

UN ESPACE DES RAISONS POUR UNE ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

Lionel DECHAMBOUX

Version de la publication : juillet 2023
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroactrices : Mireille SABOYA, Fatiha TALI

Résumé

Cette contribution se penche sur les justifications établissant un lien possible entre démocratie et école et essaie de se doter de critères permettant de supposer qu'une école serait démocratique ou non. Ces critères s'incarneraient dans un espace des raisons où l'enseignant-e permettrait des discussions à propos des activités réalisées et partagerait avec ses élèves (voire coconstruirait avec eux) les critères de réussites de ces mêmes tâches. Cet article présente ensuite pour illustrer cette réflexion une recherche collaborative effectuée dans un établissement secondaire préprofessionnel à Genève avec des enseignant-es de français réfléchissant à l'intérêt et à la structuration de bilans de fin de séance. Ces bilans sont considérés ici comme correspondant potentiellement à cet espace des raisons attestant d'un apprentissage de la démocratie et pouvant permettre à ces élèves en difficultés d'effectuer des apprentissages scolaires plus en profondeur.

Mots-clés : évaluation, démocratie, bilan de fin de séance, recherche collaborative

Abstract

This contribution examines the justifications for a possible link between democracy and school and tries to establish criteria for assuming that a school is democratic or not. These criteria would be embodied in a space of reasons where the teacher would allow a discussion about the activities carried out and would share with his or her students (or even co-construct with them) the criteria of success of these same tasks. To illustrate this reflection, this article presents a collaborative research project carried out in a pre-vocational secondary school in Geneva with French teachers reflecting on the interest and the structuring of end-of-session reviews. These end-of-session reviews are considered here as potentially corresponding to this space of reasons attesting to a learning of democracy and being able to allow these students in difficulty to carry out school learning.

Keywords: evaluation, democracy, end-of-session review, collaborative research

1. Introduction

La question posée dans ce numéro de la Revue LEeE et travaillée lors de ce symposium du REF¹ en 2022 à Namur est des plus stimulantes : l'évaluation en éducation et en formation peut-elle représenter une activité démocratique ? Cette question est d'autant plus intéressante qu'elle mêle un allant de soi (la valeur de la démocratie et l'intérêt d'en faire un modèle pour l'école) et une idée potentiellement contre-intuitive (l'évaluation comme activité démocratique alors qu'elle est parfois vécue comme instance de contrôle du dominé par le dominant et pour ainsi dire plutôt un outil digne d'une société davantage autoritaire qu'ouverte...).

L'ambition de notre contribution est de revenir sur cet allant de soi et cette idée contre-intuitive dans un premier temps pour finalement, à l'issue de ce cadrage théorique et conceptuel, faire l'hypothèse, qu'effectivement, l'évaluation peut entrer résolument dans la panoplie des activités démocratiques et pourquoi pas d'ailleurs, être, dans une certaine conception, l'activité démocratique par excellence². En effet, si la finalité de l'évaluation des apprentissages scolaires est de former des individus capables de s'autoévaluer, ne nous approchons nous pas de l'idéal de la citoyenne ou du citoyen libre et éclairé-e, susceptible d'émettre des jugements de qualité, de manière autonome ?

Pour donner corps à cette réflexion, nous décrivons le contexte d'une recherche collaborative mettant au travail un chercheur (l'auteur de cette contribution) et des enseignant-es de français dans un établissement secondaire à visée pré-professionnelle à Genève. Au travers d'une recherche collaborative, ce groupe a étudié ce qu'ils ont nommé « le bilan de fin de séance ». Nous montrerons en quoi cette instance peut-être justement vue comme un lieu d'évaluation et de démocratie et à quelle(s) condition(s). Nous nous appuierons sur des traces issues de ces bilans et des verbalisations des enseignant-es pendant les réunions du groupe de recherche pour étayer notre propos. Nous concluons sur ce point en esquisant également une réflexion sur la recherche collaborative comme recherche démocratique permettant potentiellement d'inscrire cette démocratie dans l'école.

2. Cadrage théorique

2.1 Interrogation sur un allant de soi : la valeur de la démocratie

Avouons (et c'est ce qui justifie d'ailleurs ce sous-titre d'allant de soi) que nous n'avions que très peu questionné initialement cette déclaration de principe instaurant la démocratie comme une finalité à poursuivre. Il semble en effet si évident qu'il *faut* être démocrate que

¹ Nous remercions les organisatrices de ce REF, Lucie Mottier Lopez et Céline Girardet pour avoir donné l'impulsion à cette réflexion ainsi que les participant-es de ce symposium pour la qualité et l'intensité de leurs réflexions, rétroactions.

² Toute conception de l'évaluation ne pourrait pas rentrer dans ce cadre. Les conceptions qui pourraient convenir à cette vision démocratique seraient, de notre point de vue, du côté de la recherche, celles qui tendent à considérer l'évaluation comme une conceptualisation particulière de l'enseignement et de l'apprentissage (e.g., Dechamboux, 2018) ou, du côté de la pratique professionnelle enseignante, celles qui tendent vers une visée formative ou qui dérivent de l'Assessment for Learning (Laveault & Allal, 2016).



nous ne nous sommes que très peu interrogé sur les raisons de cette nécessité et encore moins de cette nécessité à l'école. Après tout, il semble aller de soi que la démocratie est le meilleur système de gouvernement, qu'elle est souhaitable, partout, pour toutes et tous, tant nous sommes imprégnés de ce catéchisme sans véritablement nous poser la question de sa justification. Et finalement, nous n'examinions pas non plus l'évidence que ce qui était bon pour le gouvernement d'un peuple valait tout autant pour l'école. Et nous nous sommes surpris à nous demander en quoi justement la démocratie pouvait être le meilleur des choix !

Cependant, en y regardant d'un peu plus près, il y a pourtant de nombreuses raisons de se questionner. Tout d'abord, et d'une certaine manière, qu'est-ce qui pourrait être le plus éloigné qu'une classe d'une institution démocratique ? Un·e maître·sse (et le nom est ici plus qu'évocateur...) face à ses élèves sur lesquels elle ou il a toute autorité, à la fois institutionnelle, morale et épistémique. Ce type d'organisation ressemble davantage à un petit état autocratique qu'à un havre de démocratie... Rappelons tout de même l'évidence confortée par l'étymologie de ce terme : dêmos, le « peuple » et kratein, « commander » : la démocratie est classiquement entendue comme un régime politique particulier où le peuple est souverain ou autrement dit par lequel est institué le gouvernement du peuple par le peuple. Et il faut l'admettre, dans de nombreuses situations, cette définition nous éloigne de ce qu'il se passe dans les classes, pour de bonnes et de moins bonnes raisons.

Mais la définition du concept de démocratie ne se réduit pas à cela, loin s'en faut. Il a donné lieu à d'innombrables définitions, discussions et sans prétendre en aucune manière faire le tour de cette question, deux éléments ont retenu notre attention et nous paraissent pouvoir justifier sa présence dans le questionnement proposé au travers de cette thématique du REF. Le premier élément tient à une définition particulière de la démocratie que nous devons au philosophe pragmatiste américain, John Dewey. Le second tient à la finalité de l'école (ou du moins l'une des celles communément admises) : l'apprentissage des élèves ou autrement dit, sa valeur épistémique. Nous verrons que les deux, démocratie et valeur épistémique sont intimement liées ou plus précisément que nous pouvons choisir la démocratie car il s'agit peut-être du meilleur (ou du moins pire, c'est selon) système permettant de générer des jugements, des connaissances justes (et donc de la connaissance).

Nous avons été interpellé en effet par la manière dont Dewey se saisit de cette question démocratique. En effet, ce philosophe a tout au long de sa vie été porté par cet idéal. L'originalité de son approche est qu'il ne définit pas en premier chef la démocratie comme un régime politique. Et pour lui donner raison, il est malheureusement facile de constater qu'un régime politique peut avoir les caractéristiques superficielles d'une démocratie sans pour autant être profondément démocratique. Pour Dewey, la question démocratique ne se pose donc pas d'emblée à ce niveau. La démocratie n'est pas en premier lieu un mode de gouvernement mais davantage ou avant tout « un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (Dewey, 1916/2018). Cette citation bat d'ailleurs en brèche le reproche fait un peu trop rapidement à Dewey de n'être que focalisé sur le « doing » (Fabre, 2015). Rien n'est finalement plus faux. L'action est certes importante mais elle s'insère dans un processus bien plus large où elle prend de la valeur³. Pour Dewey, l'enseignement doit répondre avant tout à une question. Voilà le point de départ et cette question donne lieu à une enquête (Dewey, 1938/1993) qui passe en effet par des phases « pratiques » mais pas seulement et ce, d'autant plus, dans un cadre collectif. Il faut faire des expériences mais ces

³ Ce qui relie d'emblée démocratie et évaluation si nous nous référons au sens premier du terme évaluation (faire ressortir de la valeur). Merci à Fatiha Tali pour cette remarque.



expériences doivent être débattues, chaque expérience doit être élargie, une signification doit être construite et partagée à son propos. Et c'est, pour lui, la caractéristique de la démocratie. Dewey est très clair sur ce sujet : « méthode expérimentale », « méthode de l'intelligence » et « démocratie » sont, pour lui, des synonymes (Zask, 2015). Il y a donc précisément ici un élément important qui justifierait selon nous le lien entre la démocratie et le cadre scolaire à condition d'envisager la démocratie comme un mode de fonctionnement où les expériences se déroulent dans un cadre commun et font l'objet de discussions. Mais cet aspect demande encore à être approfondi.

Nous arrivons ici au second élément que nous souhaitons mettre en avant, confortant le précédent. Nous devons ces arguments aux travaux de Claudine Tiercelin. Lors d'un ensemble de cours présentés au Collège de France en 2017, elle a examiné le rapport entre connaissance, vérité et démocratie. Il y aurait là en effet un argument puissant incitant à inscrire la démocratie dans l'école si la démocratie avait une valeur épistémique. Et c'est ce rapport qu'elle s'efforce justement d'approfondir. Nous ne prétendons pas restituer ici l'ensemble des arguments qu'elle développe⁴. Cependant, nous en développerons quelques-uns qui nous semblent servir particulièrement notre propos.

Tout d'abord, Tiercelin reprend le titre de son premier cours à l'article de Lynch (2012), *Democracy as a Space of Reasons*. Ce dernier emprunte l'expression « space of reasons » à Sellars qui le définit comme :

in characterizing an episode or state as that of knowing, we are not giving an empirical description of that episode or state; we are placing it in the logical space of reasons, of justifying and being able to justify what one says. (Sellars, 1956, cité par Lynch, 2012, p. 115)

La démocratie serait, pour Lynch, ce lieu où ce qui est dit fait l'objet de raisons de justifications⁵. Lynch précise, en cohérence avec la précédente citation de Sellars, que « [t]o say that democracy is a space of reasons is to say that the practice of democratic politics requires the practice of giving and acting for reasons⁶ » (p. 115). Le qualificatif de démocratique requiert donc cet espace de pratiques pour des raisons et d'échanges à propos de ces raisons. Nous comprenons que démocratie, connaissances et raisons sont liées et nous aurions aussi ici un critère qui permettrait de relier école et démocratie, de supposer qu'une école est potentiellement démocratique. Existe-t-il en son sein une pratique ? Est-elle justifiée par des raisons partagées entre les différent-es acteurs et actrices ? Si la réponse à la première question est évidente et positive – à l'école, les élèves travaillent – nous ne pouvons répondre d'emblée et sans condition à la seconde. C'est justement cette réserve qui nous paraît intéressante et qui nous oblige à enquêter sur les pratiques scolaires avant de décréter que telle école est démocratique ou ne l'est pas. C'est cette précaution qui ne nous permet donc finalement pas de donner une réponse affirmative et catégorique à notre question initiale. Non, l'école n'est pas en-soi, démocratique. C'est selon... Ces pratiques, ce travail, qui visent en effet la connaissance, font-ils l'objet non seulement de raisons (sans doute) mais de débats à propos de ces raisons ? Autrement dit, et pour être plus concret, si nous supposons que l'enseignant-e a ses raisons de proposer telle ou telle activité, ces raisons font-elles l'objet d'une discussion

⁴ Tous les auteurs cités dans cette partie sont repris de sa conférence du 1^{er} mars 2017, « la démocratie ou l'espace des raisons » accessible ici : <https://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/course-2017-03-01-14h00.htm>

⁵ Il s'agit donc de non seulement donner des « bonnes réponses » par exemple mais de savoir aussi les justifier, en donner les raisons.

⁶ « Dire que la démocratie est un espace de raisons, c'est dire que la pratique politique démocratique exige la pratique de donner et d'agir pour des raisons » (traduction personnelle).



avec ses élèves ? Aspect qui nous intéresse particulièrement sur le terrain scolaire, Tiercelin, à cet endroit, estime que ces raisons doivent « s'appuyer sur fond commun de critères à l'aune desquels nous mesurons ce qui compte pour vrai et ce qui compte pour faux ». Elle poursuit d'ailleurs :

Si nous souhaitons traiter les autres agents dignes d'un égal respect alors il faut s'engager dans le processus qui consiste à demander et à donner des raisons de ce que nous devons croire et les raisons que nous invoquons. Du moins celles que nous invoquons sur la place publique doivent provenir de méthodes qui ont en elles-mêmes un caractère démocratique. Là où nous ne donnons pas de raisons de nos croyances ou bien là où nous recourons à des méthodes qui sont secrètes, isolées, réservées à quelques *happy few* nous risquons non seulement l'incohérence mais nous risquons purement et simplement de sortir tout bonnement de l'espace démocratique. (Tiercelin, 2017, n.p.)

Nous voyons ici très nettement se dessiner un lien avec la problématique évaluative et cela nous permet de préciser nos propres critères pour déterminer si oui ou non une pratique scolaire est démocratique : fait-elle l'objet de discussions lors desquelles cette même pratique est justifiée par des critères partagés avec les élèves ? L'enjeu démocratique à l'école nous paraît donc se situer précisément ici.

Ces quelques réflexions nous semblent justifier à la fois la pertinence de la démocratie à l'école (de par sa valeur épistémique, promue par Dewey) tout en nous dotant, grâce aux travaux de Tiercelin, de critères permettant de vérifier l'existence d'instances en son sein lui permettant d'avoir cette prétention démocratique (c'est-à-dire l'existence d'espaces de parole, de confrontation, sur la base de critères partagés). Il est temps désormais d'aborder le second volet de notre cadrage théorique en discutant ce qui peut, de prime abord, être vu comme antinomique : évaluation et démocratie.

2.2 Une évaluation au service de la démocratie

Comme nous l'avons déjà suggéré plus haut, nous tenons finalement déjà un élément justifiant la présence de l'évaluation dans ce processus démocratique : la question des critères servant de bases aux raisons qui seraient l'objet de discussions. Mais ces critères, rappelons-le, doivent être communs, partagés. Voyons comment cela peut s'envisager dans le champ de l'évaluation.

Précisons dans un premier temps que nous inscrivons notre conception de l'évaluation dans une perspective située (Mottier Lopez, 2008). Ainsi, dans cette conception, nous pensons l'évaluation comme se développant au sein d'une microculture de classe particulière et étant substantiellement marquée par les situations dans lesquelles elle se déroule. Cette évaluation ne se cantonne pas à une fonction unique et définie mais peut se mouvoir dans différents moments, avec différentes finalités autrement qualifiées de formative ou de certificative. Elle est davantage et à divers degrés une évaluation continue pour apprendre (Mottier Lopez et al., 2021) voire une manière de décrire des phénomènes autrement désignés comme enseignement et apprentissage (Dechamboux, 2018, 2020). Elle peut être conçue dans cet arrière-plan théorique et épistémologique comme la confrontation d'un référé à un référent (De Ketele, 2012). Les différents travaux de l'équipe EReD⁷ tendent à montrer que ces référents sont d'ailleurs multiples et que finalement il serait plus juste de parler d'un processus de multiréférentialisation (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) où référés et référents se co-constituent de manière dialectique. Cette

⁷ Evaluer, Réguler et Différencier pour Apprendre (<https://www.unige.ch/fapse/ered/accueil>)



co-constitution réciproque des référés et des référents de l'évaluation peut, là encore à divers degrés, faire l'objet, selon la microculture en présence, d'une co-construction avec les élèves (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019). Autrement dit, si l'évaluation est toujours multiréférentielle, si chaque individu construit ce rapport référent/référé, selon la microculture qu'elle ou il habite, cette constitution n'est pas de facto le fruit d'une construction effectuée de manière commune et partagée, à l'aide de dispositifs formels ou informels le permettant. Elle ne l'est que dans certaines classes où des pratiques, des dispositifs, des instances sont prévues pour permettre explicitement cette co-construction collégiale, dans ces mêmes classes où, pour le dire autrement, l'élève est impliqué·e, de manière organisée, dans cette évaluation. Ce sont des classes où est pensée, d'une manière ou d'une autre, une évaluation continue pour apprendre.

Et comme nous l'avons montré plus haut, si des instances sont prévues pour débattre sur un fond commun de critères, nous pouvons alors prétendre qu'il s'agirait d'une activité démocratique. Sous ces conditions, nous le voyons, l'évaluation peut donc bel et bien être une activité démocratique. Ainsi, nous pouvons apporter une première réponse théorique à notre problématique : l'école, l'évaluation, ne sont pas par essence démocratiques. Ils ne le deviennent que lorsque les expériences communes sont discutées et débattues sur la base de critères partagés. De telles classes existent-elles ou sommes-nous en pleine science-fiction ? C'est ce que nous souhaitons discuter au travers de la recherche que nous allons désormais présenter.

3. Contexte de la recherche

Cette recherche est une recherche de type collaboratif (Desgagné, 1997 ; Mottier Lopez, 2018). Les premières réunions du groupe de recherche constitué ont démarré en novembre 2019. La recherche s'est achevée en juin 2022. Entre temps, une pandémie est passée par là et a considérablement compliqué la continuité de cette recherche et a mis à l'épreuve l'engagement des participant·es. Cependant, si elle a pu durer ainsi, c'est aussi un signe positif de l'investissement des enseignant·es qui trouvaient là un espace qui avait du sens pour elles et eux, selon leurs dires. Le tableau 1 présente la chronologie des séances ainsi que les participant·es anonymisé·es.

Tableau 1

Déroulement de la recherche collaborative

Date	Type de réunion	Participant·es
03.07.2019	Rencontre avec le chef d'établissement	Chef d'établissement, Chercheur (C)
24.09.2019	Présentation de la démarche à l'équipe d'enseignant·es de français et recrutement	Groupe des enseignant·es de français de l'établissement, C
14.11.2019	Séance 1 : Rencontre sur les problématique singulières et début de la co-situation	C + Rebecca + Patrice + Janis
17.12.2019	Séance 2 : Émergence de l'idée de travailler sur les bilans de fin de séance	C + Rebecca + Patrice + Janis
17.02.2020	Séance 3 : Travail en groupe de recherche collaboratif	C + Rebecca + Patrice + Janis + Kim
14.10.2020	Reprise de contact post-confinement avec Janis	C + Janis
29.10.2020	Séance 4 : Travail en groupe de recherche collaboratif	C + Rebecca + Patrice + Janis + Kim



17.12.2020	Séance 5 : Travail en groupe de recherche collaboratif	C + Rebecca + Patrice + Janis
11.02.2021	Séance 6 : Travail en groupe de recherche collaboratif	C + Rebecca + Patrice + Janis + Kim
22.04.2021	Séance 7 : Travail en groupe de recherche collaboratif	C + Rebecca + Patrice + Janis + Kim
27.05.2021	Séance 8 : Travail en groupe de recherche collaboratif / présentation de la « spirale des apprentissages »	C + Rebecca + Patrice + Janis + Kim
10.02.2022	Séance 8 : Travail en groupe de recherche collaboratif à distance / présentation de « onze questions pour un champion »	C + Janis + Kim
12.05.2022	Séance 9 : Travail en groupe de recherche collaboratif	C + Rebecca + Janis + Kim
23.06.2022	Séance 10 : Travail en groupe de recherche collaboratif à distance - Clôture de la recherche	C + Rebecca + Janis + Kim

L'établissement où cette recherche a eu lieu est un établissement du secondaire ayant une visée pré-professionnelle. Il accueille des élèves en grande difficulté scolaire, parfois en situation de décrochage. Cette recherche a réuni au départ un chercheur (l'auteur de cette contribution) et trois enseignant·es de français. Elles ou ils avaient quelques années d'expérience (moins de 5 ans) sauf Janis qui était beaucoup plus expérimentée (plus de 15 ans). A ce petit groupe s'est ajoutée Kim, jeune enseignante également. Patrice a quitté le groupe à la fin pour des raisons extérieures à ce groupe. La participation des enseignant·es s'effectuait sur la base du volontariat suite à une première séance de présentation des principes et du fonctionnement d'une recherche collaborative. Le projet de recherche a fait l'objet d'une validation par une commission d'éthique⁸. Les élèves de leurs classes avaient entre 15 et 20 ans.

La phase de co-situation (Barry & Saboya, 2015) a permis de dégager une préoccupation commune aux participant·es académique et non académiques. Les discussions au sein du groupe ont démarré sur des thématiques suggérées par la direction de l'établissement : évaluation formative, différenciation, explicitation. Elles s'en sont parfois écartées (gestion des comportements, ennui des élèves, difficulté à enseigner certains aspects de leur discipline, etc.) pour ensuite y revenir. Par exemple, à la fin de la séance 1, les aspects communs étaient : le français technique, les verbalisations, l'explicitation, le transfert, l'étayage, l'usage des moyens de référence, l'autonomie. À la séance 2, le questionnement s'est resserré sur l'explicitation, l'étayage et les bilans de fin de séance. Finalement, le groupe a choisi ce dernier objet (les bilans de fin de séance) comme dispositif permettant de travailler à la fois les dimensions liées à l'évaluation formative et à l'explicitation notamment. Leur intérêt pouvait se préciser de la manière suivante. En quoi créer un espace de ce type dans une classe permettait aux élèves de mieux comprendre les apprentissages visés, leur propre niveau de maîtrise à leur égard et à l'enseignant·e d'évaluer la compréhension des élèves, là encore relativement à l'apprentissage visé. De plus, les enseignant·es constataient que la présence irrégulière des élèves ne leur permettait pas de faire des liens entre les différentes activités et elles ou ils faisaient l'hypothèse que de tels bilans pourraient les y aider.

⁸ La recherche a été examinée et validée par la commission éthique de Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève (suisse). Dossier PSE.20201202.07



Dès lors, la phase de co-opération a pu se dérouler avec le contrat suivant : les enseignant·es devaient recueillir des données relatives à ces bilans de fin de séance dans leur classe pour permettre leur analyse collective lors de temps de travail du groupe de recherche collaboratif. Les données étaient des traces de ces bilans : traces écrites, traces audios et vidéos selon le choix de chacun·e. Le chercheur limitait son rôle à l'animation des séances, à la participation aux discussions, aux analyses. Il rédigeait aussi les comptes-rendus des séances. Il n'a pas fait d'apports formels avant la séance 8 même si son « influence » était bien réelle du fait de sa présence et qu'il s'autorisait à exprimer son point de vue, étayé par la recherche ou par ses propres expériences d'enseignant. En effet, lors de la séance 8, les enseignant·es ont été demandeurs et demandeuses d'un exemple d'outil leur permettant de davantage structurer leurs bilans de fin de séance. La « spirale des apprentissages » ([Annexe A](#)) est un outil élaboré par le chercheur alors qu'il était enseignant en s'inspirant de la « marguerite » de Prouchet (2008). Il permet d'organiser un bilan de fin de séance en le structurant et en permettant aux élèves de revenir sur l'activité passée en la déclinant selon plusieurs registres⁹ en vue de favoriser la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). En effet, la difficulté à secondariser, c'est-à-dire à identifier le savoir en jeu motivant l'activité scolaire, serait, selon ces derniers auteur et autrice un facteur fortement en lien avec la difficulté scolaire. Nous avons également, dans la séance suivante, présenté une évolution de cet outil, les « onze questions pour un champion » ([Annexe B](#)) intégrant encore plus explicitement un questionnaire autoévaluatif et métacognitif¹⁰. Afin de dissiper tout malentendu, nous précisons ici que cet outil n'a jamais été présenté avec l'intention qu'il soit pris comme un modèle, ni encore utilisé tel quel par les enseignant·es. Il s'agissait davantage d'un exemple basé, certes, sur des principes issus de la recherche mais dont il fut laissé libre choix aux participant·es de s'en inspirer, de se l'approprier ou non¹¹.

Les séances de travail du groupe de recherche collaboratif ont été toutes enregistrées en audio, partiellement transcrites et les traces écrites ont été photocopiées, photographiées par le chercheur. Nous avons effectué une analyse de contenu des traces apportées pendant les séances de travail du groupe de recherche collaboratif.

Nous nous servons donc de ces données pour répondre à notre questionnaire de recherche que nous pouvons désormais décliner ainsi : en quoi le bilan de fin de séance peut-il constituer une activité démocratique au sens décrit plus haut, c'est-à-dire une instance à visée épistémique, où les apprentissages sont discutés sur la base de critères partagés ?

⁹ Par registre, nous entendons des manières différentes de décrire une tâche : par exemple le registre des émotions, du matériel utilisé, des processus mobilisés, des apprentissages visés, etc. Aucun registre n'est faux mais certains semblent favoriser davantage ce que certains appellent le « transfert » et c'est ceux-ci qui sont en l'occurrence peu explorés par les élèves en difficultés.

¹⁰ Cette évolution a été réalisée en collaboration avec Maya Brina (HEP Vaud) que nous remercions au passage pour sa contribution.

¹¹ Nous faisons cette précision car, nous le verrons, la recherche s'arrête à un moment où certains enseignant·es importent d'une manière ou d'une autre cet outil dans leur classe, ce qui pourrait laisser penser que le chercheur avait enfin atteint son but. Il n'en est rien.



4. Analyse et résultats

4.1 Une proposition de bilan de fin de séance par Patrice

Lors de la 5^{ème} séance, Patrice nous apporte des traces de bilans réalisés avec ses élèves lors de deux séances. Il a choisi de nous présenter des bilans effectués dans une classe qu'il qualifie de « difficile » et nous avertit que lors de ce bilan :

on voit bien qu'il y a de l'impatience de la part des élèves, qu'à la fin ils veulent absolument terminer et finir au plus vite ... et puis c'est vrai que c'est des interrogations, on en discutait, mais, ce que je leur ai demandé pour leur bilan de fin de séance, et ben ça demande, quelque part une autoréflexion, qu'est-ce que je fais ici, qu'est-ce que j'ai fait aujourd'hui, qu'est-ce que j'ai appris, vers quoi je me projette et bien ça forcément ça induit des choses ... c'est pas quelque chose qu'on leur demande couramment alors ça crée de l'angoisse. (Patrice - 17.12.2020)

Cette remarque dénote en effet d'une habitude scolaire qui, pour ces élèves notamment, est toute autre. Elles ou ils font, elles ou ils exécutent des activités mais jamais ou rarement ne sont conviés à réfléchir à ce qu'elles ou ils ont fait précédemment. Et pour ces élèves en difficulté, un questionnement de ce type les conduisant dans des territoires peu pratiqués, il est compréhensible qu'il soit source d'une certaine inquiétude. Cette habitude scolaire, centrée davantage sur la production et négligeant quelque peu la réflexion sur la qualité, le sens de la production, suggère d'ailleurs que l'école n'est finalement que rarement très démocratique puisque de tels espaces de discussion sont peu présents dans les classes.

Son bilan vise :

un certain nombre de choses qu'ils ont pu aborder lors des deux heures précédentes ... le premier jour c'était juste oral et le deuxième jour c'était une trace orale et une trace écrite ... c'est un peu ce qui me gêne ici c'est qu'il n'est pas vraiment question de français. Il reste assez superficiel dans le côté français, c'est vraiment des bilans généraux plutôt. (Patrice - 17.12.2020)

Lors du premier bilan, entièrement à l'oral, Patrice demande aux élèves ce qu'elles ou ils ont fait comme activité puis quels sont les objectifs qu'elles ou ils ont pour la prochaine séance. Un élève répond « faire une bonne nuit de sommeil ». Face à cette réponse, l'enseignant prend la main sur le bilan et évoque davantage l'emploi du temps de la séance suivante. Tout comme les élèves, il est perceptible que les enseignants sont peu coutumiers de ces pratiques et rencontrent parfois quelques difficultés à guider les élèves dans cette démarche de questionnement. Le bilan est très court, peu satisfaisant et entraîne une régulation de la part de Patrice qu'il propose lors de la séance suivante.

Lors du second bilan, le lendemain, il propose de structurer ce bilan à l'aide d'une fiche qui contient ce qu'il nomme des amorces. Ce sont des débuts de phrase que les élèves vont pouvoir compléter individuellement à la fin de la séance. Ces amorces sont les suivantes :

- J'ai compris que...
- Un camarade m'a appris que...
- Je suis fier de...
- En classe je vais me resservir de...



- J'ai trouvé difficile de...
- Je vais me souvenir de...
- La prochaine fois je...

Après un travail en français sur l'autoportrait, il laisse à ses élèves un temps de réflexion pour remplir le document. Il reconnaît cependant que le questionnaire est « global » et non spécifiquement orienté sur le travail effectué juste avant. Les élèves investissent ce moment qui sort de l'ordinaire mais de manière inattendue. Un élève questionne notamment son enseignant sur un autre enseignant et les éléments qui contribuent ou non à une bonne ambiance de classe. Patrice ramène ses élèves avec constance sur le bilan de fin de séance, tissant des liens avec le bilan de la veille et leur demandant de choisir deux ou trois entrées et de les compléter. Il se réfère aussi à des moments de classe lors de la séance. Voici quelques prises de parole des élèves :

- Et si j'ai passé une mauvaise après-midi on fait comment ?
- Monsieur, c'est à prendre au sérieux ça ou pas ?
- Vous allez pas montrer ça aux parents, non ?
- J'ai compris que dans ce cours il faut pas parler, j'ai trouvé difficile de pas parler, je vais me souvenir de rien
- J'ai compris que le [nom de l'établissement] ne servait à rien. C'est une école qui a été créée pour des personnes qui ne pouvaient pas aller à une meilleure école. Un camarade m'a appris les fractions. Je suis fier de mon style en classe. XXX Je vais me resserrer de mes documents. Je vais me souvenir que l'ambiance de classe est morte.
- Déjà venir en classe (à propos de son objectif pour la suite)
- Trouver un job et me tailler

Et ici un bilan rempli par un élève.

Figure 1

Bilan de fin de séance rempli par un élève de Patrice

Mon bilan de fin de séance

- J'ai compris que... le [redacted] sert à rien c'est une école qui a été créée pour des personnes qui ne peuvent pas aller à une meilleure école

- Un camarade m'a appris que... les fractions

- Je suis fier(e) de... mon style en classe

- En classe, je vais me resserrer de... mes documents

- J'ai trouvé difficile de...

- Je vais me souvenir de... que l'ambiance de classe est morte

- La prochaine fois je...



Les enseignant·es reconnaissent que ce sont bien des échanges authentiques et fidèles aux élèves de cet établissement, que les élèves transmettent beaucoup de messages (touchants) au travers de ces prises de paroles même si ces dernières ne sont pas directement liées aux apprentissages en cours. « Réfléchir à des compétences purement scolaires est difficile pour ces élèves » (Janis). Elles ou ils parlent parfois d'autres disciplines. Elles ou ils évoquent souvent le fait de venir à l'école, d'être à l'heure qui sont des préalables qu'elle ou ils ont déjà du mal à assumer. Elles ou ils parlent aussi avec une certaine lucidité de leur orientation et de leur futur professionnel.

Lors de la discussion, Patrice n'est pas pessimiste car il se demande si ce moment réflexif n'est pas propice, pour ses élèves, pour tout de même se projeter dans le travail de cette classe. Il a en effet constaté que des élèves se mettent ensuite mieux au travail lors des séances suivantes, toute proportion gardée. Les enseignant·es reconnaissent que ces élèves n'identifient pas forcément les mêmes apprentissages que celui envisagé par l'enseignant·e de la classe. Par exemple, des élèves vont se focaliser sur des objectifs de savoir-être (ne pas parler) mais pas encore des objectifs liés à l'objet de savoir travaillé en classe. Il devient évident que ces élèves n'ayant jamais eu cette pratique, l'investissent à leur manière et peut-être aussi à la manière dont elles et ils comprennent ce qui est attendu d'elles et eux à l'école avec leur statut d'élève en difficulté (se taire).

Apparaît aussi une première difficulté : sur quoi doit porter le bilan ? Sur la séance ou sur une activité particulière ayant eu lieu pendant la séance, sur un objet de savoir, sur un type de comportement ? Tout cela n'est pas clair pour les élèves. Ensuite, le constat est qu'il ne suffit pas non plus de créer un espace de discussion autour des savoirs en jeu pour qu'il soit immédiatement investi de manière « épistémique ». Une habitude est nécessaire, un étayage de la part de l'enseignant·e pouvant montrer ce qui est attendu aussi sans doute au moins dans un premier temps en plus d'un outillage matériel guidant la réflexion des élèves. Tou·tes les enseignant·es reconnaissent pourtant l'intérêt de ce qui se joue pendant ce moment. Si nous pouvons penser qu'un espace propice à l'évaluation, à la démocratie a été proposé par l'enseignant·e, son usage n'est pas installé de facto. Il demande aussi à être explicité, pratiqué. Le chercheur insiste aussi sur le fait que les élèves relèvent le visible (la tâche, le comportement) et qu'il est nécessaire sans doute de leur pointer ce qui est invisible et qui est pourtant visé, qu'il s'agit de rentrer en discussion avec les élèves sur ces questions en les sollicitant à ce niveau. C'est bien l'enjeu du processus de secondarisation évoqué plus haut ou pour le dire dans des termes issus du champ de recherche en évaluation, il s'agit finalement de mettre en relation des référés et des référents pertinents.

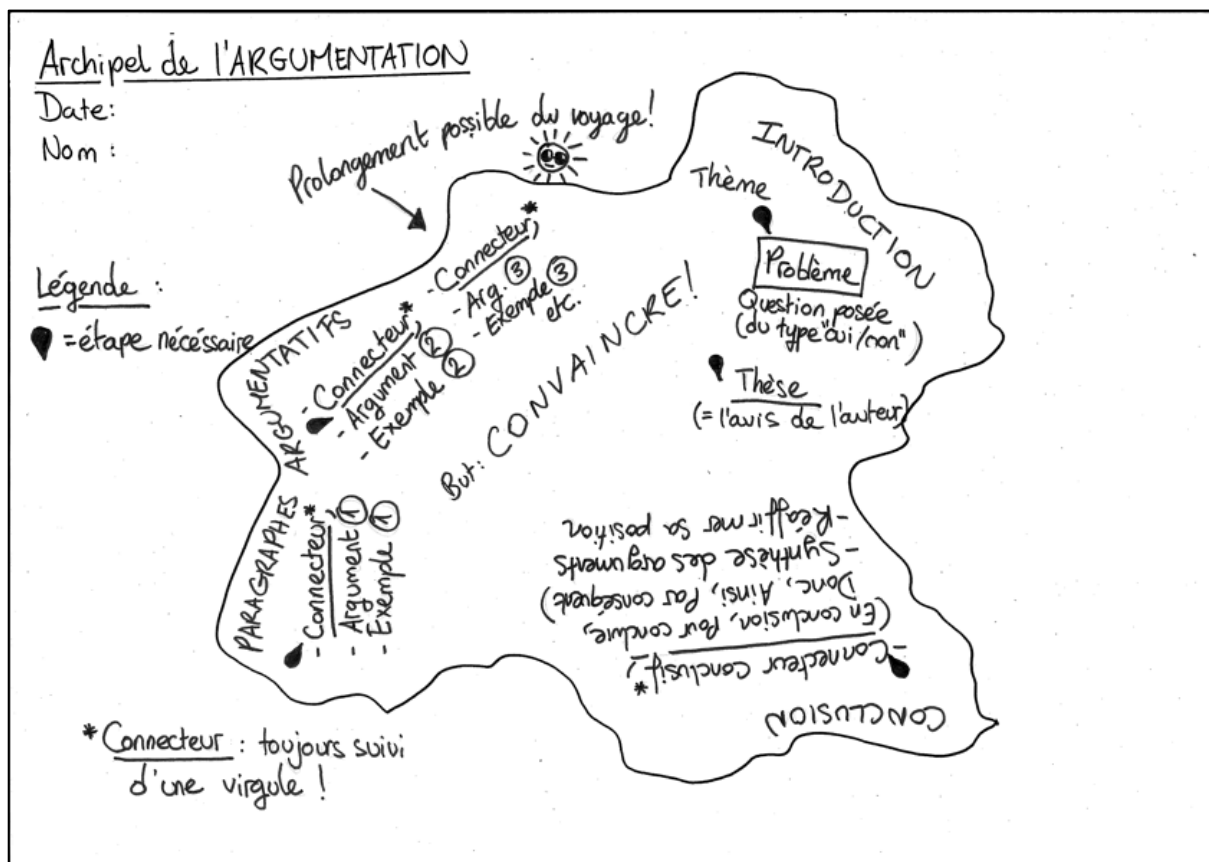
4.2 Deux propositions de bilans de fin de séance par Kim et Janis

Lors de la 6^{ème} séance, Kim va proposer une manière originale à ses élèves pour qu'elles et ils reviennent sur les apprentissages visés. Elle leur demande de réaliser la carte d'un archipel où les paysages seraient justement les objets de savoir en jeu.



Figure 2

Un exemple de carte réalisée par l'enseignante Kim



Nous retrouvons dans cette proposition l'exigence de structuration du bilan à l'aide d'un outil qui avait été mise en évidence dans les séances précédentes du groupe de recherche collaborative. Mais Kim considère cette structuration encore insuffisante et le collectif suggère d'insérer des villes pour rendre compte de certaines notions et des routes pour illustrer les liens entre elles. Il est noté l'intérêt de la modélisation initiale apportée par l'enseignante avant de laisser les élèves réaliser leur propre carte et la focalisation sur un objet de savoir travaillé précédemment. Kim est satisfaite car cet espace libre permet de vérifier ce que les élèves ont retenu, d'entrer en discussion avec eux. Nous retrouvons ici des caractéristiques de cet espace démocratique où des raisons sont évoquées à propos des activités réalisées même si le lien entre les deux peut être considéré comme ténu, en tout cas dans la représentation. D'autres part, certain·es enseignant·es trouvent intéressant ce travail sans penser pouvoir s'approprier ce type de représentation (dessiner un archipel).

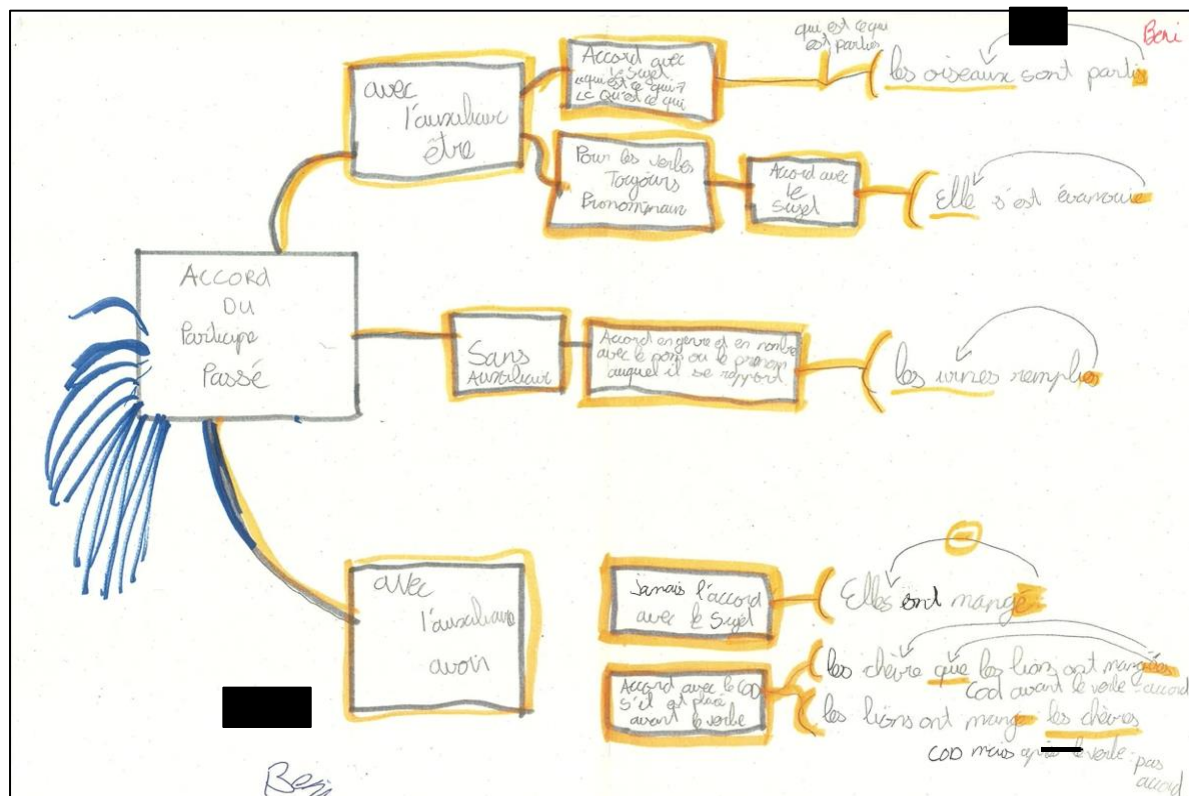
C'est le cas notamment de Janis qui décline en quelque sorte ce dispositif à sa manière. Elle demandera ainsi à ses élèves de réaliser des cartes mentales. Ce qui est remarquable dans sa tentative est qu'elle en fait un aspect central de sa séance et plus particulièrement un moyen d'évaluation formative en vue de l'évaluation certificative qui suit. Elle interroge ses élèves pour savoir comment elles ou ils s'y sont pris pour réaliser la carte mentale, ce qui les a aidés. Elle annonce aussi qu'une évaluation certificative aura lieu la semaine suivante et demande aux élèves si elles ou ils se serviront de cet outil. Elle met l'accent aussi sur la nécessité de réviser sa leçon avant l'évaluation (éventuellement à l'aide de cette carte-mentale). Lors du travail en groupe de recherche collaboratif, elle apporte aussi les résultats des évaluations certificatives et le résultat d'un sondage effectué auprès des élèves. Le groupe note une relation entre les résultats et les élèves qui déclarent avoir révisé et utilisé



la carte mentale, et dans une moindre mesure, un lien entre les résultats et les élèves qui ont seulement utilisé la carte mentale.

Figure 3

Un exemple de carte mentale réalisée par un élève dans la classe de Janis



Ces expériences de bilan de fin de séance, à ce stade, montrent une évolution dans l'appréhension de ce temps par les enseignant·es et leur manière de l'organiser. Elles et ils voient la plus-value de l'outiller et de vérifier qu'il est centré sur l'objet de savoir en jeu. Les élèves paraissent comprendre de mieux en mieux ce qui est attendu dans ce temps de classe particulier. Ce lien est sans doute d'autant plus visible qu'il est soutenu par l'enseignante qui ici met en évidence la relation entre les aspects formatif et certificatif.

4.3 Une proposition de bilan de fin de séance par Janis

Nous présentons ici ce dernier exemple non pas pour signifier comment les enseignant·es finissent par utiliser les outils du chercheur mais plutôt la manière dont une enseignante et ses élèves s'approprient un outil pour, quasiment à la fin de la recherche, travailler ces bilans de fin de séance. Nous aurions souhaité poursuivre la recherche pour voir comment les enseignant·es prolongeaient (ou non) ce travail d'appropriation, de construction d'outils visant à structurer ces temps de bilan mais en raison de la pandémie de COVID 19, cela n'a pu être possible. Le temps de la recherche était épuisé.

Au début de l'usage de la « spirale des apprentissages », Janis note là encore, lors de la séance 8, le manque d'habitude des élèves, voire leur agacement : la discussion est fastidieuse, les élèves réclament des notes. Mais progressivement, les élèves s'approprient cet outil et les attentes de l'enseignante à ce propos. Elles ou ils arrivent à rentrer dans des

discussions entre pairs sur le travail réalisé. Lors de la séance 9, elle présente de nouveaux éléments. Elle utilise désormais l'outil « onze questions pour un champion ». Si, comme elle le dit, les discussions sont parfois « poussives », ces moments sont pour elle et ses élèves de belles occasions de discuter de la tâche mais aussi des raisons de leur manque de motivation lorsque le travail n'est pas réalisé. Par la médiation de cet outil, elle entretient un lien précieux avec ses élèves. Elle utilise aussi parfois l'outil en amont de la tâche pour anticiper sa réalisation, ce qui paraît particulièrement pertinent. Ce travail en anticipation est à l'image du travail de Rebecca qui préférait également proposer des bilans en début de séance afin de tisser des liens entre ce qui avait été travaillé précédemment et les apprentissages à venir. Les enseignant·es, collectivement, reconnaissent aussi la nécessaire répétition de ce travail (en évitant l'usure) pour que cela porte ses fruits. Nous pourrions dire, de notre côté, qu'il faut que ce travail soit intégré à la microculture de classe pour que, vu comme reconnu et partagé au plan communautaire (Mottier Lopez, 2008), il soit utilisable en classe de manière fluide.

Ce dernier exemple illustre donc le cheminement des enseignant·es qui ont désormais intégré qu'il est nécessaire de guider les élèves à l'aide d'un outil pour réaliser ces bilans, que la focalisation sur un objet de savoir est importante, mais davantage ici, que cet espace généré par le dispositif doit être un espace d'échanges et de discussions. Fait intéressant aussi, cet espace semble essaimer sur d'autres moments (l'amont de la tâche par exemple). L'idée de ritualiser ce travail germe aussi.

Ainsi, si les transformations ne sont peut-être pas spectaculaires, le parcours de ce groupe d'enseignant·es nous paraît remarquable puisque toutes et tous, finalement essaient d'introduire dans leur classe ces espaces où les savoirs en jeu font l'objet d'échanges, de discussion et avec un guidage qui permet de dépasser la simple description pour mettre en évidence justement ces savoirs en jeu, encore une fois, ce qui permet de soutenir sans doute la secondarisation chez les élèves, leur capacités évaluatives. Cela nous paraît d'autant plus remarquable au regard du public qui est le leur. Mais c'est sans nul doute salubre pour leur permettre peut-être de dépasser leur difficulté en examinant avec raisons les activités réalisées précédemment en collectif. Nous tendons peut-être vers cet idéal démocratique décrit dans notre cadre théorique.

5. Conclusion

Cette contribution nous a permis de discuter de la nécessité d'instaurer une démocratie en classe. Notre hypothèse est qu'elle s'incarne dans un espace des raisons qui pourrait aider les élèves à s'appropriier les savoirs en jeu. Au travers de la recherche collaborative, nous avons analysé la trajectoire d'enseignant·es prenant conscience de la nécessité de générer de tels espaces. Mais cela ne va pas de soi. Il faut instaurer une habitude de réflexivité à laquelle les élèves ont visiblement peu été convié·es lors de leur scolarité (en tout cas, ces élèves-là). Cela doit être vu comme reconnu et partagé au sein de la microculture de classe. Mais cette appropriation n'est pas que du côté des élèves. Il est nécessaire de dégager un temps pour cette pratique et à cet instant, c'est l'habitude des enseignant·es qui est souvent mise à mal. Souvent évoqué au début, le problème du temps pour mettre en place de tels espaces est un obstacle important. Finir une tâche ou se donner du temps pour penser avec ses élèves, tel est le dilemme auquel sont confronté·es les enseignant·es et tant qu'elles ou ils ne sont pas convaincu·es de la plus-value (épistémique justement) de ces espaces, il est difficile de les voir s'inscrire dans la durée. Nous ne pouvons nous empêcher de faire ici le lien entre les conceptions quantitatives et par diffraction de la différence



proposées par Kahn (2010). Tant que la conception quantitative reste dominante, la priorité ne peut être que mise sur la production, l'effectuation de tâches, en quantité. Si les enseignant·es parviennent à se convaincre qu'il est important de travailler avec les élèves la relation entre ce qui est à faire et ce qui est à apprendre, que débusquer les malentendus socio-cognitifs est à prendre au sérieux dans cette lutte contre l'échec scolaire, que promouvoir des espaces formels (et informels) de co-construction dynamique du référentiel (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019) est un enjeu majeur de l'enseignement et de l'apprentissage, alors le temps pour instaurer de tels espaces devient possible. Mais ce n'est pas encore sans doute suffisant. Il s'agit aussi de guider les élèves dans cette tâche complexe d'enquête, dans cette appropriation démocratique. Les guider par un outil, par un rituel mais les guider également au travers de la parole d'expert·e de l'enseignant·e, maîtrisant les objets de savoirs en jeu, capable de montrer aux élèves ce qui est attendu, explicitant par conséquent les liens entre des référés et des référents pertinents. Au travers de ces bilans, les enseignant·es ont pu découvrir à quel point parfois les élèves ont du mal à saisir ce qui se passe en classe. Elles ou ils subissent le travail scolaire et faute d'espace de réflexion, ne peuvent s'approprier les compétences visées. Ces temps de bilans permettent aussi aux enseignant·es de prendre des informations précieuses pour réguler leur enseignement et aux élèves d'effectuer de rentrer dans une activité cognitive complexe, propice aux apprentissages, au transfert. Ce travail se construit dans la durée, dans la bienveillance, la persévérance mais a sans doute une importance cruciale pour les élèves et plus particulièrement ceux en difficulté.

En ce qui concerne cette recherche, nous devons admettre qu'elle a davantage permis d'instaurer cet espace, de faire la promotion de son intérêt (pour les enseignant·es et pour les élèves), d'expérimenter quelques outils pouvant le structurer mais qu'elle n'a pas pu mettre l'accent (ou seulement de manière marginale) sur un aspect pourtant essentiel : le contenu de ces discussions et notamment par une étude sur les discussions autour des critères d'évaluation, de ce qui fait référence. Il aurait été pertinent d'approfondir la manière dont les enseignant·es pouvaient guider leurs élèves, sur quels aspects elles ou ils le faisaient, etc. et également (voire en les mettant en relation) les prises de paroles des élèves (et notamment sur les critères d'évaluation qu'ils évoquaient, discutaient). Il s'agit d'une limite de notre recherche où notre empirie ne recouvre que partiellement les enjeux théoriques liés à la relation entre évaluation et démocratie discutés en amont. Mais cette limite nous suggère aussi des pistes pour des recherches futures.

Le bilan de fin de séance est un lieu où l'on s'exprime, mais pas de n'importe quelle manière, pas sur n'importe quel objet, où le débat, la confrontation doit intervenir pour qu'écluse un véritable terrain de co-construction référentielle, cet espace des raisons qui rend vivant la démocratie. Plus que la démocratie, c'est un apprentissage de la démocratie dont il est question pour que son usage soit réellement possible, dans les « règles de l'art » (il ne s'agit pas de débattre de tout et de rien, il s'agit de discuter du savoir, de critères à partager, de faire des liens avec la pratique, de défendre et de négocier des points de vue).

Quoi qu'il en soit, cette recherche collaborative, comme le pointe le principe de double-vraisemblance (Desgagné, 1997), a été un facteur de développement professionnel pour les enseignant·es qui ont, par exemple, pris conscience de l'importance de ces bilans mais aussi pour le chercheur. Cette expérience a été une formidable occasion d'éprouver et de réfléchir à sa place dans de telle recherche.

Nous terminerons cette contribution par une hypothèse que nous ne pouvons démontrer mais qui pourrait être intéressante à étudier. Nous avons pu parler de démocratie à l'école comme espace des raisons. Le parallèle avec la recherche collaborative est séduisant. Une



recherche réellement épistémique (qui sert in fine la pratique) ne se devrait-elle pas d'être collaborative, de proposer des espaces des raisons avec toutes ses acteur·rices ? Pour le dire autrement, pour une école démocratique, n'avons-nous pas besoin d'une recherche démocratique ?

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>
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP* [Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:111757>
- Dechamboux, L. (2020). L'enquête formative : une proposition de modélisation de l'activité évaluative lors de séances de production écrite au CP en France. *La Revue LEeE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.04>
- De Ketele, J.-M. (2012). A la recherche de paradigmes intégrateurs ou de paradigmes unificateurs. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation - questionnements épistémologiques* (pp. 195-210). De Boeck. <https://www.cairn.info/modelisations-de-l-evaluation-en-education--9782804171414-page-195.htm>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête* [Logic. The theory of inquiry] (G. Delledale, trans.). PUF. (texte original publié en 1938).
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*. Armand Colin. (texte original publié en 1916). <https://doi.org/10.4000/lectures.6178>
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Vrin.
- Kahn, S. (2010). *La pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Lynch, M. P. (2012). Democracy as a space of reasons. In J. Elkins & A. Norris (Eds.), *Truth and democracy* (pp. 114-129). University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9780812206227.114>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- 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 Cepaduès.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et Didactiques*, 9, 12-30. <https://doi.org/10.4000/ced.706>



- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 87-111. <http://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/195/107>
- 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>
- Prouchet, M. (2008). *La marguerite des impressions ou ...que reste-t-il d'un apprentissage ?* Espace Ressources du Centre Michel Delay. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-marguerite-mprouchet>
- Tiercelin, C. (2017). La démocratie ou l'espace des raisons. *Cours donné au Collège de France le 1^{er} mars 2017*. <https://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/course-2017-03-01-14h00.htm>
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey. La Découverte*. <https://doi.org/10.3917/dec.zask.2015.01>

Lionel Dechamboux

Chargé d'enseignement à l'Université de Genève (section des Sciences de l'Éducation), il appartient à l'équipe EReD (Évaluer, Réguler et Différencier pour apprendre) sous la direction de la professeure Mottier Lopez. Ses intérêts scientifiques sont liés à la régulation, la différenciation et plus précisément aux interactions des élèves avec leur environnement dans les dispositifs conçus pour soutenir leurs apprentissages.

