

Pour citer cet article : 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>

MODÉRATION SOCIALE ENTRE ÉTUDIANT·ES À L'UNIVERSITÉ : *Apprendre pour soi et apprendre ensemble dans une visée démocratique*

Céline GIRARDET, Lucie MOTTIER LOPEZ

Version de la publication : mai 2023

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Christian GERMIER, Isabelle MONNARD

Résumé

Le texte présente une recherche menée dans un cours de première année en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Il s'intéresse à un dispositif de modération sociale entre étudiant·es dans un contexte d'évaluation continue pour apprendre, afin d'interroger l'expérience démocratique soutenue potentiellement par ce dispositif. Après avoir défini la démocratie en éducation à partir des écrits de Dewey, le texte expose les enjeux d'une modération sociale entre étudiant·es à des fins de régulation socialement partagée de leurs apprentissages. Les résultats de recherche montrent, à partir d'indicateurs quantitatifs et des écrits réflexifs des étudiant·es, une vision globalement positive de la modération sociale. Ils exposent la façon dont elle a fonctionné, en partie, combinant des jugements sur plusieurs objets. Puis des indices de fonctionnement démocratique sont identifiés sur le plan notamment des processus de communication et de débat entre pairs et des valeurs qui les fondent. Quelques dysfonctionnements sont également soulignés à partir des écrits des étudiant·es. Plus généralement, cette étude vise à contribuer à une réflexion sur les enjeux d'une démocratie dans et par l'évaluation entre pairs dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : collaboration, démocratie, enseignement supérieur, évaluation entre pairs, modération sociale

Abstract

The text presents a study conducted in a first-year course in educational sciences at the University of Geneva. It focuses on a social moderation practice involving students in a context of continuous assessment for learning. The aim is to question the democratic experience potentially supported by this practice. After defining democracy in education according to Dewey's work, the stakes of social moderation are examined regarding socially shared regulation of their learning. Results are based on quantitative indicators and students' reflective writings. They show an overall positive view of the experienced social moderation. They expose how social regulation worked, combining judgments on several objects. Then, indices of democratic functioning are identified, particularly about peers' communication and debate processes and the values that underpin them. Some shortcomings are highlighted in the students' writings. More generally, this study aims to reflect on the stakes of democracy related to peer assessment in higher education.

Keywords: collaboration, democracy, higher education, peer assessment, social moderation

1. Introduction

Ce texte présente une recherche dans le cadre d'un cours universitaire de première année de Bachelor en sciences de l'éducation à l'université de Genève qui porte sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Ce cours est fondé sur un dispositif d'**évaluation continue pour apprendre** (ECPA, Mottier Lopez & Girardet, 2022, sous presse) qui articule un ensemble de tâches et d'espaces d'apprentissage interreliés visant à soutenir les apprentissages des étudiant·es de façon continue, tout au long d'une année académique.

L'étude présentée est centrée sur une tâche particulière de l'ECPA qui est une modération sociale entre pairs. Dans la littérature scientifique, la modération sociale est un dispositif professionnel visant à améliorer la comparabilité, l'équité et la fiabilité des résultats de l'évaluation certificative faite par les enseignant·es (Harlen, 2007 ; Wyatt-Smith et al., 2010). Par rapport à la modération *statistique* qui s'appuie sur une transformation statistique des résultats à l'aide d'une épreuve de calibration, la modération *sociale* se fonde sur des pratiques collaboratives de confrontation de « jugements humains » (Linn, 1993). Elle représente une « démarche de travail collaboratif et de développement professionnel qui amène les enseignants à construire collectivement des pratiques communes d'évaluation à l'aide de standards » (Laveault & Yerly, 2017, p. 91). L'originalité de la modération sociale étudiée dans notre recherche est qu'elle implique non pas des enseignant·es professionnel·les mais des étudiant·es universitaires. De plus, elle ne concerne pas des pratiques de notation dans des évaluations certificatives, mais des décisions de régulation par les apprenant·es dans le cadre de l'ECPA que nous présenterons plus bas.

En lien avec la thématique générale de ce numéro, nous postulons que la modération sociale expérimentée par les étudiant·es est susceptible de représenter une *expérience démocratique* lorsqu'elles-ils sont amené·es à confronter leurs jugements à propos de leur propre travail, sur la base de feedbacks des pairs rédigés à partir de critères d'évaluation prédéfinis, et dans la perspective de construire des consensus sur les régulations à entreprendre pour améliorer leurs productions. Elle sert aux étudiant·es à apprendre des savoirs sur l'évaluation et à développer des compétences à évaluer des apprentissages des élèves (en tant que futur·es enseignant·e ou formateur·rices) par le moyen de l'expérience dans un contexte de collaboration entre pairs.



Nous puisons dans les écrits de Dewey (1916, 1939/1997) pour penser la démocratie en tant qu'expérience. Elle est considérée comme une enquête collective d'un groupe d'individus au sujet d'une situation indéterminée par rapport à leurs désirs et intérêts, avec des objectifs communs pour la résoudre. Pour Dewey, l'expérience démocratique représente à la fois un moyen (les moyens pour réaliser l'expérience doivent être démocratiques) et une fin visée (ou « fin en vue ») qui consiste à mener à bien le projet de façon collective et démocratique. Comme relevé par de nombreux auteurs et autrices contemporain·es qui commentent les écrits de Dewey (e.g., Meuret, 2022 ; Point, 2017 ; Zask, 2015), la démocratie pour Dewey renvoie à une conviction que les êtres humains résolvent mieux leurs problèmes communs ensemble que seuls. La modération sociale, fondée sur la collaboration entre étudiant·es, semble pouvoir représenter un terreau fertile pour permettre l'exercice de la démocratie, à la fois dans ses moyens et ses fins-en-vue (au sens de Dewey, 1939/2011)¹, notamment en leur demandant de réaliser une seule et même production pour leur petit groupe de quatre étudiant·es. Par la suite, cette production « initiale » demande à être améliorée de façon concertée entre elles et eux avec un fort enjeu : la production « régulée » conjointement servira à la certification du cours universitaire concerné (à hauteur de 16 points, ce qui représente le 38% du total des points).

L'article se présente comme suit : la partie suivante, théorique, questionne, d'une part, la modération sociale telle qu'elle a été étudiée dans des contextes professionnels d'évaluation des apprentissages des élèves. Nous précisons les spécificités qui fondent la modération sociale investiguée dans notre étude qui s'éloigne, en partie, des propositions de la littérature scientifique. Toujours sur le plan théorique, nous définissons, d'autre part, notre conception de l'apprentissage collaboratif dans la modération sociale en lien avec des régulations socialement partagées entre les apprenant·es impliqué·es. Des liens sont à chaque fois établis avec des enjeux de démocratie au sens de Dewey. La troisième partie de l'article présente la question générale de recherche. La quatrième et la cinquième parties exposent le contexte de l'étude et les questions spécifiques de recherche, puis la méthodologie que nous avons utilisée. Les résultats sont présentés dans la partie suivante et l'article se termine brièvement avec des éléments de synthèse conclusive.

2. Cadre théorique

2.1 La modération sociale

La démocratie en sens de Dewey invite, entre autres, à penser des pratiques d'évaluation qui ont pour caractéristiques de promouvoir des échanges collaboratifs, des débats, des controverses, ainsi que d'impliquer activement les apprenant·es dans les processus évaluatifs qui les concernent. Depuis plus de 40 ans, une large littérature en éducation a étudié l'implication des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages, que ce soit par exemple dans des évaluations dites formatrices (Nunziati, 1990), par le moyen de démarches d'autoévaluation, d'évaluation entre pairs, de co-évaluations entre l'enseignant·e et l'élève / les élèves, (e.g., Allal, 1999), mais également en envisageant des modalités d'évaluation plus collaboratives (e.g., Morales Villabona, 2019), voire en faveur d'un « agir évaluatif partagé » en enseignement supérieur (Soubre, 2020).

¹ La fin-en-vue renvoie au fait "d'anticiper les conséquences d'une quelconque ligne d'action projetée" (Dewey, 1939/2011, p. 121). Elle est "l'anticipation d'une fin (*end*) possible qui donne sa direction à l'activité jusqu'à son accomplissement et qui coordonne les différentes actions à faire pour y arriver" (Madelrieux, 2016, p. 165).



Parmi ces différentes propositions, comme annoncé dans l'introduction de ce texte, nous nous intéressons à un dispositif particulier qui promeut une évaluation collaborative (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016) : la modération sociale. Maxwell (2002) lui attribue deux buts principaux :

- Contrôler et valider des résultats de l'évaluation avec une participation d'expert·es externes, dans une logique principalement de « rendre compte » (*for accountability*) ;
- Soutenir le développement professionnel des enseignant·es concernant leurs compétences à formuler des jugements évaluatifs équitables (*for improvement*). Concernant ce deuxième but, Mottier Lopez et al. (2012) l'ont pour leur part élargi aux compétences professionnelles exigées en amont et en aval des jugements strictement évaluatifs (définition du référentiel de l'évaluation, conception des épreuves, pondération, notation, décision afférente).

Fondées sur des confrontations de jugements humains, les modérations sociales visent à construire des représentations communes à propos, par exemple, des critères d'évaluation (les référents) et des signes probants sur les productions des élèves (les référés) à mettre en relation dans le jugement évaluatif. Pour ce faire, des significations demandent à être collectivement construites et négociées entre les participant·es afin, si possible, de déboucher sur des consensus à propos de l'ensemble des processus évaluatifs en jeu. Il est à souligner que les consensus visés par la modération sociale ne revêtent pas forcément un caractère définitif, en raison notamment des singularités et de l'imprévisibilité de certaines situations à évaluer comme observé dans nos études empiriques (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017 ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018). Autrement dit, les consensus restent ouverts à la controverse professionnelle (Mottier Lopez & Pasquini, 2017). Les processus dialogiques de délibération sociale et épistémique au cœur de la modération sociale peuvent être rapprochés de la démocratie au sens de Dewey (1916). Ils sont susceptibles de contribuer à améliorer la qualité et la justice des évaluations produites (Harlen, 2007 ; Laveault, 2009 ; Laveault & Yerly, 2017 ; Mottier Lopez et al., 2012 ; Wyatt-Smith et al., 2010). C'est-à-dire répondre, en quelque sorte, à un « idéal de démocratie » (Dewey, 1939/1997).

Il apparaît que les modérations sociales étudiées par la littérature spécialisée se pensent dans le cadre d'évaluations certificatives ou pronostiques, que ce soit dans un contexte d'école obligatoire (e.g., Adie et al., 2012 ; Mottier Lopez et al., 2012 ; Wyatt-Smith et al., 2010) ou d'enseignement supérieur (Beutel et al., 2017 ; Bloxham, 2009 ; Orr, 2007 ; Watty et al., 2014). Cela s'explique par le fait que la modération sociale, comme l'exposent Laveault et Yerly (2017), est principalement conçue comme une démarche pour s'assurer de la qualité des *résultats* de l'évaluation.

La recherche décrite ci-dessous présente un pas de côté par rapport à cette conception. En effet, nous problématisons la modération sociale dans le cadre d'évaluations entre étudiant·es universitaires, intégrées à une **évaluation continue pour apprendre** (Mottier Lopez & Girardet, 2022, sous presse) présentée dans la quatrième partie de l'article). Ainsi, la modération sociale ne concerne pas des professionnel·les en exercice, mais des étudiant·es qui se destinent à l'enseignement dans un contexte de formation universitaire à visée professionnalisante. Les décisions qui en découlent ne concernent pas des « notes » à attribuer, mais des *régulations* à entreprendre à propos d'un travail initial qui fait l'objet,



ensuite, d'une certification sous la responsabilité des enseignantes.² Le tableau 1 présente les caractéristiques principales de cette modération sociale qui nous intéresse comparativement à la modération sociale entre enseignant·es.

Tableau 1

Caractéristiques des modérations sociales entre enseignant·es, entre étudiant·es

	MODÉRATION SOCIALE (MS)	
	MS-enseignant·es dans le cadre d'évaluations certificatives	MS-étudiant·es dans le cadre d'une évaluation continue pour apprendre
Entre qui ?	Entre enseignant·es, éventuellement avec un·e expert·e (ou plusieurs)	Entre étudiant·es d'un même groupe
Sur quelles productions ?	Sur des productions d'élèves	Sur leur propre production réalisée en groupe
Quelle est la nature de l'évaluation ?	Hétéroévaluation collaborative • Plusieurs enseignant·es → plusieurs productions d'élèves • Confrontation des jugements humains - Avec des repères externes (des standards³) - Et toutes autres ressources jugées pertinentes (Wyatt-Smith et al., 2010)	Autoévaluation collaborative • Les étudiant·es du même groupe → la production commune de leur groupe • Confrontation des jugements humains - À partir des critères d'évaluation transmis par les enseignantes - Au regard des feedbacks produits par des pairs d'autres groupes - Et toutes autres ressources décidées de façon autonome par le groupe
Construction de significations partagées sur quoi ?	Les objectifs de la MS, le référentiel de l'évaluation, la conception des épreuves, la pondération, les référés dans les copies des élèves, le barème, la notation (Mottier Lopez et al., 2012)	Les objectifs de la MS, les critères d'évaluation, les feedbacks reçus de la part des pairs sur la production commune, les référés dans cette production
Quelles décisions ?	Toutes celles qui contribuent à l'attribution d'une note certificative à chaque copie d'élève	Toutes celles qui contribuent à la régulation de la production commune dans la perspective de l'améliorer

Des différences importantes sont donc à retenir entre les dispositifs comparés : dans la MS-enseignant·es, il s'agit une hétéroévaluation collaborative portant sur des travaux d'élèves alors que dans la MS-étudiant·es, il s'agit d'une autoévaluation collaborative sur leur propre travail commun. En plus des critères d'évaluation et autres ressources que le groupe déciderait de consulter de façon autonome, la confrontation des jugements dans la MS-étudiant·es prend également appui sur des feedbacks formatifs produits par des pairs d'autres groupes d'étudiant·es du même cours. Ces éléments sont repris et détaillés dans le contexte de l'étude.

² Ce terme englobe l'enseignante responsable du cours et l'assistante du cours (voir contexte de la recherche) qui sont les autrices de ce texte.

³ Ces standards peuvent être de différentes natures comme énumérés par Laveault et Yerly (2017). Ce peut être des standards de contenu ou des standards de performance, sous forme de copies-types, de critères d'évaluation, d'exigences-seuils, d'indicateurs comparables, par exemple.



2.2 Collaboration et régulation socialement partagée entre pairs à l'université

Diverses approches ont étudié la collaboration et la coopération entre pairs dans un contexte d'enseignement supérieur. Nous privilégions pour notre part la conception de l'*apprentissage collaboratif* (e.g., Damon & Phelps, 1989 ; Davidson & Howell Major, 2014) qui met l'accent sur le travail en groupes de pairs qui œuvrent ensemble et en même temps vers un même but à atteindre. L'apprentissage collaboratif permet de résoudre des tâches complexes qui ne pourraient pas être effectuées individuellement, hors d'un engagement collaboratif. En ce sens, il s'approche de la conception démocratique de Dewey, présentée dans l'introduction de ce texte. L'apprentissage collaboratif se distingue de l'apprentissage dit coopératif (e.g., Buchs, 2017 ; Buchs et al., 2012) qui s'appuie notamment sur le principe d'interdépendance positive entre étudiant·es contrainte par des dispositifs structurés, avec des rôles distincts et des sous-tâches distribuées strictement parmi les membres du groupe (Davidson & Howell Major, 2014 ; Morales Villabona, 2019). On peut alors supposer que l'expérience démocratique de la collaboration nécessite une certaine autonomie au sein du groupe de pairs, certes toujours contrainte par des consignes, des tâches à réaliser, un cadre temporel et matériel, des objectifs à atteindre comme on le verra plus bas dans notre propre dispositif. Cette autonomie est peut-être moins encouragée dans les dispositifs d'apprentissage coopératif en raison de la forte structure interpersonnelle imposée de l'extérieur.

Parmi les différentes façons d'interroger l'apprentissage collaboratif entre apprenant·es, nous retenons plus spécialement dans ce texte les enjeux d'une régulation socialement partagée de l'apprentissage (*socially shared regulation of learning*, Hadwin et al., 2011 ; Järvenoja et al., 2015). En effet, comme expliqué dans l'introduction du texte, un enjeu de la modération sociale qui nous intéresse est de soutenir des confrontations de points de vue et de jugements entre étudiant·es d'un même groupe pour engager une régulation de leur production commune. La régulation socialement partagée implique diverses actions délibérées, stratégiques et transactionnelles relevant de la planification d'une tâche, de sa mise en œuvre, de la réflexion sur la tâche et de son adaptation (Hadwin et al., 2017) dans le but de réguler l'activité collective. Autrement dit, la régulation socialement partagée de l'apprentissage

focuses on what is shared or co-dependent in terms of (a) self-regulated learning knowledge, beliefs, and processes; and (b) co-constructed planning, monitoring, evaluating, and strategy regulation processes such as: shared task perceptions, shared goals, shared plans, shared monitoring and evaluations, and shared strategies. (Hadwin et al., 2011, p. 70)

Lorsque les apprenant·es s'engagent dans une régulation socialement partagée, on s'attend à ce qu'elles-ils négocient collectivement des perceptions partagées de la tâche à réaliser, fixent des objectifs et des plans communs, partagent une mise en œuvre stratégique, surveillent collectivement leurs progrès, apportent des ajustements si nécessaire afin d'optimiser l'apprentissage et la collaboration (Järvenoja et al., 2015). La régulation peut porter sur plusieurs objets (l'apprentissage des contenus visés par la tâche, les compétences de collaboration au sein du groupe, les compétences à évaluer l'avancement du travail conjoint, etc.), sur les dimensions cognitive, métacognitive, motivationnelle, sociale, affective, émotionnelle de l'activité des apprenant·es, au regard des buts de la tâche et de critères partagés (Järvelä et al., 2019).

La perspective située de la régulation des apprentissages (Mottier Lopez, 2008) insiste, quant à elle, sur les processus de *co-régulation* intervenant entre les plans individuel,



interpersonnel et communautaire. Chacun de ces plans peut faire l'objet de régulation (e.g., Järvenoja et al., 2015). Dans une régulation socialement partagée entre apprenant·es d'un même groupe, les travaux de la perspective située mettent l'accent sur les significations collectivement construites / à construire qui participent à la co-régulation des trois plans dans une relation dite dialectique, c'est-à-dire de constitution réciproque (Lave, 1988 ; Mottier Lopez, 2016).

La modération sociale qui nous intéresse est ainsi appréhendée par nous comme une situation d'apprentissage collaboratif, source potentielle de régulations individuelles, interpersonnelles et collectives qui se co-constituent, s'inter-influencent, se co-régulent. Elle se fonde sur des valeurs d'autonomie, de participation de toutes et tous, de responsabilité individuelle et collective face au travail à réaliser ensemble et aux décisions concertées à prendre, ainsi que d'expression libre des opinions et des jugements dans des espaces protégés de débat et de discussion (e.g., Pagoni, 2009). L'expérience démocratique au sens de Dewey⁴ s'ancre dans ces valeurs qui appellent, de façon certes idéale⁵, des contextes collectifs de collaboration et de régulation socialement partagée.

Sur un plan plus opérationnel enfin, Point (2017) définit aux différents moments de l'enquête (au sens de Dewey, 1938/1993) plusieurs « niveaux » de fonctionnement démocratique d'un groupe, à partir des questions suivantes : qui détermine le problème ? Qui a la responsabilité et qui gère le déroulement de l'enquête ? Qui est partie prenante des décisions prises ? Jusqu'à quel point ?

Ces questions permettent d'identifier et de réguler les degrés de contrôle entre une autorité externe au groupe collaboratif et les participant·es à l'expérience démocratique. Au plus haut niveau de fonctionnement démocratique, les apprenant·es sont autonomes et auraient un contrôle complet de l'enquête. Elles·ils décident quand lancer le processus et comment le mener. En tant qu'étudiant·es, elles·ils sont capables de faire preuve d'« une ingénierie sociale telle que la méthode de l'enquête soit partagée par tous ses membres et menée de façon efficace » (Pont, 2017, p. 86). Un enjeu est d'accompagner le développement de telles compétences dans l'enseignement supérieur. Au regard des travaux qui sont les nôtres, nous postulons que nos dispositifs d'évaluation continue pour apprendre durablement y contribuent, parmi d'autres pratiques de pédagogie universitaire évidemment.

3. Question générale de recherche

Pour rappel, nous postulons que la modération est susceptible de représenter une expérience évaluative démocratique. Inscrite dans une **évaluation continue pour apprendre durablement**, présentée ci-après, elle vise à permettre aux étudiant·es de négocier et de co-construire des significations socialement partagées quand elles·ils doivent confronter leurs jugements et prendre des décisions concertées à propos des régulations à entreprendre sur leur production académique commune. Elle est vue comme un dispositif qui permet aux étudiant·es d'apprendre des savoirs sur l'évaluation et de développer des compétences évaluatives par le moyen de l'expérience collaborative entre pairs.

⁴ À noter que Dewey est considéré comme étant un des auteurs majeurs ayant fondé les approches anglophones de la cognition située et de l'apprentissage situé (Mottier Lopez, 2008).

⁵ Un idéal du monde pleinement assumé par Dewey par ailleurs comme il l'énonce dans sa conférence de 1939.



Invitant à une participation active, nous postulons que l'expérience démocratique associée à la modération sociale devrait renvoyer à :

- L'autonomie et la liberté individuelle et collective : dans l'identification de la situation indéterminée, dans l'ingénierie sociale du déroulement de l'enquête, dans la prise de décision découlant de l'enquête (Pont, 2017) ;
- La co-responsabilité dans le processus concerté d'évaluation et des décisions qui en découlent : mener l'enquête dans un esprit démocratique, co-construire des significations partagées sur les critères, les feedbacks reçus, la mise en relation avec des parties concrètes de la production afin de prendre des décisions de régulation les plus « justes » possible, au bénéfice de tous et toutes ;
- L'expression libre des points de vue et des jugements alternatifs dans un contexte respectueux d'écoute, de respect, de discussion et de débat (Vinterek, 2010).

Notre étude empirique a pour but d'inférer quelques-uns de ces indices de collaboration démocratique entre étudiant·es universitaires dans la modération sociale, en posant la question générale de recherche suivante : dans un contexte d'évaluation continue pour apprendre, comment les étudiant·es perçoivent-elles-ils leurs expériences de modération sociale quand il s'est agi de construire de façon collaborative des significations partagées et des consensus pour décider des régulations à apporter à leur production académique commune ?

4. Contexte de l'étude

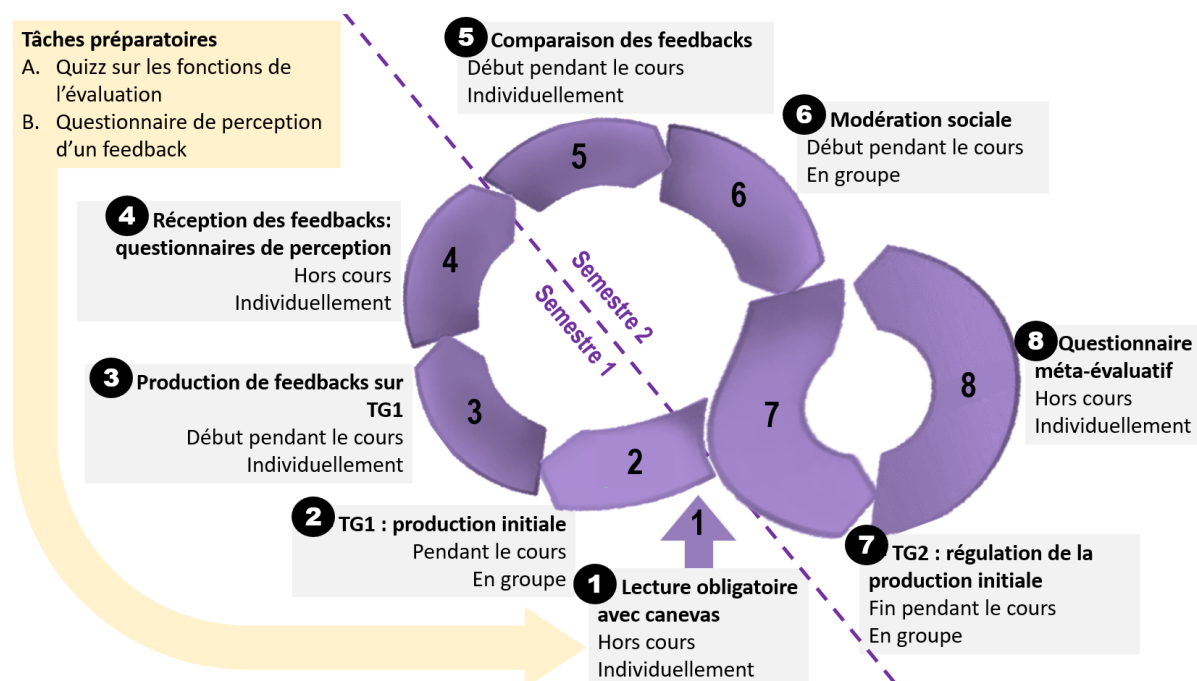
La modération sociale a été expérimentée dans le cadre du cours annuel (6 crédits ECTS) de première année de Bachelor en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève (année 2021-2022) intitulé : « évaluation et régulation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement et de formation ». Le cours était donné par Lucie Mottier Lopez, assistée par Céline Girardet, et comptait 82 étudiant·es.

Comme précisé plus haut, ce cours a la particularité de proposer une **évaluation continue pour apprendre** (ECPA ; Mottier Lopez & Girardet, 2022, sous presse), dont la modélisation est fondée sur plusieurs conceptualisations théoriques : l'évaluation authentique (Wiggins, 1998), l'évaluation pour apprendre ou *assessment for learning* (Broadfoot et al., 2002), l'évaluation durable ou *sustainable assessment* (Boud, 2000), l'évaluation située (Mottier Lopez, 2021). Le projet général de l'ECPA est de former les étudiant·es à l'évaluation en leur faisant vivre différentes tâches articulées entre elles sur un temps long : concevoir une production complexe initiale en petits groupes d'étudiant·es, rédiger des feedbacks individuels, recevoir des feedbacks, analyser les feedbacks reçus, se mettre d'accord en groupe sur les feedbacks reçus et les régulations à apporter à la production initiale, réguler en groupe la production initiale. Chaque tâche est suivie d'une réflexion critique. L'ECPA est schématisée dans la figure 1 ci-dessous. Des enseignements sont dispensés par l'enseignante du cours entre les différentes tâches de l'ECPA.



Figure 1

ECPA du cours « évaluation et régulation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement et de formation » (2021-2022)



La tâche 6 est celle de la modération sociale qui nous intéresse. Elle est au service de la régulation collaborative (tâche 7) de la production initiale (tâche 2). Afin de permettre la compréhension du contexte et du déroulement de la modération sociale, des éclaircissements sur les tâches qui la précèdent et celle qui la suit directement sont nécessaires :

- Tâche 2 – Production initiale (TG1) : par groupes de quatre⁶, les étudiant·es imaginent deux dispositifs de régulation pour un étudiant universitaire fictif (Victor). Pour ce faire, elles-ils ont à disposition une production écrite réalisée par Victor (qui se trouve être les réponses de Victor à la tâche 1 de l'ECPA qu'elles-ils ont également effectuée), une description du cas de cet étudiant, des consignes précises ainsi que les critères d'évaluation.⁷
- Tâche 3 – production de feedbacks : chaque étudiant·e rédige individuellement un feedback (de minimum 800 mots) sur deux TG1 de pairs qu'elle-il évalue avec les mêmes critères que ceux de la tâche 2. Les feedbacks doivent être bienveillants, spécifiques, et comporter des pistes d'amélioration.
- Tâche 4 – réception des feedbacks : chaque groupe reçoit huit feedbacks sur son TG1. Chaque étudiant·e se prononce alors sur la perception de quatre des huit

⁶ Les groupes ont été constitués aléatoirement.

⁷ Les critères d'évaluation sont les suivants (avec de petites variations selon chaque dispositif de régulation) :

- Le dispositif proposé est ancré dans le cas de Victor (pas de discours général, description concrète).
- Le dispositif est pertinent par rapport au profil de Victor.
- Le dispositif permet à Victor de maîtriser les contenus en jeu.
- Le dispositif est décrit avec les concepts du cours, qui sont utilisés correctement.



feedbacks reçus sur son TG1. Les perceptions anonymes de chaque feedback sont synthétisées par les enseignantes et transmises à l'étudiant·e l'ayant rédigé.

- Tâche 5 – comparaison des feedbacks reçus : chaque étudiant·e (re)lit les huit feedbacks reçus sur son TG1 et pour quatre d'entre eux (répartition imposée par les enseignantes⁸), se positionne (accord, désaccord) sur le contenu du feedback pour chacun des critères d'évaluation (toujours les mêmes). Chaque étudiant·e envisage des pistes de régulation de son TG1 au regard des feedbacks et des critères d'évaluation. Cette tâche se réalise au moyen d'un tableau Excel préformaté par les enseignantes.
- Tâche 6 – modération sociale : les étudiant·es se retrouvent dans leurs groupes d'origine. Elles·ils partagent les comparaisons de feedbacks réalisées individuellement dans la tâche 5, avec la contrainte d'arriver à un consensus concernant les pistes de régulation à entreprendre en vue du TG2. Ces pistes d'amélioration, communes à tout le groupe, sont à rendre aux enseignantes à la suite de la modération sociale.
- Tâche 7 – régulation de la production initiale (TG2) : à nouveau au sein des mêmes groupes, les étudiant·es régulent leur TG afin de le rendre le plus abouti possible au regard des feedbacks reçus, de la modération sociale et toujours des mêmes critères d'évaluation.

Concernant la modération sociale (MS), le dispositif a été conçu pour que chaque étudiant·e soit outillé·e pour s'engager au mieux dans l'échange et les délibérations visées :

- Un des éléments fondamentaux de l'ECPA est l'omniprésence des critères d'évaluation, explicitement présentés dans les tâches 2 (TG1), 3 (feedbacks), 5 (comparaison), 6 (MS), et 7 (TG2). Ces critères sont les mêmes durant toute la durée de l'ECPA et doivent être pris en compte dans la MS. Les étudiant·es sont informé·est-ce que ces critères seront utilisés par les enseignantes pour corriger leurs TG2 (tâche 7). Elles·ils les connaissent donc très bien en arrivant à la tâche 6.
- La MS intervient à la fin de l'année académique. À ce stade, en raison des enseignements dispensés et des tâches précédentes, les enseignantes considèrent que les étudiant·es sont à même de prendre des décisions évaluatives éclairées. Elles·ils ont également eu le temps d'intégrer l'esprit et la fonction de l'ECPA, dont les tâches se veulent formatives dans un contexte certificatif.
- Durant toute la durée du cours, des valeurs liées à l'ECPA, telles que la bienveillance et l'entraide dans l'évaluation, sont co-construites avec les étudiant·es, encourageant une microculture de collaboration au sein des groupes.
- La réalisation de la tâche 5, avec un document à rendre, impose à toutes et tous de se positionner sur chaque feedback reçu, de les comparer pour envisager des régulations à entreprendre en amont de la MS. Le but est que chaque étudiant·e se positionne d'abord individuellement et construise un argumentaire en fonction de ses propres connaissances, valeurs, représentations des attendus, pour produire un point de vue étayé à soumettre ensuite à l'avis du groupe.
- La MS vise à rendre les étudiant·es co-dépendant·es les un·es des autres, n'ayant pas tous et toutes reçu et travaillé les mêmes feedbacks. La prise en compte d'expertises différenciées est ici visée, exigeant une implication nécessaire de chaque étudiant·e.
- Les enseignantes ont présenté les objectifs de la MS⁹ et la nécessité d'arriver à un consensus dans le groupe. Mise à part la contrainte de se retrouver en synchrone

⁸ Chaque feedback a été travaillé par deux membres du groupe sur quatre.

⁹ En plus de contenus d'enseignement donné sur la modération sociale et les recherches qui s'y sont intéressées.



pour réaliser la MS, les étudiant·es sont ensuite autonomes pour organiser et structurer la MS.

- Toutefois, afin d'éviter que la MS soit utilisée par les étudiant·es pour directement réguler leur TG sans passer par une réelle confrontation de points de vue et de jugements, les étudiant·es doivent rédiger les pistes de régulation consensuellement retenues dans leur tableau de la tâche 5 et retransmettre ce dernier aux enseignantes. La MS est ainsi temporellement décrochée de la régulation effective du TG. Le fait que les enseignantes aient accès aux pistes individuelles et collectives dans un même document permet également de réduire le risque que les pistes retenues collectivement soient une simple addition de toutes les pistes individuelles.
- Enfin, en raison de la prise en compte du TG2 (production initiale régulée) dans la certification du cours (38% du total de la note finale), les prises de décision associées à la MS sont vues comme ayant des forts enjeux pour les étudiant·es, pouvant favoriser un engagement plus important de leur part et un sentiment de responsabilité individuelle et collective plus élevé.

Au regard de ces différents éléments, nos questions de recherche spécifiques sont les suivantes :

- Comment la MS s'est-elle organisée du point de vue des étudiant·es ?
- Comment les régulations socialement partagées semblent s'être articulées dans la MS ?
- Quels indices d'expérience démocratique observe-t-on dans ce que les étudiant·es expriment à propos de la MS vécue dans leur groupe ?
- Quelles sont les limites énoncées par les étudiant·es donnant à voir des dysfonctionnements probables de la MS ?

5. Méthodologie

5.1 Participant·es

Les participant·es sont 79 étudiant·es¹⁰ (67 femmes et 12 hommes) inscrit·es au cours concerné. Avant de commencer leur première année universitaire, 27 étudiant·es étaient en études post-secondaires, 23 étaient déjà à l'université, huit étaient en année sabbatique. Pour 14 étudiant·es, cette formation représentait une réorientation professionnelle. En début d'année, nous avons demandé aux étudiant·es dans quel(s) métier(s) de l'enseignement et de la formation elles·ils se projetaient en commençant leur formation en sciences de l'éducation. Sur les 79 étudiant·es, 66 ont indiqué viser la formation en enseignement primaire¹¹, 14 des métiers autour de l'enseignement spécialisé et éducation spéciale, neuf ont indiqué vouloir faire de la recherche en éducation et formation, et trois ont indiqué leur volonté de se diriger vers la formation d'adultes. Deux étudiant·es ont dit

¹⁰ Le cours comptait 82 inscrit·es, mais trois étudiant·es n'ont pas donné leur accord pour utiliser les traces analysées dans cet article à des fins de recherche.

¹¹ À l'issue de la première année en sciences de l'éducation, les étudiant·es qui souhaitent devenir enseignant·es primaire passent un concours pour entrer dans la formation en enseignement primaire. Seul·es 100 candidat·es sont retenus·es.



ne pas encore savoir. Les participant·es se destinent donc en grande majorité à l'enseignement¹².

5.2 Recueil et analyse des données

Parmi les caractéristiques de l'ECPA figure l'association systématique d'un écrit réflexif à chaque tâche. Les données pour le présent article proviennent des écrits réflexifs associés à la tâche de modération sociale. Cet écrit réflexif a eu lieu entre la modération sociale (tâche 6) et la régulation de la production initiale (tâche 7). Les questions auxquelles les étudiant·es devaient répondre étaient les suivantes :

- 1) Décrivez concrètement comment la MS s'est passée dans votre groupe.
- 2) Cette MS, à partir de l'expérience de votre groupe, vous l'avez perçue comme servant concrètement à... (complétez et développez).
- 3) Vous auriez pu directement réguler le TG sans passer par la MS. Qu'est-ce que la MS apporte (ou n'apporte pas), selon vous, par rapport à un travail individuel visant le même but (celui d'améliorer votre TG) ?
- 4) Vous avez aussi le droit de penser qu'elle a finalement été inutile (globalement ou sur certains aspects). Quel est votre point de vue ? Pourquoi ?
- 5) Le fait de devoir vous mettre d'accord pendant la MS à des fins d'évaluation de votre propre TG, et à partir des feedbacks des pairs, cela a suscité quoi chez vous comme réflexions et/ou émotions ?

En plus de ces questions ouvertes, les étudiant·es devaient répondre à quelques items fermés, en indiquant leur degré d'accord sur une échelle de Likert. Ces items sont présentés dans le tableau 2 ci-après.

La démarche présentée dans ce texte témoigne d'une articulation forte entre enseignement et recherche (Mottier Lopez & Girardet, 2022). Les chercheuses sont en effet impliquées dans la situation éducative qu'elles étudient. Ce rapport au terrain a nécessité certaines précautions. Une attention particulière a été portée sur la manière de limiter au maximum le biais de désirabilité sociale dans les réponses des étudiant·es. En effet, le risque que les étudiant·es souhaitent se montrer sous leur meilleur jour auprès des enseignantes qui évaluent leurs travaux tout au long de l'année était manifeste. Ainsi, les étudiant·es ont été informé·es depuis le début du cours que tous leurs écrits réflexifs seraient entièrement anonymisés avant d'être transmis aux enseignantes. Pour ce faire, les écrits réflexifs étaient remplis au moyen d'un questionnaire LimeSurvey géré par une assistante de l'équipe non-impliquée dans la correction des tâches de l'ECPA pour ce cours.¹³ Ainsi, cette assistante « externe » a pu vérifier l'accomplissement des tâches réflexives pour chaque étudiant·e, puis leur attribuer un code (chaque étudiant·e a le même code pour toutes les tâches. La correspondance entre le code et le nom de l'étudiant·e est en seule possession de l'assistante externe). Dans un second temps, cette dernière a supprimé toute trace permettant d'identifier les étudiant·es dans les données, qu'elle a alors transmises à l'enseignante et à l'assistante du cours – les deux autrices de ce texte. Ce processus d'anonymisation a été explicitement décrit par écrit et oralement aux étudiant·es au début du cours, et leur a été systématiquement rappelé avant chaque écrit réflexif associé à l'ECPA.

¹² Les étudiant·es pouvaient cocher plusieurs réponses.

¹³ Il s'agit de Natalia Constenla Martinez que nous remercions vivement ici !



Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu ciblée sur les questions de recherche pour cet article. Suivant les étapes 1 à 3 préconisées par l'Écuyer (1990), nous avons d'abord lu toutes les données récoltées (préalablement organisées sous forme de tableau) afin de distinguer l'existence de premières catégories liées à nos questions de recherche. Nous avons ensuite délimité le corpus et sélectionné les unités de sens à catégoriser. Finalement, nous avons défini précisément les catégories d'analyse puis en avons renforcé le sens par des citations appropriées. L'analyse de contenu a été réalisée séparément pour les trois questions de recherche. Les réponses aux questions fermées ont fait l'objet de statistiques descriptives et sont mobilisées pour donner un aperçu des perceptions générales de la MS.

6. Résultats

Les résultats ci-dessous s'organisent de la manière suivante. Une première section présente les résultats quantitatifs aux questions fermées, permettant d'apporter des premières informations à notre question générale de recherche qui, pour rappel, est : dans un contexte d'évaluation continue pour apprendre, comment les étudiant·es perçoivent-elles-leurs expériences de modération sociale quand il s'est agi de construire de façon collaborative des significations partagées et des consensus pour décider des régulations à apporter à leur production académique commune ? Ensuite, chaque section répond successivement aux questions spécifiques de recherche en s'appuyant sur les analyses qualitatives de contenu des écrits réflexifs des étudiant·es, en incluant l'exposition d'extraits de ceux-ci.

6.1 Perceptions générales de la modération sociale par les étudiant·es

Le tableau 2 présente les résultats des statistiques descriptives sur la base des réponses aux questions fermées.

Tableau 2

Statistiques descriptives (N=82) : minimum, maximum, nombre d'étudiant·es en désaccord (1 ou 2), nombre d'étudiant·es en accord (4 ou 5), moyenne et écart type

Question	Min	Max	N désaccord	N accord	M	SD
La MS a bien fonctionné selon vous (chacun·e a pu donner son point de vue)	2	5	2	75	4.60	0.72
Globalement, pendant la MS, vous avez trouvé facile de vous mettre d'accord sur les régulations à entreprendre pour votre TG	2	5	2	76	4.49	0.71
Vous étiez d'accord, à titre personnel, avec les régulations décidées pendant la MS	3	5	0	79	4.70	0.54
Toujours à titre personnel, vous anticipez déjà le fait que vous allez revenir sur certaines des décisions collectives quand il s'agira de réguler le TG (pour	1	5	41	23	2.55	1.40



continuer de convaincre vos partenaires de groupe)						
Certains de vos partenaires de groupe, selon vous, ont pris le dessus sur les décisions de régulation pour le TG	1	5	46	20	2.52	1.23
Vous pensez avoir vous-même pris le dessus sur les décisions de régulation pour le TG	1	5	42	21	2.48	1.27
Vous vous êtes senti·e écouté·e par vos partenaires pendant la MS	1	5	2	79	4.63	0.69

Note. 1=Pas du tout d'accord ; 2=Pas d'accord ; 3=Ni d'accord, ni pas d'accord ; 4=D'accord ; 5=Tout à fait d'accord.

Ces statistiques descriptives montrent que la MS a globalement été perçue très positivement par les étudiant·es. Elles·ils ont trouvé facile de se mettre d'accord sur les régulations à entreprendre, ont été d'accord à titre personnel avec les régulations décidées pendant la MS, ont perçu que tout le monde avait bien pu donner son point de vue, et se sont senti·es écouté·es par leurs partenaires pendant la MS. Des avis plus mitigés sont constatés concernant l'anticipation d'un retour sur certaines décisions collectives lors du TG2, ainsi que sur les perceptions d'une prise de pouvoir par un·e membre du groupe ou par soi-même.

Globalement, il semble y avoir eu davantage de points d'accords que de points de désaccords entre les étudiant·es. La MS étant située dans l'ECPA, dont la culture partagée est d'accorder une grande importance aux critères d'évaluation qui sont mis en avant tout au long du dispositif, il n'est pas étonnant que les étudiant·es entrent dans cette tâche avec des perceptions cohérentes des attendus quant aux contenus de leur TG. Arriver facilement à un consensus ne signifie pas pour autant que les étudiant·es étaient d'accord dès le début du processus.

De façon intéressante, terminer la MS avec un consensus sur les pistes de régulation ne signifie pas pour les étudiant·es que ces pistes restent figées pour la suite du travail. On remarque ainsi que les étudiant·es ont des avis divergents quant à l'anticipation de revenir sur certaines des décisions collectivement prises dans la MS lorsqu'il s'agira de réguler effectivement leur TG. À noter que les réponses des étudiant·es à cette question ne devraient pas refléter des désaccords individuels avec les décisions prises en fin de MS (les étudiant·es ayant indiqué un fort degré d'accord individuel avec les décisions collectives), mais plutôt la projection que lors de la confrontation à la révision de leur texte, le groupe pourra collectivement décider de continuer d'ajuster sa productions au-delà de ce qui a été prévu lors de la MS.

Les réponses des étudiant·es donnent à voir des variations dans les perceptions du leadership entre les individus. Le quart des étudiant·es a perçu que certain·es de leurs partenaires avaient pris le dessus sur les décisions de régulation pour le TG. Un autre quart a perçu avoir elles et eux-mêmes pris le dessus sur les décisions de régulation pour le TG.

Pour compléter ce portrait global, nous avons comptabilisé les perceptions d'une utilité mitigée de la MS dans les réponses des étudiant·es aux questions ouvertes. Seul·es sept étudiant·es sur 79 ont exprimé une perception mitigée. La majorité l'ont perçue comme utile, très utile, nécessaire, voire indispensable.



6.2 Comment la MS s'est-elle organisée du point de vue des étudiant·es dans leurs écrits réflexifs ?

Certain·es étudiant·es se sont contentés d'un commentaire global : « ça s'est bien passé », « on s'est vite mis d'accord », « on s'entendait bien ». Des descriptions détaillées rédigées par les autres, nous avons été en mesure d'inférer trois structures principales d'organisation de la MS : une entrée par les critères d'évaluation associés à chaque partie du TG à réaliser, une entrée par les feedbacks des pairs pour engager les débats et des croisements de jugements, une entrée par les pistes de régulation préalablement anticipées individuellement dans la tâche 5 de l'ECPA. Pour chaque cas de figure, nous exposons ci-dessous quelques extraits à titre d'illustration.

Une entrée par les critères d'évaluation / parties du TG à réaliser

Dans ce cas, les étudiant·es ont structuré leurs échanges à partir des critères d'évaluation associés à chaque partie du TG à réaliser (ou « question » dans le premier extrait ci-dessous), pour exprimer des points de vue et rendre compte des feedbacks des pairs reçus. Leur intention était notamment de mieux comprendre les critères non atteints pour ensuite concevoir des pistes d'amélioration.

Nous avons repris chaque question avec les critères d'évaluation dans l'ordre et chacune a donné son opinion et les retours reçus dans les feedbacks. Ainsi, on a pu trouver des pistes d'amélioration et comprendre lesquels des critères n'étaient pas atteints. ... Nous n'étions pas tout le temps d'accord, mais après une brève discussion nous avons trouvé à chaque fois une entente commune. (etu016)

On est parti critère par critère et on a dit les pistes d'améliorations [qu'on avait] retenues des feedbacks. Après on a refait un tri parmi nos différentes propositions et on a gardé que ce qui était pertinent. (etu057)

Une entrée par les feedbacks des pairs reçus sur leur TG

Ici, les étudiant·es ont commencé par passer en revue les feedbacks des pairs analysés individuellement, les ont comparés, puis se sont mis d'accord en examinant chaque critère d'évaluation, afin de rédiger les pistes consensuelles de régulation pour leur TG :

Les personnes ayant eu les mêmes feedbacks à analyser se sont exprimées à tour de rôle pour ainsi présenter les points qui selon eux devaient être modifiés pour le TG2. Ces mêmes personnes comparaient leurs réponses puis pour finir, nous en parlions collectivement pour nous mettre d'accord. Par exemple, je leur demandais s'ils étaient ok avec le constat que j'avais fait en passant en revue chacun des critères, puis ils répondaient « oui, je suis d'accord avec toi car ... » ou « non, pas d'accord car ... ». Finalement, nous écrivions les pistes retenues pour chaque critère dans la dernière colonne. (étu012)

Nous avons commencé par donner notre impression générale sur les feedbacks que nous avons reçus (globalement est-ce que nous étions plutôt d'accord ou non avec ce qui nous avait été conseillé/reproché). Nous avons ensuite décidé de faire ressortir les tendances avec les commentaires qui revenaient le plus souvent. ... nous sommes rentrées plus en détail dans chaque question. Nous avons ainsi pris chaque critère séparément en nous demandant, à l'aide des feedbacks, ce que nous pourrions améliorer. Lorsque nous proposons plusieurs solutions, nous discutons de la meilleure alternative possible en argumentant. Enfin, nous avons vérifié que chacune avait bien noté les mêmes idées directrices en faisant une brève récapitulation. (etu26)



Une entrée par les pistes de régulation préalablement envisagées

D'autres ont enfin commencé par échanger directement sur les pistes de régulation envisagées individuellement dans la tâche 5 de l'ECPA, pour prendre des décisions communes :

Nous avons créé un google doc et chacun a commencé par énumérer tout en écrivant les différentes pistes d'amélioration retenues. Après cela, nous avons discuté de ce que nous voulions garder comme pistes d'amélioration. Parfois nous avons dû argumenter notre point de vue afin de se mettre d'accord mais globalement nous avons souvent le même avis. (etu019)

Plus généralement, plusieurs étudiant·es ont insisté, dans leur écrit réflexif, sur les conditions qui, selon elles et eux, ont permis le fonctionnement de la MS : prendre le temps de la planifier et de l'organiser (par exemple, en créant un groupe WhatsApp et/ou un Google Doc, en réservant une cabine de discussion à la bibliothèque, etc.), construire une cohésion du groupe pour favoriser la collaboration et l'entente, débriefer des impressions générales à la lecture des feedbacks des pairs et échanger sur les émotions ressenties.

D'une façon générale, les étudiant·es ne décrivent pas de façon détaillée des situations de désaccord et la façon dont elles-ils les ont traitées. Il s'agit certainement d'une limite du corpus que nous avons analysé, en raison peut-être d'un biais de désirabilité sociale que nous avons pourtant tenté de contrôler (voir partie 5.2 de ce texte).

6.3 Comment les régulations socialement partagées semblent s'être articulées dans la MS ?

Toujours aux dires des étudiant·es, la MS semble avoir facilité des régulations sur les plans à la fois individuel et collectif quelle que soit l'organisation choisie. Pour rappel, dans une perspective située de la régulation socialement partagée (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2016), ces plans sont appréhendés dans une relation dialectique, c'est-à-dire se constituant réciproquement (Lave, 1988 ; Mottier Lopez, 2016). La collaboration dans l'évaluation est vue comme intégrant les plans individuels et collectifs, par le moyen, notamment, des échanges interpersonnels (Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016). Les citations ci-dessous donnent à voir quelques exemples :

Le fait de devoir se mettre d'accord a été plutôt rassurant pour moi car cela me permettait de clarifier mes idées et de me confirmer si j'avais bien analysé certains aspects des feedbacks en lien avec les critères d'évaluation. ... Cela a aussi été un peu frustrant pour moi car toutes les idées que je proposais n'étaient pas retenues ce qui m'a conduit à me questionner sur mon travail pour la tâche individuelle. (etu20)

Grâce à cet échange, je me suis rendu compte que j'avais parfois mal évalué mes feedbacks. En effet, je pensais être d'accord avec certaines critiques, mais une fois ces dernières discutées, je n'étais plus du même avis qu'au début. C'est pourquoi il était très intéressant d'en discuter en groupe. (etu24)

Ainsi, à titre individuel, certain·es étudiant·es disent, par exemple, s'être senti·es rassuré·es sur leur propre analyse des feedbacks des pairs, avoir été amené·es à revoir leur propre compréhension d'un concept en cas de désaccord avec un·e membre du groupe, ou encore affiner leur auto-évaluation du TG et atteinte d'un critère grâce aux apports des autres. Les étudiant·es expliquent aussi s'être mis d'accord collectivement sur l'auto-

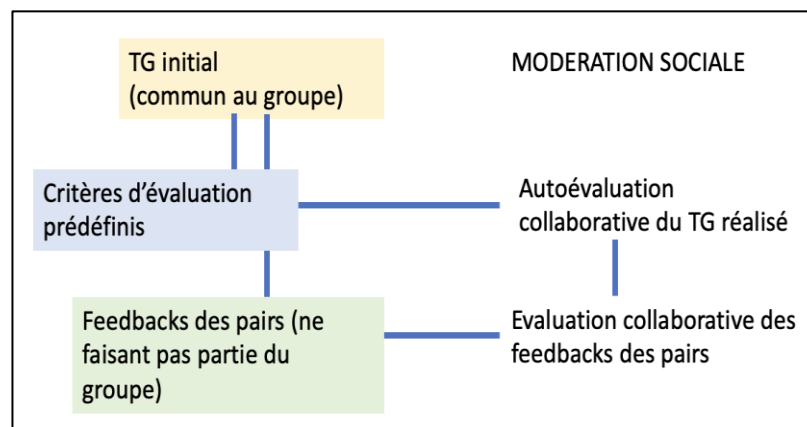


évaluation de la qualité de leur TG, avoir rejeté collectivement un feedback d'un pair jugé heurtant, ou encore avoir modifié collectivement des pistes de régulation préalablement élaborées individuellement.

Le fait d'avoir à exploiter les feedbacks des pairs sur leur TG, comme ressources pour envisager des pistes d'amélioration, et considérant que les feedbacks n'étaient pas forcément concordants entre eux comme nous l'avons analysé ailleurs (Mottier Lopez et al., 2021), a incité les étudiant·es à porter également des jugements sur les feedbacks, sur leur pertinence, sur leur fiabilité, en plus de l'autoévaluation collaborative de leur TG. Ce faisant, la confrontation des points de vue et jugements des étudiant·e dans la MS a porté à la fois sur les feedbacks des pairs et sur leur TG. La figure 2 schématise cette articulation des objets évalués de façon collaborative dans la MS.

Figure 2

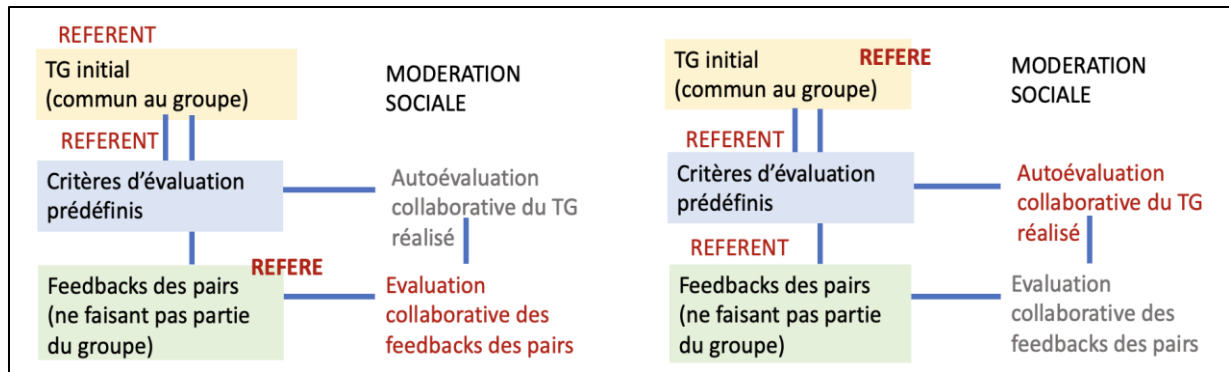
Double objet évalué dans la MS



Ainsi, afin de décider de la pertinence des feedbacks des pairs pour décider des régulations à entreprendre sur leur TG, les étudiant·es ont été amené·es à débattre des feedbacks et à confronter leurs jugements à leur propos. Du point de vue de l'évaluation, les référents pour juger des feedbacks sont les critères d'évaluation et le TG concerné, de façon séparée ou en les mettant explicitement en relation. Ces jugements sur les feedbacks outillent les étudiant·es à porter une autoévaluation collaborative sur leur production commune. Puis pour cette dernière, les référents pour la régulation socialement partagée sont certes toujours les critères d'évaluation mais également les feedbacks reçus (chaque feedback individuellement ou le feedback global émanant de la comparaison-synthèse des feedbacks individuels). La régulation socialement partagée pendant la MS amène ainsi les étudiant·es à articuler ces deux objets sur lesquels elles·ils doivent se mettre d'accord pour construire des consensus pour décider des régulations à entreprendre, avec la complexité d'une transformation des référents-référés selon les objets évalués conjointement, comme schématisé dans la figure 3.

Figure 3

Articulation dynamique entre référents et référés selon l'objet évalué à des fins de régulation socialement partagée



En bref, lorsqu'il s'agit de l'évaluation collaborative des feedbacks des pairs, ce sont les critères et le TG qui servent de référents. Et quand il s'agit de l'autoévaluation collaborative du TG, ce sont les critères et les feedbacks qui servent de référents. Autrement dit, les feedbacks sont des référés dans le premier cas, pour devenir ensuite des référents jugés pertinents ou à écarter dans le deuxième cas, c'est-à-dire lors de l'autoévaluation collaborative du TG.

6.4 Quels sont les indices d'une expérience démocratique de la MS dans les écrits réflexifs des étudiant·es ?

Rappelons que la MS a pour but de permettre aux étudiant·es, par la confrontation de leurs points de vue et jugements, de construire des significations communes afin de parvenir à décider de façon conjointe des améliorations à entreprendre pour leur TG. Le fait même d'être à la recherche de ces accords à des fins de décisions conjointes¹⁴, que nous associons à un processus d'enquête (Dewey, 1938/1993) comme énoncé dans l'introduction de ce texte, peut déjà être vu comme un indice de fonctionnement démocratique. Notre troisième question spécifique de recherche vise quant à elle à tenter d'aller au-delà, afin d'inférer quelques indices de l'expérience démocratique perçue par les étudiant·es. Nous les énumérons ci-après sur la base de notre analyse qualitative, en incluant des exemples d'extraits de leurs récits réflexifs.

Parvenir à un accord tout en ayant conscience des points de vue différents ou alternatifs qui s'expriment

Je me suis rendu compte que [certain·es] pensaient comme moi, d'autres pas. Et d'autres ont aussi remarqué des choses que moi je n'avais pas remarqué. (etu30)

Le fait de devoir me mettre d'accord pendant la MS à des fins d'évaluation m'a permis d'observer les différents points de vue des membres du groupe. (etu70)

Il y a des points sur lesquels nous étions d'accord et d'autres moins, ce qui me semble assez normal dans un travail de groupe. Si l'on n'était pas d'accord, nous avons essayé de comprendre l'autre et de défendre/expliciter notre point de vue. (etu35)

Ne pas se contenter des échanges interpersonnels, mais les confronter à des sources d'expertise reconnues comme telles pour fonder les décisions

¹⁴ Y compris sur ce sur quoi on peut ne pas être d'accord (Tessaro et al., 2016).



Puis, nous vérifions les informations à l'aide du contenu du cours, du texte d'Allal ou bien des ressources numériques (Internet). Ceci nous a été bien plus bénéfique que ce que l'on a pensé. En effet, le fait de confronter nos idées nous a permis d'éclaircir les zones floues que l'on a pu avoir sur un aspect de notre TG. (etu35)

Garder la possibilité de changer d'avis au cours des échanges

Cela m'a fait réaliser que mes idées n'étaient pas forcément toujours justes, qu'il était important de discuter avec les autres membres afin de trouver le meilleur moyen pour améliorer notre TG. (etu70)

Il est arrivé que je n'étais pas d'accord avec quelques points de différents feedbacks mais après cette modération sociale j'ai changé d'avis. L'inverse s'est également passé. (etu75)

Accepter de renoncer à un point de vue pour parvenir à des avis partagés, y compris si cela crée quelques frustrations

Certaines personnes disaient qu'il fallait enlever beaucoup de choses dans notre proposition et je n'étais pas d'accord avec cela, car j'estime qu'il est utile d'avoir un panel d'outils et de méthodes à proposer à l'élève et que dans cette mesure là notre dispositif était intéressant. Les autres étaient plutôt d'accord pour supprimer, alors même si j'étais un peu déçue, j'ai accepté de suivre la majorité. (etu51)

A titre personnel, se sentir écouté·e et compris quand chacun·e expose son point de vue

J'ai eu plutôt une impression de « partage » ou « d'échange » d'opinions. Je ne ressentis à aucun moment le fait d'être privé de mon opinion ou de devoir compromettre celle-ci. Au contraire, j'eus l'impression que mes propres réflexions furent nourries et complétées par le partage d'opinions et par le débat (etu63)

Il est parfois dur dans un groupe d'être convaincu d'une idée, et même si elle est très bien défendue, les personnes en face ne partagent pas le même avis. Avec ces personnes, je me sentais comprise et écoutée. Quand une réflexion est faite, et qu'en plus elle est validée par l'ensemble du groupe, c'est encore plus gratifiant. (etu16)

Dans un climat d'entraide et d'interdépendance positive

Comme on a dû se partager les feedbacks entre nous, je n'ai pas pu tous les lire. Avec ce travail, j'ai pu discuter avec mes camarades de groupe par rapport à la totalité des feedbacks reçus sur notre TG et on a pu discuter des ressemblances et des différences entre chacun d'entre eux. (etu14)

Si on oublie un aspect, une autre personne du groupe pourra elle s'en rappeler. (etu08)

Tout en gardant un esprit ouvert et intéressé

Le groupe dont lequel je fus membre resta ouvert d'esprit et intéressé ; l'échange fût donc simple, fluide et captivant. (etu63)

Ces quelques indices rejoignent les développements de Vinterek (2010), associés à deux aspects fondamentaux de la communication démocratique : le fait de pouvoir exprimer ses pensées dans un environnement où des personnes sont disposées à écouter de manière honnête et respectueuse, dans une atmosphère de tolérance et de respect, et réciproquement le fait d'écouter autrui dans le même esprit. « Encouraging people's self-



esteem in order to promote willingness and the ability to express one's thoughts as well as a willingness to listen to others ... The signs are viewed as ways to create democracy as well as part of democracy itself. All together, this can form a culture of democracy » (p. 371). Mis ensemble, les écrits réflexifs des étudiant·es tendent à donner à voir qu'elles et ils sont relativement conscient·es des caractéristiques qui fondent un espace éducatif pour apprendre à la fois pour soi et pour les autres dans une visée démocratique.

6.5 Quelles sont les principales limites énoncées par les étudiant·es donnant à voir des dysfonctionnements probables de la MS ?

Trois limites principales ont été dégagées dans les quelques écrits réflexifs des étudiant·es relatant des dysfonctionnements. Dans la même logique que la section précédente, nous les énonçons brièvement dans cette partie en les accompagnant de quelques extraits du corpus analysé.

Une non-participation d'un·e ou de plusieurs membres du groupe

Des fois, cela m'a légèrement agacé le fait de devoir se mettre d'accord pendant la MS et qu'elle soit à des fins d'évaluation de notre propre TG, car il faut un peu « courir » derrière les personnes pour qu'elles travaillent, pour qu'on se donne des rendez-vous ou même leur faire comprendre que seulement 2h de travail ne sont pas suffisantes. (etu04)

« Comment intervenir passivement tout en étant honnête quand une camarade ne participe vraiment pas ? » En effet, nous ne pouvions presque pas nous mettre d'accord avec elle ou confondre nos points de vue étant donné qu'elle ne réagissait pas beaucoup et ne s'intéressait pas vraiment à ce que nous disions. Cela m'a donc également fait ressentir un peu d'énervement et de déception. L'impression de tout devoir prendre en charge soi-même n'est pas très agréable dans un travail de groupe. (etu60)

Dans la MS qui nous intéresse, la participation de chacun·e est présentée comme obligatoire ; ne pas participer est alors perçu comme un dysfonctionnement par les membres du groupe. Le traitement de ce dysfonctionnement est vu par les étudiant·es comme nécessitant des efforts pour rétablir la participation de toutes et tous, ou sinon cela leur demande de prendre en charge le travail à la place de la personne incriminée et, en conséquence, de renoncer plus ou moins explicitement à une participation démocratique.

Un manque de leadership dans le groupe ou inversement une prise de pouvoir vue comme non légitime

Notre manque d'assurance au niveau du groupe et l'absence d'une personnalité forte, de leader, nous avons des difficultés à prendre des décisions. Je ne sais donc pas si nous avons été assez efficaces. ... Je trouve ce type de travail assez pénible en l'absence d'une personne sûre d'elle qui prendrait le lead de la discussion. (etu17)

Des membres de l'équipe n'étaient pas à l'écoute des uns et des autres ... Tous les avis n'ont pas été écoutés voire même rejetés d'une façon très arrogante. (etu40)

Lorsqu'il a fallu se mettre en groupe, j'avais peur que les autres membres ne soient pas d'accord avec moi et que je doive argumenter pendant des heures. (etu21)



Les prises de décision semblent avoir été difficiles dans certains groupes, en raison d'un manque de leadership qui aurait, selon etu17 du premier extrait, permis de compenser ce qu'il ou elle a perçu comme un déficit d'assurance du groupe. A contrario, la façon d'écarter certaines propositions des membres du groupe a pu être jugée comme une forme de prise de pouvoir mal perçue, comme l'exprime etu40. Quant au troisième extrait, il donne à voir le cas d'un·e étudiant·e qui ne semblait pas prêt·e à entendre des points de vue différents du sien et devoir accepter de modifier son point de vue si tel avait dû être le cas.

Ces quelques éléments soulignent l'équilibre délicat du travail collaboratif concernant les enjeux de leadership pour permettre au groupe de fonctionner, un leadership qui peut être distribué dans une approche démocratique de manière équitable pour contribuer à l'atteinte des consensus sur les décisions évaluatives et de régulation socialement partagées en jeu.

Une participation affectée par la pression évaluative

Du fait que ce travail est noté sur 16 points soit quasiment la moitié de la note annuelle met une « pression » dans le sens où personnellement j'aurais beaucoup de mal à accepter de mettre dans notre devoir quelque chose avec lequel je ne suis pas d'accord. Cela peut donc être frustrant si nous ne sommes pas d'accord, et cela me donne aussi envie d'imposer aux autres ce dont je suis certaine. (etu50)

Le fait de devoir se mettre d'accord en groupe à des fins d'évaluation rajoute toujours une pression supplémentaire et un stress, car lorsque nous devons trancher sur plusieurs avis, nous avons la pression de faire le bon choix, car ce choix-là sera évalué. De plus, j'avais parfois peur de donner mon avis ... et que cela retombe sur moi. (etu53)

Enfin, il apparaît que les enjeux certificatifs associés à la MS a généré du stress et des inquiétudes chez certain·es étudiant·es, pouvant impacter la qualité des échanges et des délibérations, comme les deux extraits le donnent à voir, amenant parfois des étudiant·es à vouloir imposer leur point de vue ou au contraire à ne pas l'exprimer par peur des conséquences.

7. Brève discussion conclusive

Cette dernière partie résume les principaux constats de nos analyses empiriques pour, finalement, énoncer quelques tensions associées à des enjeux de démocratie dans l'évaluation.

Malgré toutes les précautions prises, nous ne pouvons exclure que le double rôle des autrices (enseignantes et chercheuses) ait pu engendrer un biais dans les réponses des étudiant·es. Les enjeux certificatifs et pronostiques ont certainement influencé le déroulement de la modération sociale, bien que ce soit la fonction formative de cette tâche évaluative que les enseignantes ont mis en avant. Il est possible également que l'orientation positive des énoncés du questionnaire ait limité l'expression de désaccords des étudiant·es. Les principaux constats rédigés ci-dessous sont donc à prendre avec prudence.

Les indicateurs quantitatifs et les écrits réflexifs montrent une vision globalement positive de la modération sociale en tant qu'expérience démocratique. En soi, les buts visés par la modération sociale sont déjà favorables à une culture démocratique en éducation, quand



il est demandé aux étudiant·es de partager leurs points de vue entre elles et eux, de confronter leurs jugements sur les objets à évaluer, dans le but de négocier collectivement des significations collectives et de construire des consensus sur les décisions à prendre à propos de leur production académique commune.

Notre première question de recherche a montré différentes organisations de la modération sociale librement mises en œuvre par chaque groupe. Certains ont directement ciblé les différentes pistes de régulation, susceptibles de pouvoir être apportées à leur travail commun, avec le risque d'escamoter des débats sur les processus évaluatifs en amont qui justifient ces pistes. D'autres sont repartis des critères d'évaluation qui avaient servi à la production de leur travail académique et à l'évaluation de celui-ci par des pairs d'autres groupes. D'autres groupes enfin ont privilégié d'abord des échanges sur les feedbacks des pairs pour ensuite revenir aux critères d'évaluation et construire une autoévaluation partagée de leur travail académique.

Notre deuxième question spécifique de recherche a permis d'éclairer en partie la dynamique développée dans les confrontations de jugement qui ont porté à la fois sur le travail commun et sur la validité des feedbacks rédigés par les pairs à son propos. Peut-être parce que ce sont des pairs et qu'il est plus aisé de mettre en question leurs avis (comparativement à un feedback de l'enseignante), la modération sociale semble avoir permis à plusieurs groupes de porter des regards critiques et réflexifs sur ces feedbacks, montrant une autonomie intellectuelle qui s'est plus spécialement construite au cours des transactions de sens et des régulations socialement partagées sur les plans individuels et collectifs. Dans leurs récits, plusieurs étudiant·es ont décrit des progressions générées par ces régulations, que ce soit au niveau conceptuel mais également en faveur d'une meilleure maîtrise des tâches à réaliser pour autoévaluer et réguler leur production académique commune, ainsi que sur des dimensions affectives liées aux émotions parfois négatives ressenties à la lecture des feedbacks des pairs.

Notre troisième question spécifique de recherche a permis d'inférer plusieurs indices de fonctionnement démocratique de la modération sociale, manifesté principalement sur deux dimensions générales : la qualité des processus de communication (pouvoir exprimer ses propres points de vue et jugements évaluatifs et tout à la fois savoir écouter ceux des autres) et les valeurs en acte perçues dans ces processus de communication démocratiques, telles que le respect, l'entraide, l'ouverture d'esprit. Toutefois, comme montré par notre quatrième question de recherche, l'expérience démocratique soutenue par la modération sociale peut aussi être entravée par une non-participation ou un désengagement de certain·es étudiant·es, par des prises de pouvoir ou inversement par un manque de leadership dans le groupe, ou encore par la pression évaluative associée aux enjeux forts de certification du cours.

Si les écrits réflexifs des étudiant·es en ont fait une description clairement positive, on peut postuler que le haut degré de responsabilité individuelle et collective, voulu par la modération sociale, peut aussi devenir un obstacle pour certain·es étudiant·es. Tout comme les enjeux de l'évaluation certificative qui peuvent représenter un moteur à l'engagement des étudiant·es dans les tâches de l'ECPA, ils peuvent aussi être un frein à une participation démocratique. De même, le fait d'engager des travaux de groupe, incluant des interdépendances vues comme positives pour l'apprentissage, n'empêche pas que les conséquences évaluatives restent perçues comme propres à chacun·e. Une tension doit aussi être gérée par les étudiant·es entre le fait de reconnaître la liberté de pensée de chaque individu et le contrat social de la modération qui demande des décisions socialement partagées au nom d'une entreprise (projet) commune. Car comme le relève



Point (2017), « l'individu ne peut être sacrifié au nom de l'intérêt collectif. Celui-ci ne peut justifier le sacrifice de l'intérêt individuel, car ce sacrifice ne serait pas légitime du point de vue de l'éthique démocratique » (p. 83). La conscientisation de ces différents enjeux et tensions avec les étudiant·es apparaît importante à réaliser pour viser à terme une transformation de leur rapport à l'évaluation, en faveur d'une vision toujours plus humaniste de celle-ci (Hadji, 2021).

Construire une culture démocratique dans une évaluation continue pour apprendre dans un contexte de formation certifiante, comme c'est le cas du dispositif étudié, représente donc un réel défi et soulève un ensemble de questions, voire de paradoxes, qui nécessiteront de poursuivre des investigations futures.

Références

- Adie, L., Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation. *Educational Review*, 64(2), 223-240. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598919>
- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0007>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning* (pp. 151-165). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_10
- Beutel, D., Adie, L., & Lloyd, M. (2017). Assessment moderation in Australian context: processes, practices, and challenges. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213232>
- Bloxham, S. (2009). Marking and moderation in the UK: False assumption and wasted resources. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34(2), 209-220. <https://doi.org/10.1080/02602930801955978>
- Boud., D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles: Research-based principles to guide classroom practice*. Assessment Reform Group.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Peter Lang.
- Buchs, C., Gilles, I., & Butera, F. (2012). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 211-220). Presses Universitaires de France.



- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International journal of educational research*, 13(1), 9-19.
- Davidson, N., & Howell Major, C. (2014). Boundary crossings: cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on excellence in college teaching*, 25(3-4), 7-55.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. *Schools: Studies in Education*, 5(1/2), 87-95. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/591813>
- 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. (1997). La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend [Creative democracy: The task before us] (S. Chaput, Trans.). *Horizons philosophiques*, 5(2). (texte d'une conférence donnée en 1939). https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Dewey_democratie.pdf
- Dewey, J. (2011). La théorie de la valuation [Theory of valuation] (A. Bidet, L. Quéré & G. Truc, Trans.). In A. Bidet, L. Quéré & G. Truc (Eds.), *John Dewey : la formation des valeurs* (pp. 67-171). La découverte (texte original publié en 1939).
- Hadji, C. (2021). *Les défis d'une évaluation à visage humain : dépasser les limites de la société de la performance*. ESF sciences humaines.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-86). Routledge.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 83-106). Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315697048.ch6>
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446214695>
- Järvelä, S., Järvenoja, H., & Malmberg, J. (2019). Capturing the dynamic and cyclical nature of regulation: Methodological progress in understanding socially shared regulation in learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14, 425-441. <https://doi.org/10.1007/s11412-019-09313-2>
- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075400>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>
- Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : sur quels indicateurs s'appuyer ? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 177-194). De Boeck.
- Laveault, D., & Yerly, G. (2017). Modération statistique et modération sociale des résultats scolaires : approches opposées ou complémentaires ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 91-123. <https://doi.org/10.7202/1043569ar>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.



- Linn, R. L. (1993). Linking results of distinct assessments. *Applied Measurement in Education*, 6(1), 83-102. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0601_5
- Madelrieux, S. (2016). *La philosophie de John Dewey : repères*. Librairie Philosophique J. VRIN.
- Maxwell, G. (2002). *Moderation of Teacher Judgments in Student Assessment*. Queensland School Curriculum Council. https://webarchive.nla.gov.au/awa/20030621002512/http://www.qsa.qld.edu.au/publications/1to10/files/ar_judge.pdf
- Meuret, D. (2022). Éducation, démocratie, espérance : introduction. In J. Dewey, *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et Éducation*. Armand Collin.
- Morales Villabona, F. (2019). *Comprendre l'évaluation collaborative en classe : analyses de deux démarches intégrées à la production de textes écrits à l'école primaire genevoise* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:123959>
- Morales Villabona, F., & Mottier Lopez, L. (2016). Quelle évaluation collaborative dans la modération sociale entre enseignants ? In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 289-312). Peter Lang (collection Exploration).
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang (collection Exploration).
- Mottier Lopez, L., (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S. C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2021). Évaluation située élargie : objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. In C. Barroso Da Costa, I. Nizet & D. Leduc (Eds.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation* (pp. 119-138). Presses Universitaires du Québec.
- 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, 12-29. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:96405>
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2022). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages : un exemple dans l'enseignement supérieur. In B. Alberio & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter sur les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de formation* (Tome III, pp. 283-297). Editions Raison et Passions.
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (sous presse). 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. A. Olivera (Ed.), *Formação de professores e profissionalização docente: práticas situadas*. Pipa Comunicações.
- 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., & Morales Villabona, F. (2016). Teachers' professional development in the context of collaborative research: Toward practices of collaborative Assessment for Learning in the classroom. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 161-180). Springer.
- Mottier Lopez, L., & Morales Villabona, F. (2018). Quand des enseignants de l'école primaire évaluent des résolutions de problèmes additifs : études des incidents critiques en cours de jugement. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 125-161. <https://doi.org/10.7202/1055899ar>
- Mottier Lopez, L., & Pasquini, R. (2017). Professional controversies between teachers about their summative assessment practices: A tool for building assessment capacity. *Assessment in education*, 24(2), 228-249. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293001>
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives*, 6(18), 159-175. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1235>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64. http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/4736/mod_resource/content/1/Valutazione%20Formatrice.pdf
- Orr, S. (2007). Assessment moderation: Constructing the marks and constructing the students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 645-656. <https://doi.org/10.1080/02602930601117068>
- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions : Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 28, 123-149. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0123>
- Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE*, 4, 76-91. <https://doi.org/10.7202/1045190ar>
- Tessaro, W., Dechamboux, L., Morales Villabona, F., & Mottier Lopez, L. (2016). La modération sociale pour se former à l'évaluation des apprentissages. *Education permanente*, 208, 65-76. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:99282>
- Soubre, V. (2020). *L'agir évaluatif partagé : une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:150813>
- Vinterek, M. (2010) How to live democracy in the classroom, *Education Inquiry*, 1(4), 367-380. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.2195>
- Watty, K., Freeman, M., Howieson, B., Hancock, P., O'Connell, B., de Lange, P., & Abraham, A. (2014). Social moderation, assessment and assuring standards for accounting graduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 461-478. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.848336>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Publishers.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in*



Education: Principles, Policy & Practice, 17(1), 59-75.
<https://doi.org/10.1080/09695940903565610>

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey. La Découverte*.
<https://doi.org/10.3917/dec.zask.2015.01>

Remerciements

Nous remercions les membres du symposium REF qui ont contribué à alimenter nos réflexions autour de ce texte, Natalia Constenla Martinez pour sa contribution dans le cadre du cours universitaire concerné, ainsi que les évaluateur·rices de ce texte pour leurs apports dans le cadre de l'évaluation ouverte et collaborative.

Céline Girardet

Maîtresse assistante dans l'équipe EReD (évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement) à l'Université de Genève, elle est détentrice d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'évolution des croyances relatives à la gestion de classe des enseignant·es en formation professionnelle. Ses intérêts actuels portent notamment sur les apprentissages réalisés au travers de dispositifs d'évaluation continue pour apprendre dans divers contextes éducatifs.

Lucie Mottier Lopez

Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD). Ses principaux objets de recherche portent sur les pratiques d'évaluation dans le contexte de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et dans des contextes de professionnalisation.

