



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

ÉVALUER, RÉGULER
ET DIFFÉRENCIER
POUR APPRENDRE

EReD



EVALUATION CONTINUE POUR APPRENDRE

dans des contextes multiples d'enseignement,
de la maternelle à l'université

Brochure réalisée par le groupe de recherche EReD
de l'Université de Genève, FPSE, SSED

<https://www.unige.ch/fapse/ered/recherches/lavoixdeseleves/brochure>





UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Les membres du groupe de recherche EReD :

Lucie Mottier Lopez (Dir.)
Natalia Constenla Martinez
Lionel Dechamboux
Céline Girardet
Margaux Schindelholz
Aurélie Simon

Nous remercions vivement l'ensemble des partenaires qui ont permis la réalisation des recherches dont il est question dans cette brochure ainsi que tous les enseignants et enseignantes, et leurs élèves, avec qui nous collaborons.



<https://www.unige.ch/fapse/ered/accueil>

Merci de citer cette brochure comme suit :

EReD (2024). *Évaluation continue pour apprendre dans des contextes multiples d'enseignement, de la maternelle à l'université*. Université de Genève.

Les contenus de cette brochure sont publiés sous la responsabilité de la professeure Lucie Mottier Lopez, Université de Genève.

©2024



UNE RESSOURCE À PARTAGER

Cette brochure a été produite dans le cadre de recherches menées par l'équipe EReD de l'Université de Genève, avec le soutien du Fonds National Suisse (Subside n°100019_212833) et de l'Institut Français de l'Éducation (LéA - Circonscription Oullins 69). Elle a été conçue pour être une ressource à la réflexion individuelle et collective dans des contextes de développement professionnel des enseignantes et enseignants et de formation continue. Elle présente ce qu'est une "évaluation continue pour apprendre" (ECPA) et propose quelques pistes pour l'intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage en classe.

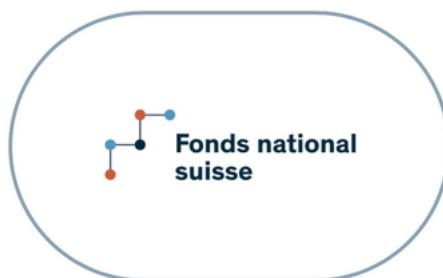


EQUIPE ERED

Évaluer, Réguler et Différencier pour apprendre dans les systèmes d'enseignement et de formation

Dir. Professeure Lucie Mottier Lopez

Les travaux du groupe de recherche EReD portent sur les relations entre les processus d'évaluation et les enjeux d'apprentissage et de différenciation pédagogique en contexte d'enseignement et de formation. Les recherches entreprises s'inscrivent volontairement dans des contextes de formation multiples (enseignement obligatoire et post-obligatoire, enseignement supérieur, formation professionnelle), afin d'en apprécier les dimensions spécifiques, génériques et systémiques des objets étudiés.



FONDS NATIONAL SUISSE

Le Fonds national suisse (FNS) soutient la recherche de haut niveau dans les hautes écoles et d'autres institutions. Il s'engage pour que la recherche scientifique se développe et entretienne son réseau sur la scène internationale dans les meilleures conditions.

Projet FNS 100019_212833



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

L'Institut Français de l'Éducation (Ifé) au sein de l'Ecole Normale Supérieure de Lyon porte un réseau de Lieux d'éducation Associés (LéA) qui vise à développer des liens entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation. Les projets de LéA-Ifé reposent sur l'hypothèse que la réflexivité et la collaboration entre les acteurs et actrices peuvent contribuer à la fois au développement de la recherche et du lieu d'éducation. Leur objectif est d'articuler une production de savoirs, de ressources et de développement professionnel au bénéfice de la communauté éducative et de la communauté scientifique.

SOMMAIRE

01 PARTIE 1 - PRÉSENTATION DE L'ECPA ÉVALUATION CONTINUE POUR APPRENDRE.....	7
Qu'est-ce que l'ECPA ?.....	8
L'AfLeur : un outil pour modéliser les pratiques en classe.....	9
Pour aller plus loin	10
L'ECPA : Des espaces pour écouter et prendre en compte la voix des élèves	11
Fondements conceptuels de l'ECPA	11
La voix des élèves, « a children perspective »	12
02 PARTIE 2 - TERRAINS PARTENAIRES.....	13
Nos terrains de recherche	14
Principes généraux de nos recherches collaboratives	15
Une circulation des savoirs professionnels et de la recherche	16
Deux axes de l'ECPA plus spécialement problématisés	17
Une trame pour initier la réflexion et soutenir la recherche.....	18
Structure de la trame	19
Travailler les critères d'évaluation avec les élèves	20
Anticiper le travail interactif sur les critères d'évaluation.....	21
03 PARTIE 3 - EXEMPLES DE SÉQUENCES EXPÉRIMENTÉES DANS LES CLASSES.....	23
Cinq exemples montrant différentes intégrations de l'ECPA à l'enseignement.....	24
EX.1 - Primaire maternelle	25
EX.2 - Primaire élémentaire.....	27
EX.3 - Secondaire I	30
EX.4 - Secondaire II	33
EX.5 - Enseignement supérieur	35
04 PISTES PRATIQUES POUR IMPLIQUER LES ÉLÈVES DANS L'ÉVALUATION.....	37
Travailler les critères d'évaluation avec les élèves tout au long de l'enseignement	38

1^{ère} Partie

PRÉSENTATION DE L'ECPA

Évaluation continue pour apprendre

Qu'est-ce que l'ECPA ?

L'AfLeur : un outil pour modéliser les pratiques en classe

Pour aller plus loin :

L'ECPA : Des espaces pour écouter et prendre en compte la voix des élèves

Fondements conceptuels de l'ECPA

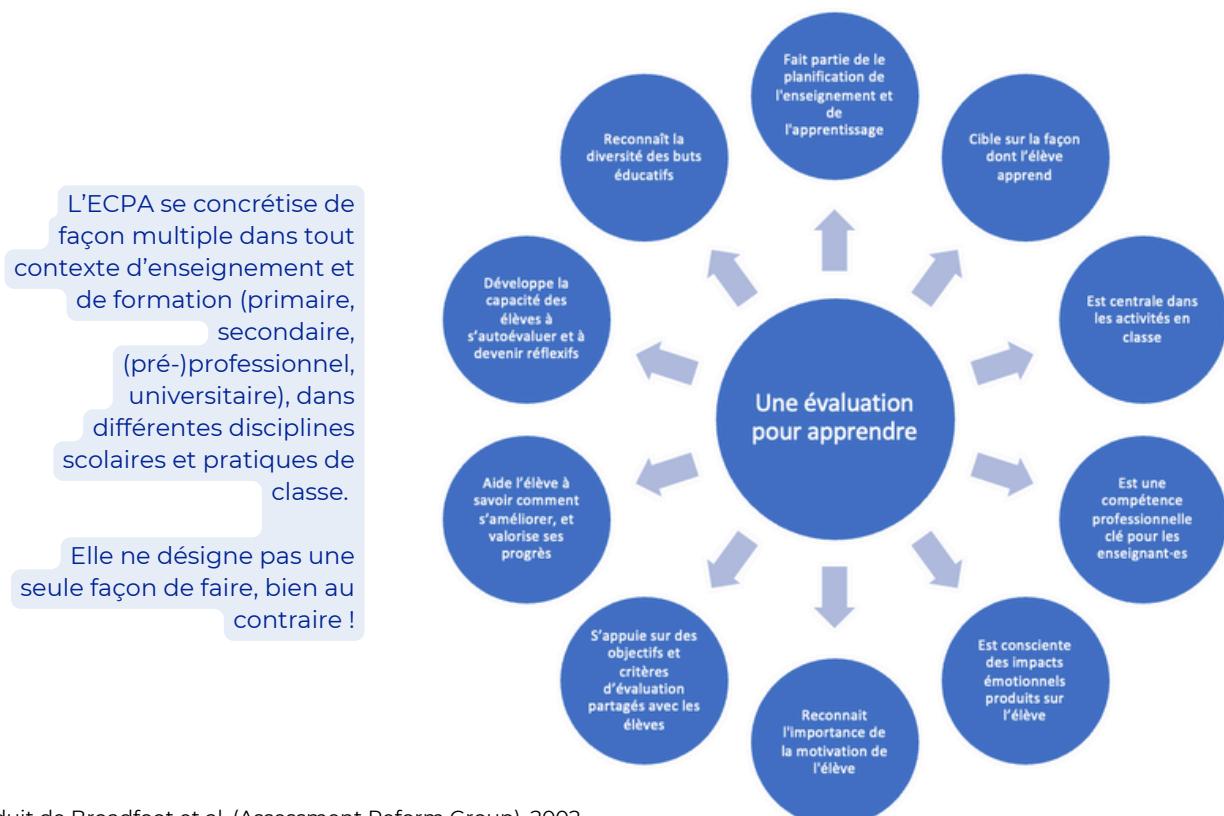
La voix des élèves, "a children perspective"

QU'EST-CE QUE L'ECPA ?

Le terme ECPA désigne une *conception de l'évaluation des apprentissages* englobant un ensemble de caractéristiques à partir de nombreux travaux scientifiques menés depuis les années 1980 dans les contextes francophone et anglophone. Il s'agit d'une évaluation qui vise à soutenir activement les progressions d'apprentissage des élèves sur des temps courts et des temps longs. Traditionnellement, cette évaluation est qualifiée d'évaluation formative. Mais il ne s'agit pas de n'importe quelle évaluation formative et elle ne se réduit pas à cette seule évaluation ! Elle peut inclure également l'évaluation sommative ou certificative.

Les recherches scientifiques ont dégagé un ensemble de caractéristiques des pratiques évaluatives qui produisent un impact positif sur les progressions d'apprentissage des élèves. L'ECPA regroupe ces caractéristiques :

- L'évaluation est intégrée aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle n'est pas seulement ponctuelle (décrochée de l'enseignement et de l'apprentissage).
- Elle se réalise au fil de différentes tâches ou activités évaluatives reliées entre elles tout au long d'une séquence ou de plusieurs séquences d'enseignement.
- Elle peut être formelle et/ou informelle par le moyen de dialogues, d'observations, de groupes collaboratifs, de mises en commun, etc. Elle fait partie des activités quotidiennes de la classe.
- Elle est collaborative, engageant activement les élèves par des démarches d'évaluation entre pairs, d'autoévaluation, de co-évaluation avec l'enseignant-e.
- Les élèves connaissent les objectifs d'apprentissage visés et les critères d'évaluation ; ils sont impliqués dans leur formulation et leur définition, voire négociation.
- L'ECPA inclut l'évaluation sommative ou certificative quand celle-ci représente un levier positif d'apprentissage et de motivation pour les élèves.
- Elle se pense sur des temps longs, incluant l'apprentissage de compétences transversales (d'autoévaluation, d'autorégulation, de jugement critique, de collaboration, notamment) allant au-delà des réussites ponctuelles.
- Elle est située, c'est-à-dire ancrée dans une culture d'évaluation (au sein de la classe et plus largement) inclusive et bienveillante, sans transiger pour autant sur les exigences des plans d'études.
- Cette culture de l'évaluation se co-construit avec les élèves et l'ensemble des partenaires concernés.



Traduit de Broadfoot et al. (Assessment Reform Group), 2002

L'AfLeur :

UN OUTIL POUR MODÉLISER LES PRATIQUES EN CLASSE

L'outil "L'AfLeur" présente les caractéristiques opérationnelles de l'ECPA pour structurer les activités de l'enseignant·e articulées aux activités des élèves qui demandent à être impliqués à différents moments de l'évaluation. La fonction de cet outil est d'aider l'enseignant·e à sélectionner les caractéristiques de l'ECPA qu'il ou elle souhaite privilégier dans ses différentes séances et séquences d'enseignement.



Les pétales oranges sont flexibles. L'enseignant·e peut choisir de mettre l'accent sur un ou deux pétales en particulier et varier au fil de ses enseignements.

Chaque pétales orange demande aux élèves de réaliser des apprentissages transversaux qui, certes, prennent du temps mais qui sont considérés comme cruciaux pour un *apprentissage tout au long de la vie* compte tenu des défis et incertitudes réservés par l'avenir. Ces apprentissages sont au cœur des processus d'adaptation et de changement dans un monde en constante accélération. C'est pourquoi, l'enjeu est que l'ECPA devienne une pratique régulière dans la classe et tout au long du cursus scolaire de l'élève voire au-delà.

Référence :

Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16.

POUR ALLER PLUS LOIN ...

L'ECPA : DES ESPACES-TEMPS POUR ÉCOUTER ET PRENDRE EN COMPTE LA VOIX DES ÉLÈVES

Depuis plus de 40 ans, les travaux en éducation insistent sur le rôle crucial de l'autoévaluation et de l'autorégulation conscientes et délibérées de la part de l'élève. Ce sont des compétences à développer chez elles et eux tout au long de leur scolarité, incluant le développement de leurs jugement et esprit critiques.

Pourtant, impliquer les élèves dans l'évaluation reste un réel défi quand, in fine, c'est toujours la note scolaire qui prédomine, souvent associée à la peur de l'échec, à la pression de la réussite, aux enjeux de sélection attendus par l'école et plus généralement par la société.

Les recherches dont il est question dans cette brochure s'intéressent non seulement à la conception et à l'expérimentation de l'ECPA dans différents contextes de classe, mais également à solliciter la voix des élèves, l'écouter, la prendre en compte dans des espaces démocratiques et émancipateurs offerts par l'ECPA.

Les tensions avec l'évaluation certificative et les notes scolaires, les enjeux de réussite, la pression évaluative ressentie deviennent des objets explicitement mis au travail avec les élèves pour penser les enjeux d'une évaluation au service de leurs apprentissages, incluant de développer des compétences transversales cruciales dans notre monde en perpétuel changement.

L'AfLeur

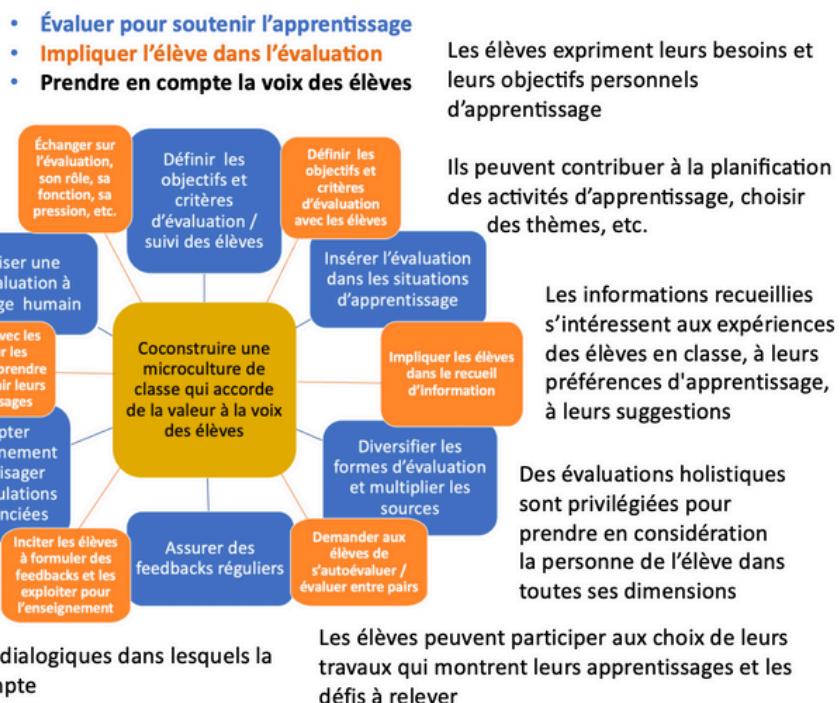
Avec la voix des élèves

Les élèves peuvent exprimer leurs opinions dans un climat de respect et de confiance mutuelle

Les élèves participent aux décisions qui les concernent, y compris sur des aspects plus larges susceptibles d'entrer en matière

L'adaptation de l'enseignement prend en compte le retour des élèves, leurs besoins, leurs préoccupations

Les feedbacks sont dialogiques dans lesquels la voix des élèves compte



(Mottier Lopez, à paraître)

"Accorder une réelle place aux élèves, n'est-ce pas d'abord s'interroger sur leur parole, l'écoute de celle-ci et sa prise en compte effective ? [...] Écouter les élèves, c'est [aussi] réaliser qu'[ils] appartiennent à des univers sociaux et culturels qui sont parties prenantes de leur rapport à l'école, au savoir, au monde et à l'avenir."

(Jellab, 2022, pp. 17-21)

Référence :

Jellab, A. (2022). Élève au singulier, élèves au pluriel: le pari éducatif d'une école qui écoute ses publics. *Administration et Education*, 3(175), 15-23.

Mottier Lopez, L. (à paraître). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une émancipation. In J.-F. Marcel & C. Cremon (Eds.), *Emancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation*. Cépadués Editions.

POUR ALLER PLUS LOIN ...

FONDEMENTS CONCEPTUELS DE L'ECPA

Dialogique	Intègre dans un rapport dialogique les différents usages de l'évaluation, construisant ensemble la finalité d'une évaluation continue pour apprendre durablement
Située	N'est pas seulement centrée sur l'individu, mais considère une relation de co-constitution et de co-régulation avec les contextes éducatifs et leur ancrage socio-historique et culturel
Authentique	Répond à une activité sociale finalisée et s'appuie sur les caractéristiques des situations du monde professionnel ou non
Continu	Est intégrée aux situations didactiques dans une succession de tâches interreliées finalisées par un but commun, permettant de révéler la façon dont les élèves apprennent au fil du temps
Durable	Articule des temporalités courtes et longues, visant à préparer les apprenantes et apprenants à leurs besoins professionnels futurs et à faire face aux nombreux défis et imprévus du futur
Collaborative	Est partagée, coordonnée entre pairs experts et novices liés par une relation de coresponsabilité
Adaptée	Différencie les tâches évaluatives et les régulations afférentes en fonction des profils des apprenantes et apprenants
Réflexive	Intègre des processus de conscientisation critique et d'autoévaluation (au sens large) visant l'accroissement de l'autonomie de l'individu et des groupes sociaux concernés
Éthique	Est formative, bienveillante, exigeante en se fondant sur les valeurs éthiques et d'intégrité morale

Références :

- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/168>
- Mottier Lopez, L. (à paraître). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une évacuation. In J.-F. Marcel & C. Gremin (Eds.), *Evacuation dans l'institution . Oser le rapprochement entre évacuation et évaluation*. Cépadués Editions.
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2021). Accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques : objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du numéro 3 de La Revue L'EeE. *La Revue L'EeE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.08>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Simon, A. (2024). Ecouter la voix des élèves ? *Cahiers pédagogiques (observer et écouter les élèves)*, 590, 30-33. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/de-voir-et-entendre-a-observer-et-ecouter/>

POUR ALLER PLUS LOIN ...

LA VOIX DES ÉLÈVES, « A CHILDREN PERSPECTIVE »

Dans le courant de recherche *Childhood Studies*, un ensemble de travaux portent sur la « voix des élèves » (*student voice*). Ce courant interdisciplinaire s'intéresse à l'enfance dans le but de mieux comprendre et valoriser « l'existence d'une perspective propre aux enfants qui doit être reconnue et prise en compte par les adultes » (Draghici & Garnier, 2020, p. 19). Ces travaux plaident pour un repositionnement des enfants par rapport aux adultes à propos des questions qui les touchent à l'école. Ils reconnaissent foncièrement l'**agentivité** (*agency*) de l'élève comme individu apprenant. Cette approche s'inscrit dans une approche démocratique et émancipatrice de l'éducation.

Prendre en compte la voix des élèves est un processus actif de communication qui inclut l'écoute, l'interprétation et la construction de sens. Ce processus n'est pas limité au langage verbal. Il s'inscrit dans les activités quotidiennes y compris celles qui impliquent des prises de décision au sein de la classe (Clark, 2005).

Inviter les élèves à vivre des expériences participatives vise :

- **L'apprentissage de soi**, en termes de compétence réflexive, développement, expérience, responsabilité, contrôle de soi-même, acquisition de dispositions morales,
- **L'apprentissage social**, en termes de coopération, communication, respect d'autrui, droits et responsabilités dans la collectivité, pluralisme, conflits et résolution de conflits,
- **L'apprentissage politique**, en termes de droits de l'homme, de dignité humaine, de pouvoir, de contrôle, de processus de prise de décision. (Himmelmann, 2001, cité par Mottier Lopez et al., 2023).

“Une évaluation à visée démocratique consiste notamment à discuter avec les élèves des activités d'apprentissage à réaliser/réalisées, prendre en compte leurs propositions différentes parfois inattendues et singulières, exploiter positivement leurs erreurs pour négocier des significations partagées, co-élaborer avec eux les critères d'évaluation et les arguments qui leur donnent sens.” (Mottier Lopez et al., 2023, p. 10)

DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS DES EXPÉRIENCES PARTICIPATIVES

Les élèves sont des sources d'informations pertinentes Les enseignant·es recueillent des informations auprès des élèves et les utilisent pour soutenir leurs progrès et leur bien-être
Les élèves sont des répondants et répondantes actives Les enseignant·es invitent les élèves à dialoguer afin de mieux connaître leurs expériences et apprentissages ainsi que pour les impliquer dans les décisions à prendre
Les élèves sont des créateurs et créatrices de connaissances Avec le soutien actif des enseignant·es, les élèves jouent un rôle de premier plan pour comprendre et résoudre des problèmes et prendre des initiatives
Les élèves sont co-auteurs et co-autrices Les élèves et les enseignant·es coconstruisent ensemble des dispositifs, des projets, des plans d'action

(Adapté de Fielding, 2011)

Références :

- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 61-75). Springer. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Garnier, P. (2015). L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des ‘Childhood studies’. *Éducation et sociétés*, 36, 159-173. <https://journals.openedition.org/ree/300>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Nizet, I. (Eds.) (2023). Démocratie et démocratisation des évaluations en éducation et en formation : quels enjeux ? *La Revue LEEeE*, 7. <https://revue.lee.eeonline/index.php/info/issue/view/14>



2ème Partie

TERRAINS PARTENAIRES

Nos terrains de recherche

Principes généraux de nos recherches collaboratives

Une circulation des savoirs professionnels et de la recherche : pour construire des savoirs collectifs objectivés

Deux axes de l'ECPA plus spécialement problématisés

Une trame pour initier la réflexion et soutenir la recherche

Structure de la trame

Travailler les critères d'évaluation avec les élèves

Anticiper le travail interactif sur les critères d'évaluation

NOS TERRAINS DE RECHERCHE

Écoles de “la Glacière” et “Jules-Ferry”



- 11 enseignantes
- Enseignement primaire (de la maternelle au CM2), ainsi que deux classes d'ULIS (*unités localisées pour l'inclusion scolaire*)
- Élèves de 3 à 11 ans
- À Oullins, Lyon

Cycle d'Orientation de Cayla



- 7 enseignant·es
- Enseignement secondaire I
- Élèves de 12 à 15 ans
- Dans le canton de Genève

Centre de formation pré-professionnelle / CFPP



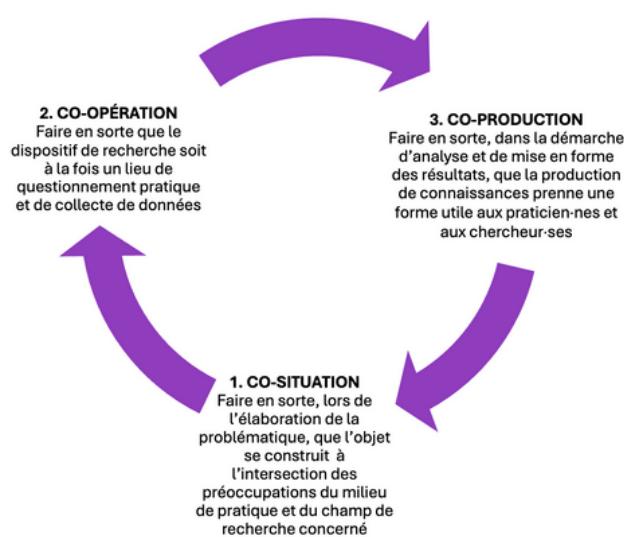
- 8 enseignant·es
- Enseignement secondaire II
- Élèves de 15 à 20 ans
- Dans le canton de Genève

PRINCIPES GÉNÉRAUX DE NOS RECHERCHES COLLABORATIVES

Les sciences de l'éducation ont la particularité d'être à la fois des sciences fondamentales et des sciences de l'ingénieur :

- **En tant que sciences fondamentales**, elles ont pour objectif la description et la compréhension des processus éducatifs dans toutes leurs dimensions. Elles contribuent à élaborer une approche critique des phénomènes étudiés.
- **En tant que sciences de l'ingénieur**, elles interrogent les pratiques, les processus et les techniques dans leurs contextes selon une visée fonctionnelle d'efficacité et d'utilité sociale. Leur but est de fournir des outils de référence aux acteur·rices de l'éducation qu'elles associent aux différentes étapes des recherches. (Sensevy, 2021)

Trois situations-types caractérisent la dynamique d'une recherche collaborative :



(Repris de Barry & Saboya, 2015)

Références :

- Barry, S., & Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 49-73. <https://doi.org/10.7202/1084514ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis P., Poirier L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Mottier Lopez, L. (2018). Une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes. Partir d'une compréhension conjointement construite pour appréhender le développement professionnel des participants. In D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations* (pp. 131-151). Éditions Cépaduès.
- Sensevy, G. (2021). Des sciences interventionnelles ancrées sur des alliances entre recherche et terrain ? Le cas des ingénieries coopératives. *Raisons éducatives*, 25, 163-194.

Nos recherches collaboratives s'inspirent des travaux connus de Desgagné et collègues. Elles sont réalisées avec les acteurs et actrices du terrain éducatif qui sont considéré·es comme des partenaires à part entière de nos projets. Elles ont pour intention de favoriser une «nouvelle alliance» entre recherche et formation et ainsi de rapprocher le monde académique et le terrain scolaire.

Nos recherches collaboratives visent à

1. Produire des savoirs reconnus par la communauté scientifique sur les pratiques enseignantes investiguées dans leur contexte d'exercice,
2. Produire des savoirs pour la formation professionnelle initiale et continue des enseignant·es,
3. Soutenir le développement professionnel des personnes qui participent aux recherches.

Dans une recherche collaborative, il est considéré que les savoirs sur la pratique ne peuvent pas être produits sans intégrer la compréhension que les acteur·es et actrice·es concerné·es en ont dans leurs propres contextes d'action.

Les praticiennes et praticiens sont invité·es à participer aux trois types de situation à des degrés variables d'engagement.

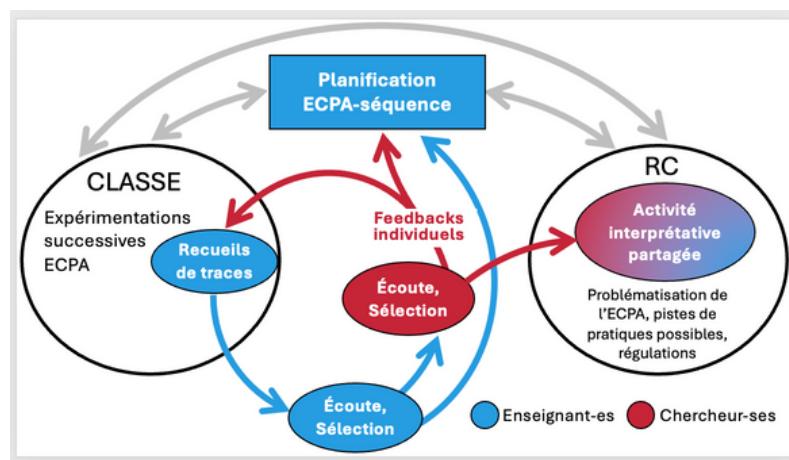
UNE CIRCULATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS ET DE LA RECHERCHE

Pour construire des savoirs collectifs objectivés

Nos recherches collaboratives se fondent sur une alternance entre

- des temps de réunions collectives (RC) réunissant les enseignant·es de chaque terrain et les chercheur·ses,
- et des temps d'expérimentation dans les classes au regard des pratiques effectives existantes.

Elles se réalisent sur un temps long (entre deux et trois ans) afin de permettre des cycles successifs de problématisation, de conception, d'expérimentation, de régulation.



(Adapté de Girardet et al., 2024)

INTERACTIONS ENTRE LES ESPACES DES DIFFÉRENTES CLASSES ET DES RÉUNIONS COLLECTIVES

Les réunions collectives (RC) servent à problématiser l'ECPA (ses enjeux, sa pratique, ses obstacles) dans les contextes des enseignant·es. Le but est de concevoir collectivement des pistes à expérimenter par chaque enseignant·e en fonction de sa/ses discipline(s) d'enseignement, des caractéristiques de ses élèves, de ses propres projets didactiques et pédagogiques. Au cours des RC, les chercheur·ses introduisent des apports théoriques et des pistes d'analyse critique.

Pour les expérimentations en classe, les enseignant·es planifient plusieurs séquences d'enseignement au fil de l'année scolaire, incluant une ECPA. Ces séquences ECPA sont conçues en considérant à la fois les besoins de chaque classe et ceux de la recherche collaborative. Les expérimentations en classe font l'objet d'un recueil de traces qui permet aux enseignant·es d'écouter la voix de leurs élèves afin de la prendre en compte pour soutenir les apprentissages, réguler leur enseignement et l'ECPA.

Les enseignant·es transmettent aux chercheur·ses une sélection de traces de leurs expériences en classe. Les chercheur·ses en prennent connaissance et offrent aux enseignant·es un accompagnement individualisé visant une compréhension conjointe et une régulation à la fois de l'ECPA expérimentée et du recueil des traces utiles à la recherche et aux réflexions collectives.

Les chercheur·ses sélectionnent certaines traces à exploiter tout spécialement dans les RC à des fins d'analyses et d'interprétations collectives. Des pistes de développement sont réinjectées pour de nouvelles expérimentations en classe.

Références :

- Girardet, C., Mottier Lopez, L., & Simon, A. (2024, 4 juillet). La voix des élèves dans la co-construction des critères d'évaluation au cœur de l'évaluation continue pour apprendre à l'école primaire. In C. Girardet, Y. Mercier-Brunel & L. Mottier Lopez (Chairs), *Les voix des élèves : quelles prises en compte dans les évaluations en éducation ? XVIIIèmes Rencontres du Réseau Education et Formation*, Fribourg.
- Girardet, C., Mottier Lopez, L., Simon, A., Carrel, A., Bouchet, E., Chauvin, E., Christophe, L., Coudurier, L., Dubost, S., Garcia, S., Guillen, E., Lafond, M., Rèche, L., Robert, M., Sanchez, P. (2024, 29 mai). *Modélisation des multi-espaces de « construction collective d'intelligence* [Poster]. 13ème rencontre internationale des LéA-IFÉ. Lyon, France, 28-29 mai.

DEUX AXES DE L'ECPA PLUS SPÉCIALEMENT PROBLÉMATISÉS

Travailler les critères d'évaluation avec les élèves tout au long de l'enseignement

Le critère d'évaluation est un énoncé abstrait qui explicite les **qualités attendues** dans la production de l'élève par rapport à l'objectif d'apprentissage visé. Il peut porter sur le produit de la tâche à réaliser ou sur le processus de réalisation de la tâche. Il est généralement formulé par l'enseignant·e ou dans des moyens d'enseignement.

Les critères d'évaluation jouent un **rôle primordial dans l'ECPA** à des fins d'autoévaluation et d'autorégulation pour l'élève. Ils explicitent les objectifs d'apprentissage et clarifient les savoirs à maîtriser, les étapes ou procédures pour y parvenir. Ils offrent des repères pour un jugement critique des élèves sur leurs propres activités. Mais communiquer les critères d'évaluation aux élèves ne suffit pas pour qu'ils et elles les comprennent et les utilisent pour progresser. Un **travail interactif** est nécessaire tout au long des séquences d'enseignement, y compris dans la perspective d'inviter les élèves à **co-construire les critères** avec l'enseignant·e, voire à les négocier. Ce faisant des espaces s'ouvrent pour l'expression et la prise en compte de la voix des élèves.

Insérer des activités d'évaluation entre élèves et avec l'enseignant·e pour des évaluations collaboratives

Classiquement, trois modalités d'autoévaluation sont distinguées :

- L'**autoévaluation au sens strict** : l'élève évalue sa propre production,
- L'**évaluation entre pairs** ou évaluation mutuelle entre élèves,
- La **co-évaluation** : l'élève confronte son évaluation (autoévaluation, évaluation entre pairs) à celle de l'enseignant·e.

Il est important de privilégier des interactions sociales par le moyen d'évaluation entre pairs et/ou la co-évaluation pour offrir des opportunités de régulations interactives qui pourront progressivement être intériorisées par les élèves en démarches individuelles d'autoévaluation et d'autorégulation (Allal, 1999). Ces différentes évaluations s'insèrent dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, par exemple dans des travaux de groupes, des mises en commun, des relances individuelles, etc.

On peut parler d'**évaluation collaborative** quand ces différentes évaluations sont **partagées**, voire négociées, entre les élèves et avec l'enseignant·e, pour **choisir** les critères qui ont du sens pour évaluer l'apprentissage visé, les démarches pertinentes pour recueillir les informations dont on a besoin pour soutenir des progressions différencierées, les rôles des un·es et des autres pour apprendre à apprendre ensemble, pour **interpréter et décider ensemble**.

L'ECPA, c'est aussi apprendre à faire des choix.

Ces axes nécessitent le développement des compétences des élèves en matière d'évaluation et de collaboration, ainsi qu'une transformation des microcultures de classe en faveur d'une plus grande coresponsabilité de l'évaluation avec les élèves.

UNE TRAME POUR INITIER LA RÉFLEXION ET SOUTENIR LA RECHERCHE

La page suivante présente une trame co-construite par les chercheur·ses et enseignant·es du LéA pour formaliser le travail en classe autour des deux axes expérimentés de l'ECPA :

- Travailler les critères d'évaluation avec les élèves tout au long de l'enseignement
- Insérer des activités d'évaluation entre élèves et avec l'enseignant·e pour des évaluations collaboratives

Cet outil a ensuite été proposé aux terrains genevois et ajusté au fil des échanges collaboratifs. Les enseignant·es ont renseigné la trame avant et après leurs expériences en classe, parfois avec le soutien des chercheur·ses.

Cette trame est un outil pour l'enseignement et pour la recherche :

- Pour une planification par l'enseignant·e de l'ECPA dans son enseignement et dans les activités d'apprentissage
- Pour une explicitation et une communication à autrui de ce qui a été fait en classe
- Pour une identification précise des temps incluant l'ECPA et des traces (données empiriques) récoltées pour la recherche
- Pour une analyse et une modélisation des différentes intégrations de l'ECPA dans l'enseignement (partie 3 de la brochure)

La trame expérimentée sur les trois terrains de recherche est une proposition d'outil pour faciliter l'intégration de l'ECPA dans les séquences d'enseignement à des fins de recherche collaborative. Elle n'a pas pour objectif de devenir contraignante. Chaque enseignant·e peut l'adapter et la modular.

Au début de chaque trame, un ensemble d'informations sont fournies sur la ou les discipline(s) concernée(s), le degré ou niveau de classe, les connaissances et les compétences ciblées du programme, les objectifs d'apprentissage visés.

Les enseignant·es peuvent :

- Ajouter ou supprimer des lignes à la trame pour adapter le déroulement de la séance concernée
- Changer les intitulés du déroulement, de l'organisation, etc.
- Insérer des photos des activités jugées nécessaires à la compréhension de la séance
- Répliquer la trame autant de fois que nécessaire pour ajouter les séances subséquentes

STRUCTURE DE LA TRAME

Séance 1 :			Date :	
Organisation	Déroulement	Évaluation continue pour apprendre (ECPA)		
		Focale co-construction des critères (CCC)	Focale évaluation entre pairs (EP)	
Organisation sociale : Organisation matérielle : Recueil de traces pour la recherche : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Type de trace : <input type="checkbox"/> audio <input type="checkbox"/> vidéo <input type="checkbox"/> photo <input type="checkbox"/> trace écrite <input type="checkbox"/> autre :	Introduction / Découverte Consignes : Activité de l'élève : Rôle de l'enseignant·e :			
Organisation sociale : Organisation matérielle : Recueil de traces : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Type de trace : <input type="checkbox"/> audio <input type="checkbox"/> vidéo <input type="checkbox"/> photo <input type="checkbox"/> trace écrite <input type="checkbox"/> autre :	Mise en activité / Réalisation de l'activité Consignes : Activité de l'élève : Rôle de l'enseignant·e :			
Organisation sociale : Organisation matérielle : Recueil de traces : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Type de trace : <input type="checkbox"/> audio <input type="checkbox"/> vidéo <input type="checkbox"/> photo <input type="checkbox"/> trace écrite <input type="checkbox"/> autre :	Mise en commun / institutionnalisation Consignes : Activité de l'élève : Rôle de l'enseignant·e :			
Bilan de la séance 1 et anticipation des activités de régulation :				

Séance 2 :			Date :
Organisation	Déroulement	Évaluation continue pour apprendre (ECAP)	
... (insérer le nombre de séances souhaité)			

Prolongements envisagés à l'issue de la séquence (réinvestissement, régulation) :

Par exemple : prochaine utilisation des critères, nouveaux critères / approfondissement, plus généralement enjeux pour la prochaine séquence.

TRAVAILLER LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

avec les élèves

Des exemples de questions aux élèves pour travailler les critères d'évaluation ont été proposés par les chercheur·ses dans la trame pour faciliter l'expérimentation de cette pratique non-habituelle pour la plupart des enseignant·es.

Au fil des échanges collaboratifs, deux cas de figure principaux ont été identifiés incluant des variations :

- **Les critères d'évaluation sont prédéfinis par l'enseignant·e.** Ils sont présentés aux élèves au début de la séquence d'enseignement. L'enseignant·e a pour projet de co-construire leur **sens** pendant les séances en exploitant le matériel pédagogique, les expériences des élèves, leurs productions concrètes.
- **Les critères ne sont pas préalablement présentés aux élèves.** Le but est de les co-définir avec les élèves (les formuler ensemble) au fil des séances, et de travailler leur sens, en exploitant le matériel pédagogique, les expériences des élèves, leurs productions concrètes.

Ce travail de co-construction avec les élèves nécessite de **formaliser les critères** et d'en garder une trace qui peut évoluer au fil des activités.

- **Si les critères sont prédéfinis :** le projet est de les remobiliser explicitement à partir de productions concrètes (orales, écrites, comportementales) sur des supports variés. Ils peuvent être reformulés pour être plus accessibles et être associés à des exemples / contre-exemples.
- **Si certains critères émergent avec les élèves :** le projet est de les verbaliser à partir des mots de la classe (des élèves et de l'enseignant·e), de convenir une formulation vue comme acceptable et qui pourra évoluer, de faire écrire les critères par les élèves et/ ou par l'enseignant·e sur des supports variés pouvant ensuite être re-consultés (au tableau, sur un post-it géant, sur une feuille, sur la production de l'élève, dans un outil, etc.). Ils peuvent être associés à des exemples et contre-exemples.

Pour leur donner du sens, la co-construction des critères avec les élèves s'appuie sur des **activités d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs** (croisées avec celle de l'enseignant·e) à différents moments des séquences d'enseignement, incluant des moments collectifs de mise en commun, pour construire une *microculture d'évaluation partagée* dans la classe.

L'extrait de trame présenté à la page suivante expose des éléments de planification du travail sur les critères d'évaluation, modélisés par les chercheur·ses à partir de différentes propositions des enseignant·es.

ANTICIPER LE TRAVAIL INTERACTIF SUR LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Un exemple modélisé à partir des expériences enseignantes

Déroulement prévu	Anticipation du travail sur les critères d'évaluation	Anticipation de questions possibles à poser aux élèves
Introduction / Présentation de l'activité	Dès la présentation de l'activité à réaliser, un questionnement est proposé aux élèves sur l'objectif d'apprentissage et sur les attendus de l'activité.	Qu'est-ce que vous allez apprendre avec cette activité ? Qu'est-ce que vous allez devoir faire selon vous ? Qu'est-ce qui sera important pour comprendre l'activité ? Pour la réussir ?
Initiation du questionnement sur les attendus	Les élèves sont informés que ce questionnement sur l'objectif d'apprentissage et les critères d'évaluation sera repris pendant la séance et au-delà en s'appuyant sur le matériel à disposition et sur ce qu'ils auront vécu. Si un outil d'aide / étayage (par exemple un guide de réalisation) est prévu, il est introduit en l'articulant avec le questionnement.	A votre avis, de quoi aurez-vous besoin pour réaliser cette activité ? Qu'est-ce que tu sais déjà et qui t'aidera pour réaliser l'activité ? (jouer sur un questionnement à la classe en « vous » et un questionnement plus individualisé)
Mise en activité / Réalisation / Recherche	Les élèves travaillent en autonomie dans diverses modalités sociales : individuellement, en groupe, etc. avec des ressources à disposition.	L'enseignant-e les observe, prend de l'information, intervient si besoin : qu'est-ce qui t'empêche d'avancer ? Qu'est-ce que tu ne comprends pas ? Qu'est-ce qui se passe ? De quoi as-tu besoin ? etc. (ou en « vous » si c'est un travail en groupe)
Mise en commun : autoévaluation et évaluation entre pairs guidées par l'enseignant-e	Articulé à la mise en commun sur l'activité réalisée, un temps explicite d'évaluation en commun est prévu pour demander aux élèves de montrer/expliciter concrètement les indicateurs (indices) concrets qui leur permettent de dire s'ils ont réussi l'activité, comment ils savent qu'ils l'ont comprise, réussie, etc.	Peux-tu nous expliquer comment tu as réalisé l'activité ? Pourquoi as-tu fait ce choix ? Comment y es-tu arrivé ? Est-ce que tu penses que tu as réussi/compris ? Comment sais-tu que tu as compris/ réussi ? (ou en « vous » si c'est un travail en groupe)
Formalisation des critères	Le but est de travailler la compréhension des critères en établissant une mise en relation avec les indicateurs (ou indices) concrets et observables sur sa propre production ou la production d'un pair. L'élève a parfois plus de facilité à comprendre les critères et indicateurs quand il évalue le travail d'un pair. La mise en commun guidée par l'enseignant-e représente un moment important de formalisation des critères, de leur sens, y compris pour les faire évoluer au fil des activités.	Quelqu'un a-t-il fait autrement ? Qu'est-ce qui est différent ? Peux-tu nous expliquer ? etc. (explication de plusieurs productions) Évaluation entre pairs : que pensez-vous de la production de ... ? Est-elle acceptable ? correcte ? efficace ? etc. Pourquoi ? Qu'est-ce qui nous montre que ... ? etc. Avez-vous compris ce qui est attendu avec ce critère ? Pouvez-vous donner des exemples concrets dans l'activité qu'on vient de réaliser ? Des exemples dans une autre activité que vous pourriez faire plus tard ? Laquelle ? etc. Pourquoi c'est important de connaître les critères ? Quels autres critères verriez-vous qui seraient tout spécialement importants pour toi / vous ? Y compris pour plus tard ? A l'école, hors de l'école ? etc.
PROLONGEMENTS	Le travail sur les critères est continu : planification des traces à garder pour les prochaines leçons et activités et pour l'évolution de ces traces.	Qu'est-ce qui te semble important pour la suite ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu vas réutiliser ? (ou en « vous ») Si tu n'as pas réussi/compris l'activité, qu'est-ce que tu vas faire pour t'améliorer ? De quoi as-tu besoin ? etc.

Les élèves peuvent également apprendre à poser des questions aux pairs, à s'interroger sans nécessairement attendre le questionnement de l'enseignant-e. Ce questionnement entre pairs peut faire l'objet de formalisations dans la classe, y compris pour qu'il évolue au fur et à mesure des expériences et propositions des élèves.

Les questions de l'enseignant-e pour encourager les élèves à s'autoévaluer / s'évaluer entre pairs peuvent être posées à différents moments de l'enseignement

- parfois avant d'entrer dans l'activité,
- parfois pour étayer en cours d'activité,
- parfois après pendant la mise en commun.

Elles peuvent se répéter, être ritualisées, être formalisées dans des supports et des outils.

Dans la perspective d'une évaluation continue qui se projette vers le futur, elles invitent l'élève à anticiper dans un futur immédiat et plus loin : qu'est-ce qui te semble important pour la suite ?

3^{ème} Partie

EXEMPLES D'ECPA
INTÉGRÉE À
L'ENSEIGNEMENT

CINQ EXEMPLES MONTRANT DIFFÉRENTES INTÉGRATIONS DE L'ECPA À L'ENSEIGNEMENT

Exemple 1 : primaire maternelle

Travailler le tableau à double entrée : une ECPA routinisée

Quatre ateliers sont répartis sur une durée d'environ un mois. Les élèves travaillent en duo et ont chacun des cartes différentes à placer dans un tableau à double entrée. L'ECPA fait partie d'une routine comprenant quatre temps : 1) travail sur les attendus, 2) réalisation de l'activité, 3) autoévaluation et 4) évaluation entre pairs. L'ECPA a lieu sur un temps court, avec l'étayage de l'enseignante qui suscite un jugement évaluatif chez les élèves (sur leur travail et celui de leur binôme) à l'aide de questions récurrentes.

Exemple 2 : primaire élémentaire

Travailler la soustraction en colonne : un apprentissage soutenu par l'ECPA

Dans cette classe flexible, les élèves travaillent en sous-groupes et réalisent les activités proposées au fil de la semaine à des moments différents. Pour travailler cet objectif, l'enseignante laisse les élèves explorer la soustraction avec du matériel pédagogique et utilise les procédures énoncées par les élèves pour construire une liste de critères de réalisation à laquelle des critères se rajoutent au fil des expérimentations des élèves.

Exemple 3 : secondaire I

L'ECPA pour apprendre à structurer un exposé d'anglais

Dans cette classe, les élèves ont pu expérimenter différents dispositifs d'évaluation intégrant l'ECPA, dans les trois disciplines qu'enseigne cette enseignante : médias et image, histoire et anglais. Pour cette séquence d'anglais, les élèves ont été invités à co-construire et à utiliser les critères d'évaluation d'un exposé oral, dans lequel ils doivent mobiliser les verbes de modalité. Lors de la séance 1, les échanges collectifs ont permis de contractualiser une grille d'évaluation critériée, qui sera utilisée comme un outil de régulation tout au long de la séquence (lors des temps d'auto-évaluation, d'évaluation entre pairs notamment) et aussi lors de l'évaluation certificative (grille utilisée par l'enseignante pour attribuer la note finale).

Exemple 4 : secondaire II

Un moyen d'apprendre différemment à débattre avec l'ECPA

Les élèves travaillent le débat oral. Ils apprennent à débattre sur des sujets divers tout en travaillant les spécificités propres au débat telles que la posture à adopter, l'intonation de la voix, formuler des arguments et des contre-arguments, etc. Durant cette séquence, l'accent est mis sur la co-construction de critères et d'indicateurs, l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs en mobilisant les critères et indicateurs travaillés.

Exemple 5 : enseignement supérieur

Un cours annuel sur l'évaluation à l'université : l'ECPA comme dispositif pédagogique

L'ECPA se déroule sur toute l'année académique et structure le cours par des tâches évaluatives interreliées qui s'articulent aux contenus théoriques enseignés. L'évaluation est à la fois formative et certificative. Suite à l'élaboration d'une production initiale (tâche complexe), des temps de travail sur les critères d'évaluation, d'évaluation entre pairs, d'autoévaluation, et de réflexivité sont conçus pour permettre aux étudiant·es d'améliorer leur production initiale et de développer leurs compétences évaluatives.

REPÈRES GRAPHIQUES



Travail individuel



Travail en duo/trio



Travail en sous-groupe

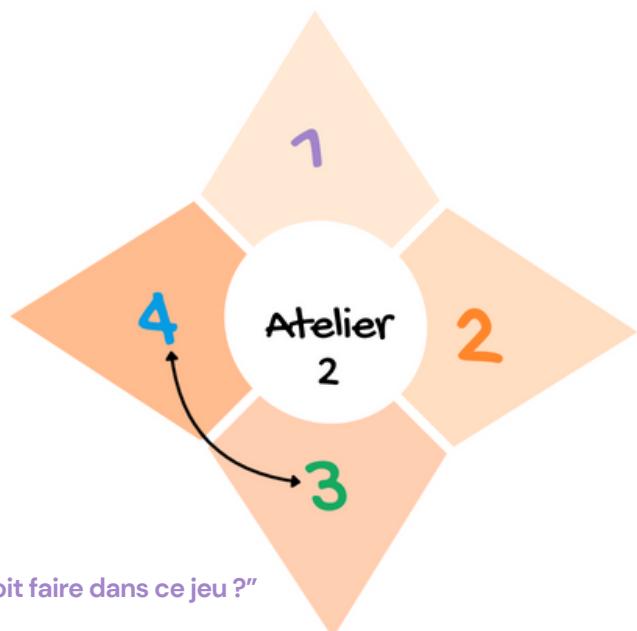
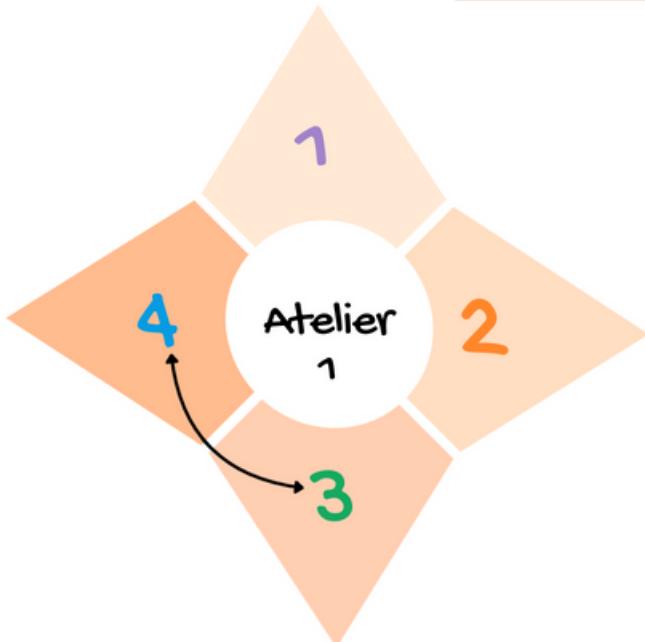


Travail en collectif

EXEMPLE 1 - PRIMAIRE MATERNELLE

TRAVAILLER LE TABLEAU À DOUBLE ENTRÉE : UNE ECPA ROUTINISÉE

Classe de maternelle moyenne section en France.
Objectif : se repérer dans l'espace plan / sur quadrillage.

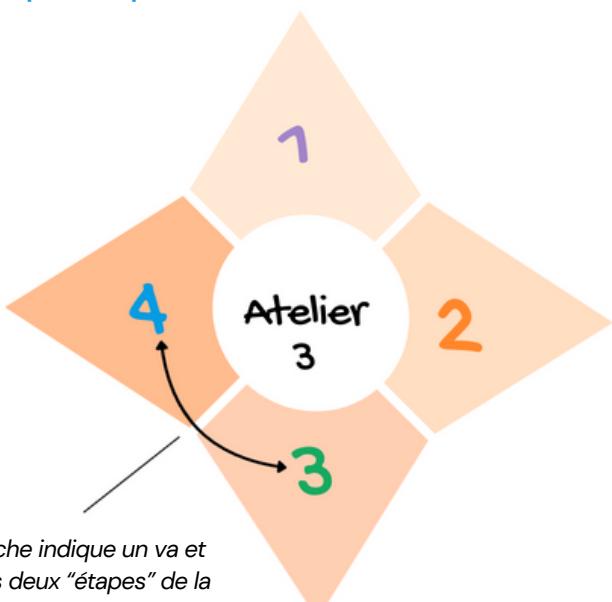
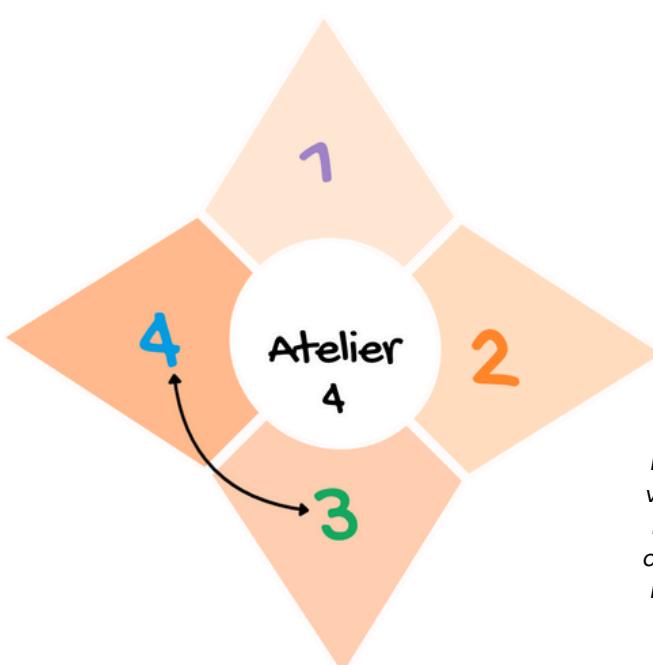


 1 L'enseignante questionne les élèves sur les attendus de l'activité : **"A votre avis, qu'est-ce qu'on doit faire dans ce jeu ?"**

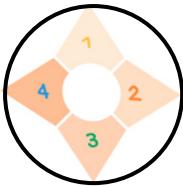
 2 Chaque élève réalise l'activité seul.

 3 L'enseignante demande aux élèves de s'autoévaluer oralement. Elle les guide par des questions : **"Est-ce que tu penses que tu as réussi ?" "Comment tu le sais ?"**

 4 L'enseignante demande aux élèves d'évaluer oralement le travail de leur camarade. Elle les guide par des questions : **"Est-ce que tu penses que ton camarade a réussi ?" "Comment tu le sais ?"**

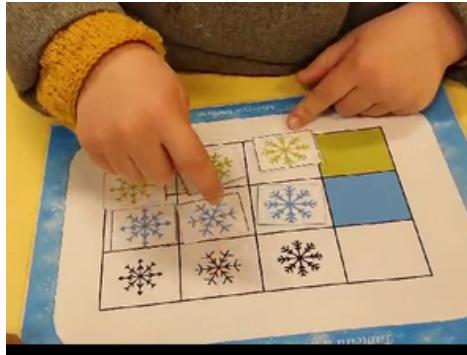


La double flèche indique un va et vient entre les deux "étapes" de la routine, pouvant aller jusqu'à leur complète imbrication dans un seul même temps d'autoévaluation et évaluation entre pairs



EXEMPLE 1 (SUITE)

Paroles d'élèves en activité



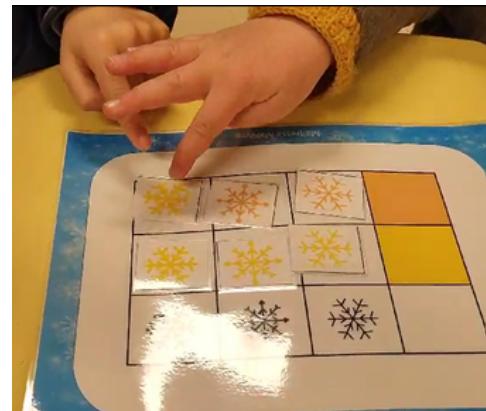
Élève qui s'autoévalue : "J'ai réussi parce que là c'est les mêmes"

Enseignante : "c'est lequel alors qui n'est pas de la bonne couleur ?"

Élève évaluatrice : "c'est celui-là"

Enseignante : "parce qu'il est dans la ligne de quelle couleur?"

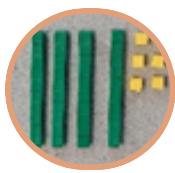
Élève évalué : "orange"



Élève évaluatrice : "Là c'est pas pareil, parce que là il y a la grosse boule de neige et là il y a pas la grosse boule de neige"

EXEMPLE 2 - PRIMAIRE ELEMENTAIRE

TRAVAILLER LA SOUSTRACTION EN COLONNE : UN APPRENTISSAGE SOUTENU PAR L'ECPA



Classe flexible de CE2 en France.

Objectif : poser et résoudre une soustraction en colonne

Semaine 1

Poser une soustraction sans retenue et la résoudre ECPA : co-construction des critères de réalisation



Découverte du matériel : à l'aide du matériel, représenter les nombres 46 et 32



Sans que l'enseignante n'explique la procédure, trouver le résultat de la soustraction $46-32$ à l'aide du matériel et laisser une trace écrite de cette activité en posant la soustraction en colonne dans son cahier



Explicitation de ses procédures et discussion avec son groupe



Formalisation d'une liste de critères de réalisation d'une soustraction avec le matériel, puis posée en colonne à l'écrit

Grille critères version 1

Poser une soustraction avec retenue et la résoudre ECPA : co-construction des critères de réalisation



En utilisant les critères de réalisation, trouver le résultat de la soustraction $62-27$ à l'aide du matériel
En parallèle dans son cahier, poser en colonne la soustraction réalisée



Explicitation de ses procédures et discussion avec le groupe



Ajustement de la liste des critères de réalisation d'une soustraction, avec le matériel et posée en colonne à l'écrit

Grille critères version 2

Poser une soustraction et la résoudre ECPA : autoévaluation, évaluation entre pairs, co-évaluation



Entraînement avec diverses opérations avec le matériel et à l'écrit



Autoévaluation, évaluation entre pairs et co-évaluation : l'enseignante passe dans le sous-groupe et demande aux élèves d'expliquer et autoévaluer leurs procédures et celles de leurs camarades

Grille critères version 3

Semaines 2 et 3

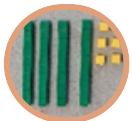
Suite de la séquence : activités similaires mais avec des nombres à trois chiffres

Poser une soustraction à 3 chiffres sans retenue, avec retenue au niveau des unités, des dizaines ou des centaines

ECPA : co-construction des critères de réalisation, autoévaluation, évaluation entre pairs, co-évaluation



En parallèle, dans les temps de plan de travail (travail en autonomie) : entraînement des soustractions en colonne, papier-crayon. Vérification du résultat avec la calculatrice



EXEMPLE 2 (SUITE)

Evolution de la grille des critères au cours de la séquence

Grille critères version 1

Co-construction en se basant sur l'expérimentation préalable des élèves

CRITÈRES DE RÉALISATION

- Chercher un ordre de grandeur
- Mettre le nombre le plus grand en haut
- Poser l'opération en alignant les chiffres des unités dans la colonne des unités et les chiffres des dizaines dans la colonne des dizaines
- Commencer par soustraire les unités
- Puis les dizaines

Grille critères version 2

Ajout d'un critère de réalisation suite au constat qu'on ne peut parfois pas enlever des unités

- Si on ne peut pas enlever des unités, casser une dizaine, qui devient 10 unités.

Grille critères version 3

Ajout d'un critère de réalisation

- A la fin, vérifier sa soustraction grâce à une addition



EXEMPLE 2 (SUITE)

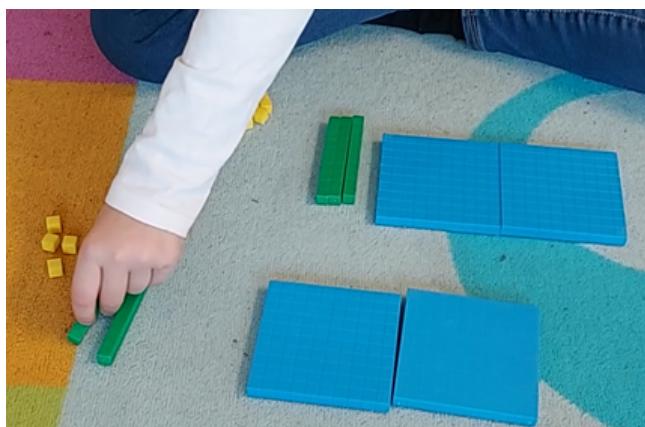
Questionnements que l'enseignante adresse aux élèves en activité

A votre avis, qu'est-ce que vous allez devoir faire comme travail ?



En quoi cette activité va nous aider à bien poser la soustraction ?

Est-ce que tu penses que tu as réussi ?
Tu peux me montrer ce qui te fait dire que tu as réussi ?



Est-ce que tu penses que ton camarade a réussi ? Tu peux lui montrer ce qui te fait dire s'il a réussi ou non ? Qu'est-ce qu'il devrait faire pour réussir ? Pour vérifier que c'est correct ?

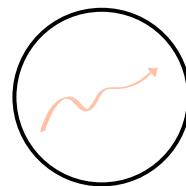
Sur quel outil peut-on trouver de l'aide ?



Qu'est-ce que vous avez appris ?

EXEMPLE 3 - SECONDAIRE I

L'ECPA POUR APPRENDRE À STRUCTURER UN EXPOSÉ D'ANGLAIS



Classe de secondaire I, cycle d'orientation, 11 ème, Suisse
Objectif : préparer et présenter un exposé oral en anglais en mobilisant les verbes de modalité

séance 1

Identifier les caractéristiques d'un exposé en anglais



ECPA : émergence des critères d'évaluation d'un exposé oral en anglais*

***NB : critère imposé par l'enseignante : utiliser des verbes de modalité**

Activités proposées aux élèves :

1. Échange en collectif pour faire émerger les critères d'un exposé oral en anglais
2. Mise en commun des idées, co-construction des critères et négociation sur leur pondération
3. Formalisation des critères d'évaluation sous la forme d'une grille critériée (mise en forme par l'enseignante au tableau au fur et à mesure des échanges en collectif)

séances 2-3-4

Mobiliser les critères co-construits pour préparer son exposé



ECPA : étayage entre pairs à l'aide de la grille critériée (groupes de 2 à 3 élèves)

Activités des élèves :

1. En duos/trios, choisir l'un des trois thèmes proposés par l'enseignante
2. En duos/trios, faire appel aux verbes de modalité en lien avec le thème choisi
3. En duos/trios, structurer son oral à l'aide de plusieurs phrases, de connecteurs logiques (possibilité de solliciter l'enseignante pour enrichir ses propositions)

séance 5



Améliorer sa production initiale en vue de l'évaluation certificative

ECPA : évaluation par les pairs et feedback à l'aide de la grille critériée. Régulation de sa production initiale

Activités des élèves :

1. En duos/trios, relire son exposé et le présenter oralement à un groupe de pairs « auditeurs »
2. En duos/trios, évaluer la production orale du groupe de pairs « présentateurs » à l'aide de la grille critériée et proposer un feedback
3. En duos/trios, revenir sur sa production initiale et l'améliorer en prenant en compte les feedbacks des pairs « auditeurs »

séance 6

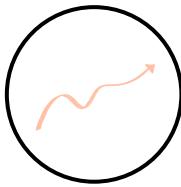


Évaluation certificative

ECPA : évaluation des productions finales des groupes à l'aide de la grille critériée co-construite

Activités des élèves :

1. Enregistrer sa production finale sur ordinateur
2. Se réécouter pour s'auto-évaluer en remplissant la grille d'évaluation (possibilité de se réenregistrer si le groupe souhaite améliorer une dernière fois sa production)
3. Déposer son enregistrement sur l'environnement numérique de travail pour que l'enseignante puisse évaluer et noter les productions orales finales à l'aide de la grille d'évaluation co-construite



EXEMPLE 3 (SUITE)

Traces du travail sur les critères d'évaluation (séances 1 à 6)

De la co-construction d'une grille d'évaluation critériée (séance 1) à sa mobilisation lors de l'évaluation certificative (séance 6) : Exemple d'un outil utilisé par les élèves et l'enseignante tout au long de la séquence



Séance 1	Séance 6																																																				
<p>Topics</p> <p>Modal Verbs</p> <ul style="list-style-type: none">- Rules- Recommandations- How to behave... for student, a teacher, a parent <p>Criteria</p> <p>25-30 pts - Oral</p> <table border="1"><tr><td>Pronunciation</td><td>Fluency</td><td>Creativity</td><td>Voice volume</td><td>Content</td><td>Grammar</td></tr><tr><td>4 pts</td><td>2-3 pts</td><td>5-6 pts</td><td>2-3 pts</td><td>5-6 pts</td><td>6 pts</td></tr></table>	Pronunciation	Fluency	Creativity	Voice volume	Content	Grammar	4 pts	2-3 pts	5-6 pts	2-3 pts	5-6 pts	6 pts	<p>Oral English Test – Modal Verbs Unit 4</p> <p>Students' names: _____ Topic Chosen: <u>A good student</u></p> <table border="1"><thead><tr><th>CRITERIA</th><th>0-2 Real Bad to Poor</th><th>3 Insufficient to Average</th><th>4-5 Average to Good</th><th>6 Excellent</th></tr></thead><tbody><tr><td>Content</td><td>3/6 pts</td><td>too short (4 sentences)</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Grammar</td><td>8/8 pts</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Creativity</td><td>3/6 pts</td><td>very conventional</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Pronunciation</td><td>5/5 pts</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Fluency</td><td>3/4 pts</td><td></td><td>a bit monotonous</td><td></td></tr><tr><td>Voice volume</td><td>2/3 pts</td><td></td><td></td><td>/</td></tr><tr><td>TOTAL:</td><td>25/32 pts</td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>	CRITERIA	0-2 Real Bad to Poor	3 Insufficient to Average	4-5 Average to Good	6 Excellent	Content	3/6 pts	too short (4 sentences)			Grammar	8/8 pts				Creativity	3/6 pts	very conventional			Pronunciation	5/5 pts				Fluency	3/4 pts		a bit monotonous		Voice volume	2/3 pts			/	TOTAL:	25/32 pts			
Pronunciation	Fluency	Creativity	Voice volume	Content	Grammar																																																
4 pts	2-3 pts	5-6 pts	2-3 pts	5-6 pts	6 pts																																																
CRITERIA	0-2 Real Bad to Poor	3 Insufficient to Average	4-5 Average to Good	6 Excellent																																																	
Content	3/6 pts	too short (4 sentences)																																																			
Grammar	8/8 pts																																																				
Creativity	3/6 pts	very conventional																																																			
Pronunciation	5/5 pts																																																				
Fluency	3/4 pts		a bit monotonous																																																		
Voice volume	2/3 pts			/																																																	
TOTAL:	25/32 pts																																																				

Extrait d'un temps d'échange collectif pour donner du sens à l'utilisation de la grille critériée (séance 1)

Précédemment, l'enseignante a expliqué aux élèves qu'ils devaient préparer un exposé oral en anglais, en mobilisant des phrases construites avec des verbes de modalité (c'est l'objet de l'évaluation). Ils ont déjà fait émerger les critères suivants : créativité, prononciation, volume de la voix.

Enseignante : Vous avez les sujets ici. Chacun choisit son sujet et puis tout le monde doit avoir la même grille d'évaluation. Ça peut être intéressant de la faire ensemble parce que vous vous rappelez pour l'histoire il me semble que vous avez complètement zappé la grille d'évaluation. Vous l'avez regardée ou pas ?

Élève 1 : Je me rappelle plus

Enseignante : Ben justement. Alors que là si vous êtes en train de la faire, vous n'allez pas oublier les critères. C'est un test à faire pour voir si... peut-être vous réussissez mieux. Ok ? what else ?

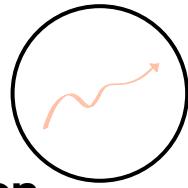
Élève 2 : The content

Enseignante : Yes the content is interesting, accurate. Surtout [voir] est-ce que c'est hors-sujet ou pas ? On peut être créatif mais être complètement hors-sujet. « Content » donc ça va un peu avec « creativity » mais : it should be accurate ! (l'enseignante écrit au tableau pour compléter la grille critériée en train de se co-construire). Donc ça doit être juste, le contenu par rapport au sujet qu'on a choisi.

Élève 1 : Et est-ce qu'on a bien utilisé les « modal verbs » ?

Enseignante : Yes.

EXEMPLE 3 (SUITE)



Extrait d'une séance d'entraînement : améliorer son exposé grâce à l'évaluation entre pairs (séance 4)

L'enseignante passe dans les groupes et explique l'intérêt de présenter son exposé à des pairs pour l'améliorer avant l'évaluation certificative.

Comprendre que l'évaluation par les pairs...

Élève 1 : Est ce que je suis obligée de dire ça ? (en se référant à son brouillon écrit)

Élève 2 : Mais sinon c'est moi qui dis ?

Élève 1 : Non mais je peux dire mais...

Enseignante : Vous pouvez tester avec vos camarades voir si c'est approprié. [...] Can we stop please ? Now peer assessment : évaluation par les pairs, car sinon vous n'aurez pas beaucoup de temps. 20 minutes comme ça vous avez le temps de faire écouter à vos camarades. Pas besoin que ce soient toutes les phrases. Quelques phrases. C'est aussi la prononciation qu'ils vont juger.

Élève 3 : Mais on n'a pas fini d'écrire !

Enseignante : Mais justement vous pouvez...

Élève 3 : Ah oui quelqu'un dit et l'autre écrit !

Enseignante : Voilà vous êtes 3 donc. [...] L'évaluation par les pairs c'est par les pairs, pas par les adultes. C'est-à-dire tu vas vers un autre groupe et tu vas dire qu'est-ce que tu en penses ? J'aurai une bonne note avec ça ? Et puis eux ils ont la liste des critères.

... vise la régulation des apprentissages !

Extrait de l'évaluation entre pairs et utilisation réfléchie de la grille critériée (séance 5)

Le groupe 1 vient de présenter son exposé oral au groupe 2 (Elèves 3 et 4), qui doit proposer un feedback à l'aide de la grille critériée pour permettre au groupe 1 d'améliorer sa production avant l'évaluation certificative du lendemain.

Élève 3 : Mais madame je ne sais pas comment attribuer les points !

Enseignante : Ah voilà c'est intéressant de voir. C'était plutôt bien ?

Élève 3 : C'était entre 4 et 5 mais je pense plus du côté du 5. Mais comment je distribue les points là ?

Enseignante : Alors ici tout simplement : qu'est ce que tu penses au niveau du contenu ?

Élève 3 : Ben c'était assez bien.

Enseignante : Top ! grammar, creativity ? Top, presque top ?

Élève 3 : Ouais

Enseignante : En fait si c'est presque, c'est... à chaque fois tu vois si c'est 6 points ou si c'est moyen tu vas être à la moitié, ou 2/2,5/3... ça vous apprend à évaluer c'est bien (l'enseignante quitte le groupe).

Élève 3 : Du coup le contenu et la grammaire c'était bien je suis fier de vous. Comme j'avais dit la créativité c'est pas trop ça on va mettre un petit 4/6. La prononciation c'est un 4/5. La fluidité c'est un 3,5/4 et le volume de la voix ben c'est un 3/3. Maintenant on va calculer les points. Y a un barème derrière donc 28... 5,5 !

Élève 4 : En vrai vous améliorez juste la créativité et la fluidité et c'est bon !

EXEMPLE 4 - SECONDAIRE II



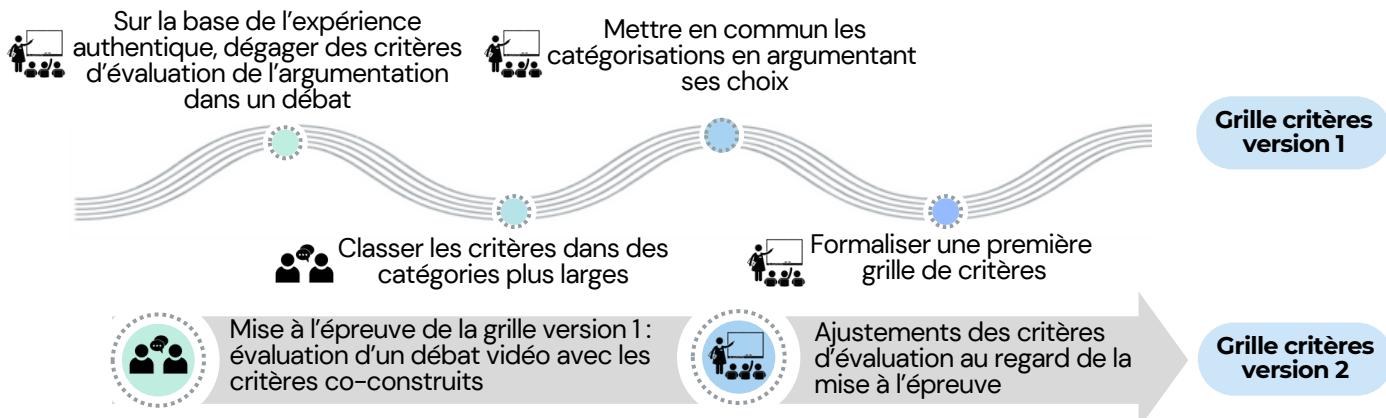
UN MOYEN D'APPRENDRE DIFFÉREMMENT À DÉBATTRE AVEC L'ECPA

Centre de formation pré-professionnelle en Suisse
Objectif: travailler les compétences en débat dans un cours d'expression orale

Séances 1 et 2 : Initiation au débat

Séance 3 : Identifier les caractéristiques d'un débat

ECPA : Co-construction des critères d'évaluation avec les élèves

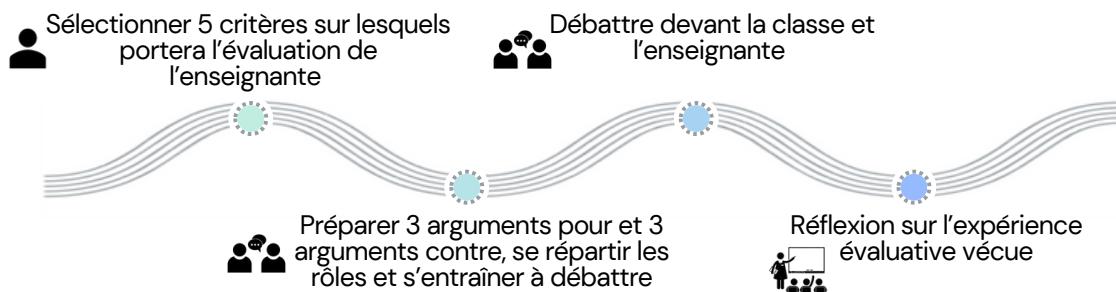


Séance 4 : Préparer un argumentaire pour un débat sur un thème circonscrit

ECPA : Autoévaluation pour retenir les critères pertinents "pour soi" nécessitant de l'entraînement

Evaluation diagnostique de l'enseignante

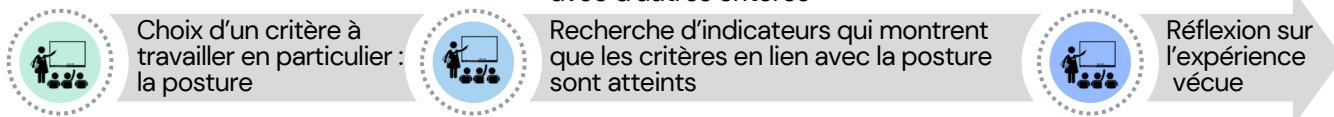
Réflexion collective sur l'expérience évaluative (critères, élaboration de la grille, émotions, ...)



Séances 5-6 : Développer des compétences spécifiques au débat

ECPA : Identification d'indicateurs associés à chacun des critères

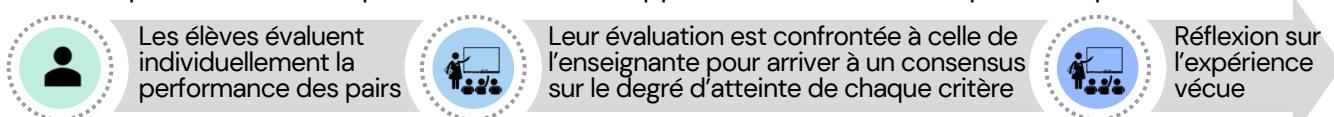
Discussion avec l'enseignante. Ici, travail sur les indicateurs d'une bonne posture. Le même travail a été fait avec d'autres critères

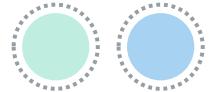


Séances suivantes : développer des compétences spécifiques au débat

ECPA : Mobiliser les critères et indicateurs co-construits dans des activités évaluatives
évaluation entre pairs, co-évaluation, évaluation certificative

Deux élèves débattent devant la classe. Les autres élèves ont le rôle de co-équipiers de l'enseignante pour évaluer leurs pairs et arriver à une appréciation consensuelle pour chaque critère





EXEMPLE 4 (SUITE)

Grille de critères version 2

	Critères mis en évidence :
Posture	Être droit
	Adopter une attitude ouverte
	Se montrer confiant et à l'aise
Voix	Avoir une intonation vivante
	Articuler
	Parler sans crier
	Utiliser un débit de paroles adapté
Argumentation	Donner des arguments
	Citer des exemples
	Annoncer sa position (POUR ou CONTRE)
	Rebondir sur les arguments de l'autre
	Utiliser un vocabulaire courant et correct
	Préparer son argumentation (rechercher des arguments, organiser ses idées, connaître son sujet).
Interaction avec l'autre	Regarder la ou les personnes avec qui on parle
	Avoir un regard vivant et réveillé
	Respecter le temps de parole de l'autre sans le couper.
	Être attentif

Réflexion sur l'expérience évaluative (séance 4)

Enseignante : C'était quoi l'utilité de chercher les critères ?

Elève A : Ça va nous servir, parce que c'est ça qui va faire qu'on va avoir une bonne évaluation.

[...]

Enseignante : Comment on va faire pour devenir de plus en plus performant par rapport à ces critères là ?

Elève B : En parlant beaucoup, avec ces critères, alors ça va devenir habituel.

[...]

Enseignante : Comment tu as sélectionné les critères sur lesquels être évalué ?

Elève C : En prenant le plus essentiel.

Enseignante : Donne-moi un exemple de critère essentiel pour toi dans le débat ?

Elève C : Être droit. Et articuler, sinon on ne comprend rien. Et si on n'est pas droit ça fait mauvaise impression.

Réflexion sur l'expérience évaluative (séances 5-6)

Enseignante : Chercher comme ça des indicateurs pour illustrer ce qu'on attend en fonction de chaque critère, est-ce que c'est quelque chose qui peut nous aider ?

Elève : Oui, parce qu'en sachant les indicateurs on peut justement évoluer à propos de ça. Les indicateurs c'est un peu une sorte d'aide ... l'indicateur ça donne des exemples. Être droit c'est le critère, et l'indicateur justement ça nous aide à nous représenter comment faire.

Enseignante : Ensuite vous allez être mes co-équipiers pour pratiquer l'évaluation. En quoi ça pourra vous aider vous en tant qu'évaluateur, les indicateurs ?

Elève : Déjà le critère, 'se montrer confiant et à l'aise', c'est déjà de voir l'attitude de la personne, et justement pour plus de détails l'indicateur c'est ce qui nous montre s'il est à l'aise ou pas.

Enseignante : Ça peut être un repère, dans le concret, pour valider ou pas le critère ?

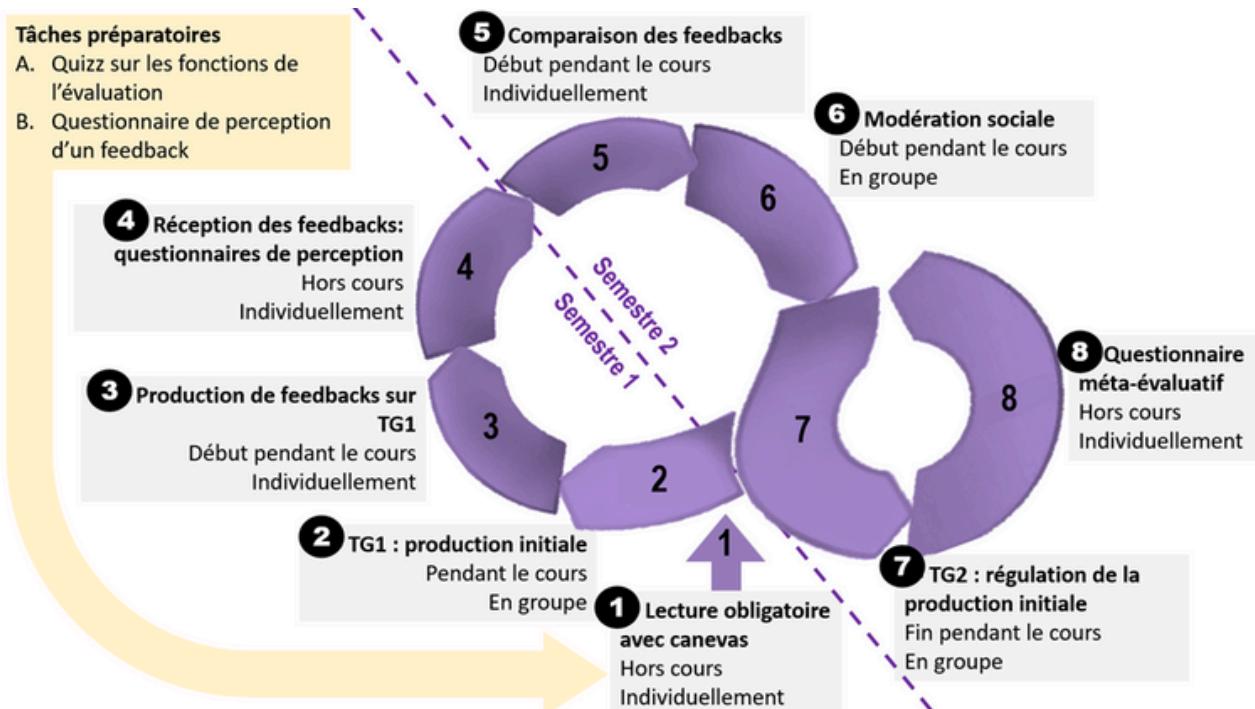
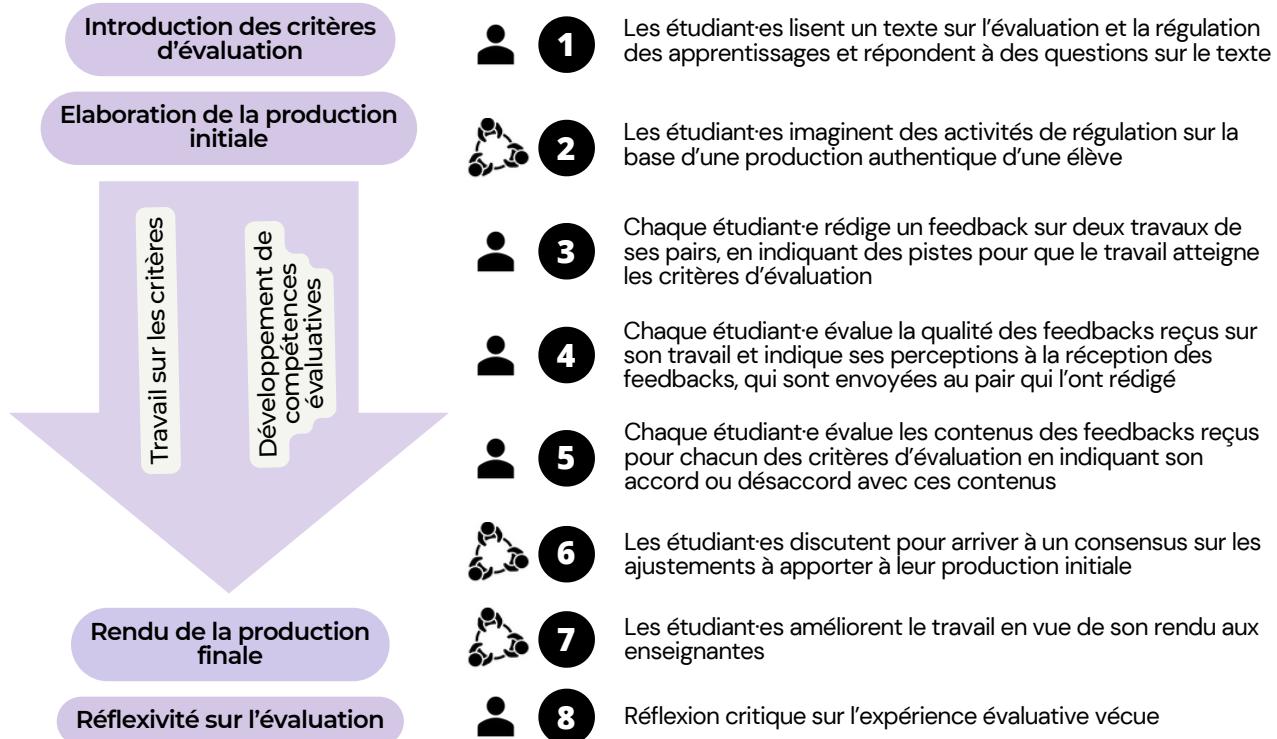
Elève : Mmh (acquiesce).

EXEMPLE 5 - ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



UN COURS ANNUEL SUR L'ÉVALUATION À L'UNIVERSITÉ : L'ECPA COMME DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Première année de Bachelor en Sciences de l'Éducation en Suisse
Objectif : développer des connaissances et des compétences en évaluation





EXEMPLE 5 (SUITE)

Références pour plus d'informations sur l'ECPA à l'université

Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant·es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue L'EeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>

Girardet, C., & Mottier Lopez, L. (2023). Modération sociale entre étudiant·es à l'université : apprendre pour soi et apprendre ensemble dans une visée démocratique. *La Revue L'EeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.04>

Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2022). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. In M. A. Almeida de Oliveira (Ed.), *Formação de professores e profissionalização docente: Práticas situadas* (pp. 311-377). Pipa Comunicação. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:179259>

Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1-34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>

4ème Partie

PISTES PRATIQUES POUR IMPLIQUER LES ÉLÈVES DANS L'ÉVALUATION

Des pistes pratiques pour impliquer les élèves dans l'évaluation ont été élaborées conjointement avec les enseignant·es partenaires de nos recherches collaboratives.

Dans cette brochure, ces pistes portent sur l'axe 1 : “travailler les critères d'évaluation avec les élèves tout au long de l'enseignement”.

Pour ce qui concerne l'axe 2 “insérer des activités d'évaluation entre élèves et avec l'enseignant·e pour des évaluations collaboratives”, des pistes seront dégagées avec l'implication des élèves en tant que “co-chercheurs”. Cette phase de la recherche avec l'implication des élèves est en cours (année scolaire 2024-2025). La brochure sera complétée ultérieurement.

TRAVAILLER LES CRITÈRES D'ÉVALUATION AVEC LES ÉLÈVES TOUT AU LONG DE L'ENSEIGNEMENT (1)

Les pistes décrites ci-après ont été élaborées séparément par chaque groupe de recherche collaborative de nos terrains FNS et LéA (cf. partie 2). Les enseignant·es ont dégagé les difficultés rencontrées lors de leurs expérimentations de la co-construction des critères d'évaluation avec leurs élèves. Les collectifs ont également listé les éléments facilitant la co-construction des critères avec les élèves. Les chercheur·ses ont ensuite réuni les difficultés et éléments facilitants, dégagés dans les différents terrains.

Anticiper les critères à travailler et la difficulté de l'activité de co-construction des critères avec les élèves

L'enseignant·e reste garant·e des critères d'évaluation, qu'il/elle cadre en fonction des objectifs d'apprentissage. Pour que les élèves s'impliquent sincèrement, il est important qu'ils ressentent et constatent que leur voix est réellement prise en compte. Pour faciliter les moments de co-construction des critères avec les élèves, il convient de choisir à l'avance :

- Les critères que l'on souhaite co-construire avec les élèves versus ceux que l'on souhaite introduire soi-même.
- Les critères sur lesquels on peut être souple versus ceux auxquels on ne veut pas renoncer ou qu'on ne souhaite/peut pas modifier.

Passer de la réalisation d'une tâche donnée à une activité réflexive sur cette tâche peut représenter une difficulté pour les élèves. Identifier à l'avance les critères à travailler permet de calibrer le niveau de difficulté de l'activité de co-construction :

- Quels critères souhaite-t-on travailler avec les élèves, en lien avec les objectifs d'apprentissage et de leur difficulté ?
- Quel niveau de formulation des critères paraît pertinent et compréhensible par les élèves ? Leurs manifestations observables sont-elles évidentes/accessibles ou non ? Il est plus facile pour les élèves de travailler sur des critères directement observables, même si par ailleurs il peut être aussi judicieux de travailler des critères moins facilement observables.
- Les critères d'évaluation portent-ils sur un contenu connu des élèves ou non ? Si le contenu est inconnu des élèves, l'étayage de l'enseignant·e sera plus important dans l'activité collective de co-construction. Le fait de travailler sur les critères avec les élèves une fois qu'ils ont été mis en activité sur les contenus concernés apparaît plus riche et intéressant pour prendre en compte et exploiter leurs différentes voix.

Varier les activités

Les variations favorisent la mise en activité des élèves sur les critères :

- Varier les modalités de travail sur les critères : individuel / petits groupes / grands groupes / collectif.
- Varier le degré d'étayage de l'enseignant·e : peu, moyennement, beaucoup d'étayage.
- Varier le format du travail : à l'oral, à l'écrit.
- Varier la "focale" de l'activité des élèves : activité sur la tâche-cible, activité sur les critères d'évaluation qui concernent la tâche-cible, activité métaréflexive.
- Varier les sources qui alimentent la co-construction des critères : productions issues de la classe ou de l'extérieur, travail sur des exemples de productions "modèles" ou sur des contre-exemples.

TRAVAILLER LES CRITÈRES D'ÉVALUATION AVEC LES ÉLÈVES TOUT AU LONG DE L'ENSEIGNEMENT (2)

Reformuler, expliciter, formaliser, catégoriser

Selon les enseignant·es, une des difficultés rencontrées est de faire émerger un critère d'évaluation à partir d'une proposition de l'élève, ce qui demande de "traduire" la parole de l'élève en un critère formalisable. Une autre difficulté est de faire partager le sens d'une proposition de critère par un élève aux autres élèves de la classe. Pour favoriser ce travail, les pistes dégagées par les enseignant·es sont les suivantes :

- Reformuler systématiquement les propositions des élèves en demandant s'ils comprennent.
- Expliciter le sens des critères (les attendus, le vocabulaire) en donnant des exemples et des contre-exemples, ou en leur demandant des exemples et contre-exemples.
- Formaliser les critères sur un support écrit que les élèves ont ensuite sous les yeux et qu'ils peuvent consulter librement. Ce support constitue pour la classe un référentiel susceptible d'évoluer au fur et à mesure des activités réalisées, des progressions des élèves, de l'avancement du programme.
- Si au fur et à mesure des activités, il y a un certain nombre de critères, les regrouper en différentes catégories. Cette catégorisation peut être réalisée avec les élèves.

Mettre à l'épreuve les critères co-construits

Afin que les élèves s'approprient les critères, il est important qu'ils soient utilisés comme des outils par les élèves, par exemple pour les guider dans la correction de leur production ou dans la réalisation d'une nouvelle tâche, lorsqu'ils sont impliqués dans l'autoévaluation de leur propre production, dans l'évaluation de la production des pairs ou d'autrui. Cette mise à l'épreuve permet de continuer le travail de co-construction des critères d'évaluation, y compris pour les ajuster, les affiner au fil des expériences concrètes et réguler leur compréhension.

Références bibliographiques

Barry, S., & Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 49-73. <https://doi.org/10.7202/108451ar>

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles* [flyer]. Assessment Reform Group.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis P., Poirier L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://id.erudit.org/iderudit/000305ar>

Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. In N. Mockler & J. Sachs (Eds), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 61-75). Springer. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>

Garnier, P. (2015). L"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des 'Childhood studies'. *Éducation et sociétés*, 36, 159-173. <https://journals.openedition.org/ree/300>

Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant·es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>

Girardet, C., & Mottier Lopez, L. (2023). Modération sociale entre étudiant·es à l'université : apprendre pour soi et apprendre ensemble dans une visée démocratique. *La Revue LEeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.04>

Girardet, C., Mottier Lopez, L., & Simon, A. (2024, 4 juillet). La voix des élèves dans la co-construction des critères d'évaluation au cœur de l'évaluation continue pour apprendre à l'école primaire. In C. Girardet, Y. Mercier-Brunel & L. Mottier Lopez (Chairs), *Les voix des élèves : quelles prises en compte dans les évaluations en éducation ? XVIIIèmes Rencontres du Réseau Education et Formation*, Fribourg.

Girardet, C., Mottier Lopez, L., Simon, A., Carrel, A., Bouchet, E., Chauvin, E., Christophe, L., Coudurier, L., Dubost, S., Garcia, S., Guillen, E., Lafond, M., Rèche, L., Robert, M., Sanchez, P. (2024, 29 mai). *Modélisation des multi-espaces de « construction collective d'intelligence* [Poster]. 13ème rencontre internationale des LéA-IFÉ. Lyon, France, 28-29 mai.

Mottier Lopez, L. (2018). Une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes. Partir d'une compréhension conjointement construite pour appréhender le développement professionnel des participants. In D. Broussel, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (Eds.), *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations* (pp. 131-151). Éditions Cépaduès.

Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/168>

Mottier Lopez, L. (à paraître). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une évacuation. In J.-F. Marcel & C. Gremion (Eds.), *Evacuation dans l'institution . Oser le rapprochement entre évacuation et évaluation*. Cépadués Editions.

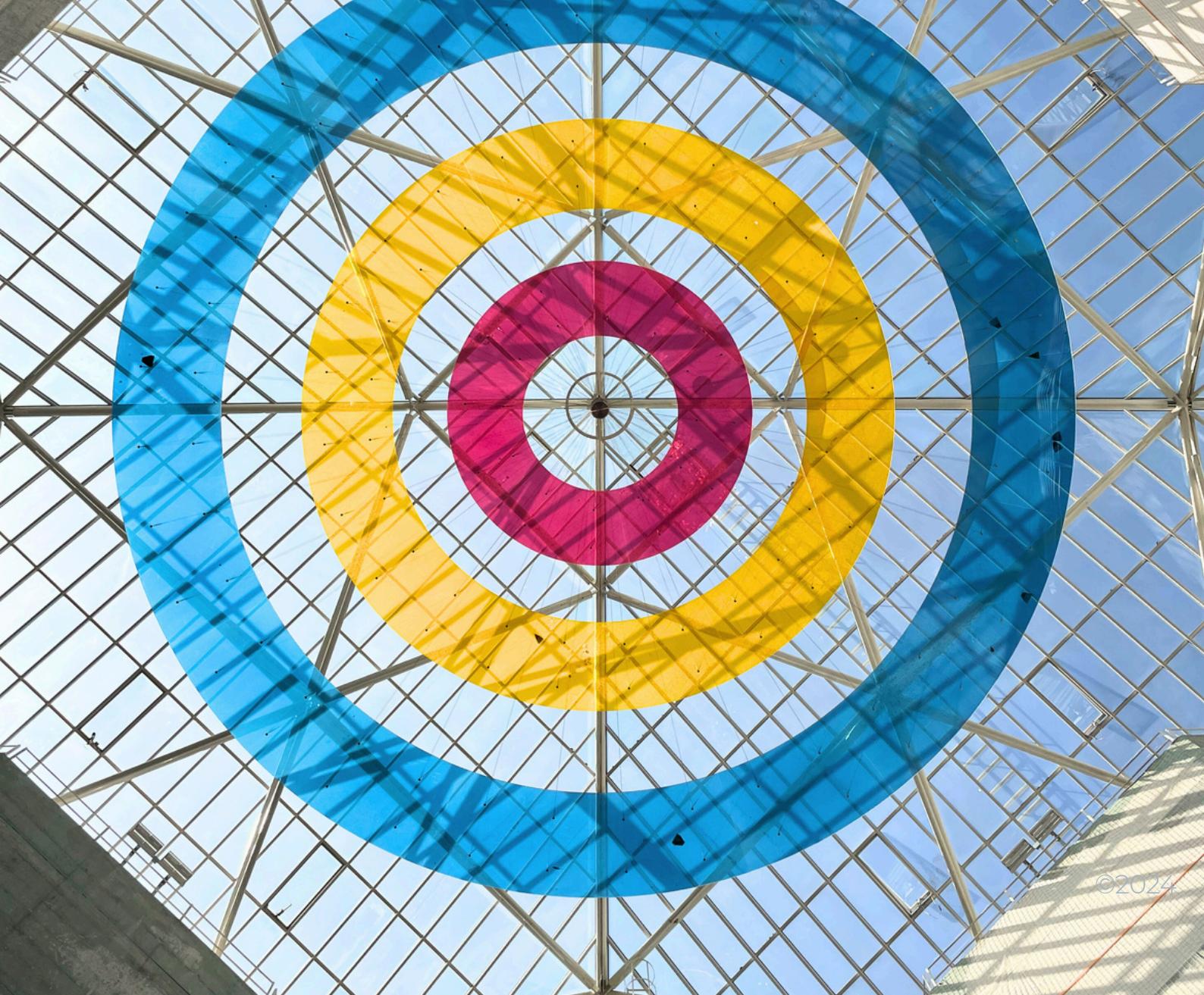
Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2021). Accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques : objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du numéro 3 de La Revue LEeE. *La Revue LEeE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.08>

Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2022). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. In M. A. Almeida de Oliveira (Ed.), *Formação de professores e profissionalização docente: Práticas situadas* (pp. 311-377). Pipa Comunicação. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:179259>

Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1-34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>

Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Nizet, I. (Eds.) (2023). Démocratie et démocratisation des évaluations en éducation et en formation : quels enjeux ? *La Revue LEeE*, 7. <https://revue.leee.online/index.php/info/issue/view/14>

Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Simon, A. (2024). Ecouter la voix des élèves ? *Cahiers pédagogiques (observer et écouter les élèves)*, 590, 30-33. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/de-voir-et-entendre-a-observer-et-ecouter>



©2024

Pour plus d'information :

**[https://www.unige.ch/fapse/ered/recherches/lavoix
deseleves](https://www.unige.ch/fapse/ered/recherches/lavoixdeseleves)**

Et ne pas hésiter à nous contacter !

