodes existent depuis longtemps (pour des revues, Butera & Buchs, 2019 ; Johnson & Johnson, 2009) et plusieurs méta-analyses montrent leurs effets bénéfiques en termes d'apprentissage et de relations avec les camarades, comparativement à des méthodes traditionnelles basées sur la performance individuelle (Hattie, 2004 ; Johnson & Johnson, 1989). Nous devons, cependant, émettre une deuxième mise en garde : un système scolaire basé sur l'évaluation normative est un système qui ne promeut pas la coopération et qui risque d'interférer avec des méthodes basées sur l'interdépendance positive. En effet, une étude de Buchs, Gilles, Antonietti et Butera (2016) montre qu'il peut être indispensable de former les étudiantes aux valeurs qui sous-tendent la coopération pour que les méthodes coopératives puissent exprimer tout leur potentiel.

En conclusion, les notes apparaissent comme un facteur endémique de menace dans les systèmes éducatifs, et ceci à plusieurs niveaux. Les études passées en revue dans ce chapitre montrent en quoi consistent ces menaces, mais montrent aussi que, de par leur ancrage traditionnel dans le système, leur remplacement doit passer par une attention plus grande à la fonction de formation, qu'à la fonction de sélection, des systèmes éducatifs. En effet, pour obtenir des synergies entre parties prenantes — en particulier les élèves et leurs enseignantes — et des synergies entre milieux — en particulier l'école, la famille, et la société dans son ensemble — il faut que trois éléments soient alignés : les valeurs de l'école, les pratiques des enseignantes et les motivations des élèves. En particulier, des valeurs scolaires fondées sur la coopération et la promotion de toutes les élèves pourraient entrer en résonance avec des pratiques d'enseignement et d'évaluation formatives. Cette consonance aurait, au niveau sociétal, l'effet de réduire les inégalités d'apprentissage et de chances entre élèves de milieux différents. Et, au niveau individuel, elle aurait comme effet d'augmenter le sentiment d'autodétermination des élèves, de dynamiser leur curiosité, et de poser les bases pour un apprentissage durable, tout au long de la vie (McCombs, 1991).

Références

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck.
- Allal, L., et Mottier-Lopez, L. (dir.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Autin, F., Batruch, A., et Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non)egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, (6), 707. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00707>
- Autin, F., Batruch, A., et Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, (111), 717–735. <https://doi.org/10.1037/edu0000307>
- Batruch, A., Autin, F., et Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: Restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues*, (73), 42-60. <https://doi.org/10.1111/josi.12203>
- Batruch, A., Autin, F., et Butera, F. (2019). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. Dans J. Jetten et K. Peters (dir.), *The social psychology of inequality* (p. 123-137). Springer Nature.
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., et Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (45), 477–490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, (5), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (21), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Buchs, C., Butera, F., et Mugny, G. (2004). Resource in(ter)dependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, (24), 291-314. <https://doi.org/10.1080/0144341042000211661>
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P., et Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: A cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, (36), 956-974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Butera F. (2011). La menace des notes. Dans F. Butera, C. Buchs, et C. Darnon (dir.) *L'évaluation, une menace ?* (45-53). Presses Universitaires de France.
- Butera, F. et Buchs, C. (2019). Social Interdependence and the promotion of cooperative learning. Dans K. Sassenberg et M. Vliek (dir.), *Social Psychology in Action* (p. 111-127). Springer Nature.
- Butera, F., et Darnon, C. (2017). Competence assessment, social comparison and conflict regulation. Dans A. Elliot, C. Dweck et D. Yaeger (dir.), *Handbook of Competence and Motivation* (2^e éd: Theory and Application, p. 192-213). Guilford Press.
- Darnon, C., et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, (105), 105-131.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., et Butera F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, (96), 119-134. <https://doi.org/10.1037/a0012824>

- Darnon, C., Smeding, A., et Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, (48), 523-534. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2347>
- Darnon, C., Smeding, A., Tockzek-Capelle, M.C., et Souchal, C. (2011). L'évaluation comme instrument de formation et/ou de sélection. Dans F. Butera, C. Buchs, et C. Darnon (dir.) *L'évaluation, une menace ?* 117-124, Presses Universitaires de France.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (11), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Elliot, A. J., et McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, (80), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Murayama, K., et Pekrun, R. (2011). A 3 X 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, (103), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, (18), 519-521. <https://doi.org/10.1037/h0049294>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayek, A.S., Toma, C., Guidotti, S., Oberlé, D., et Butera, F. (2017). Grades degrade group coordination: deteriorated interactions and performance in a cooperative motor task. *European Journal of Psychology of Education*, (32), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0286-9>
- Hayek, A.S., Toma, C., Oberlé, D., et Butera, F. (2015). Grading hampers cooperative information sharing in group problem solving. *Social Psychology*, (46), 121–131. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000232>
- Hayek, A.S., Toma, C., Oberlé, D., et Butera, F. (2014). The effect of grades on the preference effect: Grading reduces consideration of disconfirming evidence. *Basic and Applied Social Psychology*, (36), 544-552. <https://doi.org/10.1080/01973533.2014.969840>
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, (47), 29-33.
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, (38), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Knight, P., et Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*, Open University Press.
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, (54), 301-325. <https://doi.org/10.3102/00346543054003301>
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, (26), 117-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2602_4
- Monteil, J. M. (1988). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Murayama, K., et Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, (138), 1035–1070. <https://doi.org/10.1037/a0028324>

- Pekrun, R., Elliot, A. J., et Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, (98), 583–597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pulfrey, C., Buchs, C., et Butera, F. (2011). Why grades engender performance avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, (103), 683–700. <https://doi.org/10.1037/a0023911>
- Pulfrey, C., Darnon, C., et Butera, F. (2013). Autonomy and task performance: Explaining the impact of grades on intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, (105), 39–57. <https://doi.org/10.1037/a0029376>
- Quiamzade, A., et Mugny, G. (2011). Du contrat didactique à la menace identitaire. Dans F. Butera, C. Buchs, et C. Darnon (dir.) *L'évaluation, une menace ?* (35-43), Presses Universitaires de France.
- Ryan, R. M., et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, (57), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, (55), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczec-Capelle, M.C., et Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE*, 8(8): e71678. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071678>
- Stasser, G., et Titus, W. (2003). Hidden profiles: A brief history. *Psychological Inquiry*, (14), 304–313. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2003.9682897>
- Souchal, C., Toczec-Capelle, M.C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F., et Martinot, D. (2014). Assessing does not mean threatening: Assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology*, (84), 125–136. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12012>
- Toma, C., et Butera, F. (2009). Hidden profiles and concealed information: Strategic information sharing and use in group decision making. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (35), 793-806. <https://doi.org/10.1177/0146167209333176>
- Toma, C., et Butera, F. (2015). Cooperation versus competition effects on information sharing and use in group decision making. *Social and Personality Psychology Compass*, (9), 455–467. <https://doi.org/10.1111/spc3.12191>