

La voix des élèves dans la coconstruction des  
critères d'évaluation : au cœur de l'évaluation  
continue pour apprendre à l'école primaire  
*Pupils' voice in the co-construction of assessment criteria:  
A cornerstone of Continuous Assessment for Learning in  
primary school*

**Céline Girardet** – Celine.Girardet@unige.ch – <https://orcid.org/0000-0002-6467-5678>

Université de Genève - Suisse

**Lucie Mottier Lopez** – Lucie.Mottier@unige.ch – <https://orcid.org/0000-0002-9374-7300>

Université de Genève - Suisse

**Aurélié Simon** – Aurelie.Simon@unige.ch – <https://orcid.org/0009-0009-7095-8218>

Université de Genève - Suisse

**Pour citer cet article** : Girardet, C., Mottier Lopez, L. et Simon, A. (2025). La voix des élèves dans la coconstruction des critères d'évaluation : au cœur de l'évaluation continue pour apprendre à l'école primaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 239-261. <https://doi.org/10.48782/e-jref-11-3-239>

## Résumé

Cet article s'intéresse à la prise en compte de la voix des élèves dans la coconstruction des critères d'évaluation, dans le cadre de l'évaluation continue pour apprendre (ECPA) à l'école primaire. Il s'appuie sur deux études de cas contrastées, une classe de CE1-CE2 et une classe de CM2 de deux enseignantes impliquées dans une recherche collaborative visant à mettre l'évaluation au service des apprentissages des élèves, en développant notamment leurs compétences à faire des choix, à exprimer des opinions et à s'autonomiser. Les données (enregistrements audios et documents de séquences) ont permis d'analyser les modalités de mise en œuvre de la coconstruction des critères, ainsi que quelques dynamiques d'interaction entre élèves et enseignantes. Les résultats montrent que la voix des élèves se manifeste sous différentes formes : proposition de critères, ajustement des significations et mise à l'épreuve des critères au sein d'activités évaluatives. L'étude souligne l'importance de concevoir la coconstruction comme un processus évolutif et itératif, intégrant des temps de discussion et d'expérimentation permettant aux élèves d'affiner leur compréhension des critères et de leur rôle dans l'évaluation.

## Mots-clés

Coconstruction des critères d'évaluation, évaluation continue pour apprendre (ECPA), voix des élèves, école primaire, recherche collaborative

## **Abstract**

This article examines the consideration of students' voices in the co-construction of assessment criteria within the framework of Continuous Assessment for Learning (ECPA) in primary school. It is based on two contrasting case studies: a CE1-CE2 class and a CM2 class, taught by two teachers involved in a collaborative research project aiming to make assessment a tool for student learning by developing their ability to make choices, express opinions, and become more autonomous. The data, consisting of audio recordings and instructional documents, allowed for an analysis of the implementation modalities of criteria co-construction, as well as the interaction dynamics between students and teachers. The results show that student voice manifests in various ways: proposing criteria, adjusting their meanings, and testing them within assessment activities. The study highlights the importance of conceiving co-construction as an iterative and evolving process, integrating discussion and experimentation phases that allow students to refine their understanding of the criteria and their role in assessment.

## **Keywords**

Co-construction of assessment criteria, continuous assessment for learning (ECPA), student voice, primary school, collaborative research

## 1. Introduction

« *What would happen if we treated the student as someone whose opinion mattered...?* » (Fullan, 1991, p. 170, cité par Adie et al., 2015). Cette question soulève l'enjeu de la légitimité accordée à la voix des élèves, reconnus comme agents capables d'avoir une opinion et de faire des choix. Mais prendre en compte cette voix ne va pas de soi : malgré des dispositifs encourageant la parole des élèves, ces opportunités sont souvent encadrées de manière restrictive et ne reflètent pas nécessairement les besoins de ces derniers (Jellab, 2022). Dans une pratique traditionnellement réservée au contrôle de l'enseignant, telle que l'évaluation, « la parole peut être “verrouillée”, “contrôlée”, et ... de nombreuses pratiques qui concernent [les élèves] au premier plan ... sont minorées, peu débattues, voire tuées » (Jellab, 2022, p. 22). Ainsi, l'évaluation apparaît comme un domaine-clé où la reconnaissance et la prise en compte de la voix des élèves par leurs enseignants doivent encore être explorées et valorisées.

Reconnaître la voix des élèves s'inscrit dans un cadre plus large, où l'autonomie et le pouvoir d'agir sont considérés comme essentiels à leur insertion dans la société. En conséquence, l'entraînement des compétences à s'autonomiser et à faire des choix éclairés est souvent relayé à l'école secondaire (Adie et al., 2018). La littérature scientifique montre que les jeunes enfants sont capables d'articuler une variété d'expériences et d'opinions en lien avec l'évaluation lors d'entretiens de recherche (e.g., Ämmälä et Kyrö-Ämmälä, 2018 ; Butler et al., 2021 ; Tunstall et Gipps, 1996). Il apparaît important d'étudier davantage comment la voix de jeunes élèves dans et sur l'évaluation est prise en compte dans des pratiques en contexte scolaire.

Cette étude s'intéresse à la prise en compte de la voix des élèves du primaire dans l'évaluation, plus spécifiquement lorsqu'ils sont impliqués dans un travail sur les critères d'évaluation<sup>1</sup>. Les travaux portant sur l'évaluation dite formatrice (Nunziati, 1990), proposés déjà dès les années 1980, insistent sur l'appropriation par l'élève des critères d'évaluation, afin non seulement de savoir ce qui est attendu de lui, mais aussi pour mieux comprendre les dimensions qui font la qualité de sa production pour qu'il puisse s'autoévaluer et s'autoréguler. Panadero et Jonsson (2020) mettent en évidence que le nombre de recherches portant sur l'utilisation des critères d'évaluation par les élèves dans une dimension formative a considérablement augmenté depuis les années 2000. Si plusieurs études montrent des effets positifs sur les apprentissages, notamment lors de tâches autoévaluatives (e.g., Andrade et Valtcheva, 2009 ; Brookhart, 2022 ; Panadero et Jonsson, 2013), d'autres révèlent que communiquer et expliciter les critères d'évaluation aux élèves ne suffit pas pour qu'ils atteignent les objectifs visés. En effet, l'utilisation des critères par les élèves nécessite un accompagnement de l'enseignant afin de garantir leurs apprentissages (Brookhart, 2022 ; Martin et al., 2016). Coconstruire des critères d'évaluation avec les élèves les positionne comme des participants actifs et légitimes dans les processus évaluatifs et vise à favoriser leur compréhension des attendus tout en soutenant leurs compétences à faire des choix éclairés dans l'évaluation, à l'école et au-delà. Mais si la coconstruction des critères d'évaluation et de leur sens est reconnue comme

---

<sup>1</sup> Un critère d'évaluation est un énoncé qui explicite les qualités attendues dans une production. Nous le définissons dans le cadre théorique.

bénéfique, nous avons trouvé peu d'études qui décrivent leur mise en œuvre effective, et encore moins dans le contexte de l'école primaire.

Comment impliquer les élèves dans des processus de coconstruction des critères et de leur sens ? Comment concevoir des activités leur permettant d'exprimer leur voix sur ces critères et comment prendre en compte les diversités de perspectives au sein d'une classe ? Ces questions vives illustrent les enjeux actuels auxquels la présente étude descriptive vise à contribuer en documentant, à partir de deux cas contrastés, la manière dont le travail de coconstruction des critères s'organise concrètement en classe et les types d'interaction qu'il suscite entre élèves et entre élèves et enseignantes. L'analyse repose sur des données issues de deux classes, collectées dans le cadre d'une recherche collaborative réunissant onze enseignantes du primaire, une conseillère pédagogique<sup>2</sup> et trois chercheuses. Les enseignantes ont produit et mis en œuvre des séquences d'enseignement impliquant activement leurs élèves dans la coconstruction des critères d'évaluation (CCC), dans la lignée d'une évaluation continue pour apprendre (ECPA), que nous présentons dans la section suivante.

## 2. L'évaluation continue pour apprendre

Cet article s'ancre dans les travaux sur l'évaluation continue pour apprendre (ECPA ; Mottier Lopez, 2021a ; Mottier Lopez et Girardet, 2022 ; Mottier Lopez et Girardet, 2024). Cette modélisation souligne l'importance d'impliquer les élèves de manière variée et répétée dans l'évaluation au sein de séquences d'enseignement, pour outiller les élèves à devenir des évaluateurs avertis, capables de contribuer à leurs propres apprentissages et à celui des autres.

L'évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA) s'appuie sur des conceptualisations telles que l'évaluation pour apprendre (Assessment for Learning, Black et Wiliam, 1998 ; Broadfoot et al., 2002), l'évaluation durable (sustainable assessment, Boud, 2000 ; Boud et Soler, 2016), l'évaluation authentique (Wiggins, 1990), l'évaluation située (Mottier Lopez, 2021b). « L'ensemble de ces conceptualisations converge vers l'idée que l'évaluation est alors productrice d'apprentissage » (Mottier Lopez et Girardet, 2022, p. 343).

Selon X (2024), la mise en œuvre d'une ECPA consiste en l'élaboration d'activités évaluatives, qui :

- sont interreliées ;
- visent des objectifs disciplinaires et transversaux, dont le développement des compétences évaluatives ;
- visent à faire progresser les élèves sur une longue durée ;
- sont fortement intégrées à l'enseignement/apprentissage ;
- impliquent de façon répétée les élèves dans l'évaluation ;
- comportent des variations dans les modalités sociales, matérielles, temporelles, spatiales ;
- favorisent des attitudes réflexives.

---

<sup>2</sup> Nous les remercions chaleureusement pour leur implication.

Un des éléments-clés de l'ECPA est l'implication des élèves dans l'évaluation, notamment dans la continuité des travaux sur l'évaluation formative élargie (Allal et Mottier Lopez, 2005). L'outil « L'AfLéur »<sup>3</sup> (Mottier Lopez, 2021a, 2025) offre des repères pour les pratiques de l'ECPA dans les classes, en proposant des formes possibles d'implication des élèves dans les composantes caractérisant l'évaluation, et des manières d'aménager des espaces-temps permettant aux élèves de s'exprimer, pour une prise en compte de leurs voix. La voix des élèves est pensée en termes d'expression d'opinions, sentiments, préférences, besoins, propositions, retours, que ce soit dans l'évaluation (lorsqu'ils sont impliqués dans la CCC, dans une autoévaluation, une évaluation entre pairs, une coévaluation, etc.), ou sur l'évaluation.



**Figure 1 :** L'outil « L'AfLéur » pour soutenir le développement de pratiques d'ECPA en classe (source : Mottier Lopez, 2025)

Élaborée à partir de travaux de la littérature scientifique qui ont dégagé un ensemble de principes efficaces pour soutenir les progressions d'apprentissages (Mottier Lopez, 2021a), l'AfLéur expose les principaux leviers qui mettent l'évaluation au service des apprentissages durables des élèves, ce qui « nécessite la coconstruction ... d'une culture partagée entre l'ensemble des acteurs impliqués accordant de la valeur à l'ECPA » (Mottier Lopez, 2021a, p. 12). Dans une perspective d'évaluation bienveillante (Girardet et Mottier Lopez, 2022) et à visage humain (Hadj, 2021), cet outil conceptuel illustre des composantes pilotées par l'enseignant (pétales bleus) et leur pendant côté élève (pétales orange). L'ensemble s'intègre dans une démarche d'évaluation continue pour apprendre sur un temps long, mobilisant plusieurs pétales bleus et orange pour former une séquence d'enseignement dans laquelle l'évaluation est intégrée à l'enseignement/apprentissage dans la classe.

Cet article s'intéresse à la mise en œuvre en classe de la CCC et aux interactions qu'elle suscite, en particulier celles par lesquelles se manifeste et est prise en compte la voix des élèves. La section suivante présente des définitions en lien avec les critères d'évaluation,

<sup>3</sup> L'acronyme est un jeu de mot avec AfL (Assessment for Learning).

puis une revue de littérature d'études empiriques<sup>4</sup> décrivant explicitement la mise en place de dispositifs de coconstruction des attendus avec les élèves.

### 3. Coconstruire les attentes (critères et indicateurs) avec les élèves<sup>5</sup>

Les critères d'évaluation sont l'expression des attentes en matière d'apprentissage en référence aux dimensions-clés de celui-ci (Harlen, 2005). Dans la littérature spécialisée en évaluation, ils sont fréquemment associés à des indicateurs. Traditionnellement formulés par l'enseignant, les critères d'évaluation sont des énoncés abstraits qui explicitent les qualités attendues dans une production par rapport à l'objectif d'apprentissage visé. Offrant des repères explicites au jugement évaluatif, les critères représentent un cadre de référence à l'évaluation formative et à la régulation des apprentissages des élèves (Allal, 2008). L'indicateur vise, quant à lui, à rendre le critère d'évaluation concrètement observable, repérable, voire mesurable. Un indicateur ou plusieurs indicateurs permettent d'apprécier concrètement le degré d'atteinte d'un critère d'évaluation en termes de réalisation et/ou de réussite (Figari et Tourmen, 2006). Critères et indicateurs sont susceptibles de représenter des outils que les élèves peuvent s'approprier pour anticiper leurs activités, les ajuster, les autoévaluer (au sens large), les améliorer pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Parmi les outils fréquemment utilisés pour formaliser et travailler les attendus, on trouve notamment des grilles critériées, telles que des listes de critères et des rubriques. En plus des critères d'évaluation, les rubriques définissent les niveaux d'atteinte associés à chacun des critères, en décrivant précisément à quoi renvoie chacun des niveaux (Panadero et Jonsson, 2013). En rendant les critères plus explicites (Panadero et Jonsson, 2013), les descriptions des différents niveaux des rubriques peuvent être rapprochés des indicateurs dans la littérature francophone.

Dans notre étude empirique, nous ciblerons plus spécialement la coconstruction des critères d'évaluation. Nous mobiliserons également la notion de « signe », qui renvoie aux éléments observables convoqués par l'évaluateur au contact de la production réelle (le signe sort donc du champ des attentes) (Mottier Lopez et Girardet, 2025, prépublication).

#### 3.1. « Coconstruction » : de quoi parle-t-on ?

Dans les textes recensés, le terme de « coconstruction » est utilisé pour désigner la définition des critères d'évaluation à partir de propositions émanant des élèves. La majorité des études rapportent des dispositifs ou processus de coconstruction d'outils d'évaluation, notamment sous forme de rubriques (Bacchus et al., 2020 ; Ghaffar et al., 2020 ; Joseph et al., 2020 ; Kilgour et al., 2020 ; Morris et Peterson, 2020 ; Morton et al., 2021). Morris et Peterson (2020) désignent également par « coconstruction » l'élaboration progressive de connaissances partagées entre enseignants et étudiants, portant sur les termes liés à l'évaluation et à l'objet d'enseignement. Les autrices parlent alors de « *co-constructed language* »

---

<sup>4</sup> Le terme « coconstruction » associé aux termes « critères » et « rubriques » (en français et en anglais) ont été utilisés sur Google Scholar. Nous n'avons pas cherché de textes sur la coconstruction des objectifs d'apprentissage. Les études sélectionnées sont des études récentes (entre 2019 et 2021) qui décrivent concrètement comment se passe la coconstruction. Cette revue de littérature ne prétend pas être exhaustive.

<sup>5</sup> Dans cette section, « élèves » est utilisé au sens générique lorsque l'on désigne à la fois des élèves et des étudiants. Lorsque des éléments issus d'une étude spécifique sont rapportés, les termes « élèves » et « étudiants » sont utilisés de façon fidèle à l'étude concernée.

qui s'élabore lors d'activités de coconstruction d'un outil évaluatif. Cette coconstruction de sens partagé est aussi mise en avant dans l'étude de Mottier Lopez et Dechamboux (2019), qui la décrivent comme un processus de « référentialisation située ». Celui-ci désigne l'évolution et la spécification progressive des énoncés du référentiel de l'évaluation (les critères) et des significations qui leur sont attribuées alors qu'ils sont travaillés en classe dans le cadre d'une évaluation formative informelle.

### ***3.2. Pourquoi impliquer les élèves dans la construction des attendus ?***

La coconstruction d'une grille d'évaluation critériée entre enseignants vise souvent la réduction de la subjectivité de l'évaluation et l'harmonisation des pratiques de correction enseignante (e.g., Martin et al., 2016). Lorsqu'il s'agit de coconstruire des attendus entre enseignants et élèves, en revanche, l'outil créé est unique et n'a pas pour vocation d'être généralisé. On passe ainsi d'un outil pour l'enseignant, susceptible de renforcer une culture de standardisation et de prescription, à un outil favorisant le pouvoir d'agir et la régulation des apprentissages des élèves (Morris et Peterson, 2020), ancré dans la microculture de classe (au sens de Mottier Lopez, 2008). Les outils critériés coconstruits en classe reflètent donc le produit et les objectifs d'une communauté précise sur un temps donné (Turley et Gallagher, 2008).

Plus globalement, coconstruire les attendus avec les élèves vise à développer chez eux une meilleure compréhension du contenu à apprendre (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017), à clarifier les attentes d'une tâche (Bacchus et al., 2020 ; Ghaffar et al., 2020), et à leur permettre de mieux planifier et réguler leur travail (Bacchus et al., 2020 ; Joseph et al., 2020). Les intentions sont également de développer les compétences évaluatives des étudiants, afin qu'ils puissent utiliser les critères d'évaluation pour leurs propres travaux (Morris et Peterson, 2020). Le but est de renforcer leurs compétences de raisonnement critique (Kilgour et al., 2020) ainsi que leur sentiment de responsabilité et leur pouvoir d'agir, vers plus d'autonomie dans la régulation de leurs apprentissages (Ghaffar et al., 2020 ; Morris et Peterson, 2020). D'autres visées avancées sont de rendre les étudiants plus attentifs aux travaux de leurs pairs (Bacchus et al., 2020) et de favoriser le dialogue entre enseignants et étudiants (Kilgour et al., 2020).

### ***3.3. Quelles sont les caractéristiques porteuses des dispositifs expérimentés ?***

Les études analysées mettent en évidence plusieurs caractéristiques qui rendent la CCC formatrice et pertinente pour les élèves.

Les dispositifs relatés dans les études analysées sont composés de différentes tâches qui se déroulent sur plusieurs séances. Consacrer un temps long pour la coconstruction est une recommandation qui revient dans plusieurs études (Joseph et al., 2010 ; Kilgour et al., 2020). Le processus de coconstruction est souvent itératif, avec plusieurs phases d'adaptation des critères et rubriques. Morris et Peterson (2020) montrent comment une première version de la rubrique a été créée à partir des discussions initiales, puis a évolué au fil des tâches et des nouvelles observations des étudiants. Dans le dispositif de Ghaffar et al. (2020), la CCC continue, après la première proposition de critères, avec des discussions collectives pour ajuster les niveaux d'atteinte des critères dans la rubrique. L'étude de Mottier Lopez et Dechamboux (2019) souligne l'importance d'un ancrage dans la microculture de la classe : le référentiel d'évaluation émerge et se redéfinit au fil d'activités successives, en lien avec les normes de participation de la classe, comme la justification systématique des points de vue exprimés. Ce temps long et itératif permet d'ajuster les

critères à mesure que la compréhension des élèves progresse et de les intégrer dans un processus continu.

Une caractéristique porteuse est de partir des représentations et connaissances préalables des élèves pour la CCC au lieu de partir de critères préconstruits (Morris et Peterson, 2020). Ceci nécessite que les élèves aient une certaine familiarité avec les contenus en amont de la CCC. Morton et al. (2021) relèvent que si la CCC intervient trop tôt, les étudiants n'auront pas encore de connaissances suffisantes.

Plusieurs travaux soulignent aussi l'importance de clarifier les objectifs d'apprentissage. Cela implique, du côté des enseignants, de maîtriser les attendus du cours (Morton et al., 2021) et de s'assurer qu'ils soient compris par les étudiants (Kilgour et al., 2020). De plus, Morton et al. (2021) relèvent que les tâches complexes semblent plus propices à la coconstruction de rubriques, comparativement à des tâches qui sollicitent des réponses uniques et ciblées.

Les articles recommandent que les dispositifs de coconstruction d'un outil d'évaluation critérié (liste de critères, rubrique) consacrent du temps à l'introduction de l'outil et des notions qui y sont rattachées, afin de permettre aux élèves de mieux comprendre l'activité conjointe de coconstruction. Par exemple, l'enseignante de l'étude de Ghaffar et al. (2020) a organisé des activités ludiques, comme une compétition d'applaudissements et une évaluation de brownies, pour illustrer le rôle des critères et des niveaux d'atteinte de ces derniers. Dans l'étude de Bacchus et al. (2020), ce sont des exemples de travaux corrigés qui ont permis d'illustrer les notions de critère et de rubrique.

La dimension collective et interactive est centrale dans ces dispositifs : les études mentionnées soulignent l'importance que la CCC s'appuie sur des espaces de discussion et de négociation collective, souvent en alternant le travail en petits groupes et mise en commun en collectif (Joseph et al., 2020 ; Kilgour et al., 2020 ; Ghaffar et al., 2020). Mottier Lopez et Dechamboux (2019) soulignent l'importance des discussions en classe pour coconstruire le référentiel d'évaluation à partir des réponses proposées par les élèves, favorisant une évaluation interactive. Dans les études de Bacchus et al. (2020) et Morris et Peterson (2020), les discussions entre pairs sur les exemples de productions collectives permettent d'ajuster les critères en fonction des réflexions partagées. Morris et Peterson (2020) montrent également comment l'enseignante a intégré des stratégies de questionnement critique dans ces moments d'échanges pour aider les étudiants à exprimer leur voix. La CCC repose donc sur un échange constant entre les participants et nécessite de prévoir des espaces-temps pour permettre l'expression des élèves.

Une caractéristique porteuse des dispositifs est de prévoir la mobilisation des critères coconstruits dans des activités, que ce soit en évaluant individuellement (Morris et Peterson, 2020) et/ou collectivement (Morris et Peterson, 2020 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2019) des productions, ou au cours d'une séance de feedback dialogique avec l'enseignante en vue d'une régulation de leur propre production (e.g., Ghaffar et al., 2020).

Finalement, la prise en compte des perceptions et des besoins affectifs des élèves est également apparue déterminante. Bacchus et al. (2020) montrent que l'engagement émotionnel des étudiants influence le processus de CCC, et que des temps de discussion en classe favorisent leur compréhension et leur sentiment d'équité. Morton et al. (2021)

insistent sur l'importance de vérifier comment les étudiants perçoivent le langage et la logique des rubriques afin d'ajuster le dispositif. Ces constats concordent sur l'importance d'offrir des espaces de parole aux élèves, d'écouter leurs suggestions et de prendre en compte leur voix dans la CCC (Ghaffar et al., 2020).

### ***3.4. Quels rôles jouent les enseignants et les élèves dans la coconstruction ?***

Dans la CCC, le rôle des enseignants et des élèves est complémentaire, chacun jouant une part essentielle dans l'élaboration de la démarche évaluative. Les enseignants préparent et orchestrent les activités d'enseignement et de coconstruction. Par exemple, l'enseignant du texte de Bacchus et al. (2020) introduit l'expérimentation, organise les activités et prépare les supports nécessaires, comme des rubriques ou des exemples de travaux corrigés avec les rubriques. La conduite des discussions collectives est également un rôle récurrent des enseignants, pour faciliter l'identification des critères et la construction de leur sens partagé. Les enseignants de l'étude de Kilgour et al. (2020) relèvent à ce sujet avoir la responsabilité de gérer des conflits d'opinions entre étudiants ou des demandes disproportionnées. Morris et Peterson (2020) soulignent que les enseignants doivent adapter les activités aux spécificités de leur groupe, en tenant compte des niveaux, intérêts et ressources culturelles des étudiants, tout en facilitant la collaboration entre eux pour développer un sentiment d'appropriation des critères. Ils jouent aussi un rôle-clé en guidant les étudiants à travers l'utilisation des rubriques pour évaluer leurs propres travaux, favorisant ainsi un apprentissage plus autonome.

De leur côté, les élèves participent aux activités et discussions collectives, et dans certains cas, comme celui décrit par Joseph et al. (2020), initient eux-mêmes la création d'une rubrique. Les élèves travaillent souvent en groupes pour définir des critères, discutent et comparent leurs propositions avec celles des autres, contribuant à une liste de critères unifiée (Ghaffar et al., 2020). Ils posent des questions, se répondent mutuellement et coconstruisent une compréhension plus approfondie des critères. La participation active des élèves, qui représente parfois jusqu'à 80% des interactions (Ghaffar et al., 2020), est essentielle à la réussite de cette démarche collaborative. La voix des élèves s'exprime surtout lorsqu'ils proposent des critères, que ce soit dans le cadre d'une démarche formelle et délibérée de coconstruction d'un outil critérié, ou dans le cadre d'une évaluation formative informelle, comme dans le texte de Mottier Lopez et Dechamboux (2019).

La CCC s'appuie ainsi sur une dynamique où les enseignants gèrent le cadre (activités, supports, outils, encadrement des discussions, etc.) et où les élèves, par leur participation active, enrichissent et affinent ce cadre, permettant une évaluation plus participative. Le degré de participation des uns et des autres varie selon les textes, et indubitablement selon le niveau scolaire et l'âge des élèves :

- Les élèves font des propositions ensuite formalisées par l'enseignant, qui garde le dernier mot sur les critères choisis et leur définition.
- L'enseignant prend en compte les voix des élèves, leur donne un pouvoir sur la définition des attendus, tout en restant présent dans la coconstruction (e.g., Ghaffar et al., 2020).
- L'enseignant se met en retrait avec une volonté de ne pas guider les élèves vers ses propres idées, mais de les amener à coconstruire les leurs (e.g., Morris et Peterson, 2020).

Dans tous les cas, « *for co-construction to be successful, ... teaching staff must also be open to the views of their students and establish a climate where student input is heard and valued* » (Morton et al., 2021, p. 10).

Au vu de ce qui précède, l'étude vise à documenter la mise en œuvre de la CCC et les interactions qu'elle suscite à partir de deux cas contrastés, en répondant aux questions suivantes :

- Comment le travail de CCC s'est-il organisé dans les séances étudiées ?
- Quels types d'interaction ont émergé dans ce processus ?
- De quelle manière la voix des élèves s'est-elle exprimée et a-t-elle été prise en compte par les enseignantes dans ces interactions ?

## 4. Cadre méthodologique

### 4.1. Contexte : une recherche collaborative

Les résultats de cet article sont issus d'une recherche collaborative (Desgagné, 1997) avec onze enseignantes du primaire en France, soutenue par les Lieux d'éducation Associés (LéA)<sup>6</sup> à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ). Lors de la deuxième année de cette recherche, quatre rencontres collectives ont été organisées<sup>7</sup>. Le but était de mieux comprendre la mise en œuvre de l'ECPA, avec un accent sur l'implication des élèves dans la CCC.

Chaque enseignante a conçu une planification de séquences<sup>8</sup> d'enseignement sur la discipline et l'objectif d'apprentissage de son choix. Ces séquences, composées de plusieurs séances, correspondaient à une planification ordinaire de l'enseignement, mais avaient la particularité d'intégrer explicitement l'ECPA, au travers de temps de CCC, d'évaluation entre pairs ou encore de réflexivité sur l'évaluation. Les chercheuses et la conseillère pédagogique ont apporté un soutien à la conception et la mise en forme de ces séquences, sans en prescrire le contenu. Les documents de séquence étaient envoyés aux chercheuses à plusieurs reprises, au fur et à mesure que les enseignantes les complétaient ou les ajustaient.

Entre chaque rencontre collective de recherche, les enseignantes enregistraient les temps en classe liés à la CCC. Étant à la deuxième année de la recherche collaborative, les enseignantes étaient habituées à réaliser ces enregistrements en classe : le recueil d'informations pertinentes a été l'objet de discussions approfondies lors des rencontres collectives de la recherche et des nombreux va-et-vient entre enseignantes et chercheuses. Les parents des élèves enregistrés ont signé un formulaire de consentement pour que leur enfant participe à la recherche, et les élèves ont été informés de la recherche et habitués préalablement à être enregistrés. Les enseignantes envoyaient les enregistrements à l'une des chercheuses, qui les écoutait et faisait un retour aux enseignantes avec d'éventuelles

---

<sup>6</sup> Voir notamment Carosin et Monod-Ansaldi (2019).

<sup>7</sup> Septembre 2023, novembre 2023, février 2024 et mai 2024.

<sup>8</sup> Une *séquence* désigne l'ensemble du dispositif d'enseignement et d'évaluation conçu par l'enseignante, qui regroupe les activités planifiées autour d'un même objectif d'apprentissage pour les élèves. Nous utilisons le terme *séance* pour désigner une leçon ou un bloc horaire au sein de la séquence, tel qu'il apparaît dans la planification de l'enseignante. L'analyse repose sur des *enregistrements* au sein de ces séances, correspondant à des moments où la CCC était spécifiquement travaillée.

pistes de régulation. Certains enregistrements jugés particulièrement riches étaient sélectionnés et transcrits par les chercheuses afin d'être discutés lors de la rencontre collective suivante. Les interprétations de ces enregistrements ont permis de construire du sens partagé sur la CCC et d'envisager des pistes à réinjecter dans les pratiques. La recherche collaborative est reconnue pour générer un grand nombre de traces. Pour l'année 2 de notre recherche, nous avons recueilli 254 enregistrements.

Pour cet article, nous avons sélectionné des enregistrements qui avaient été présentés et travaillés collectivement lors de la troisième rencontre collective de la recherche (février 2024). Le choix avait alors été de prendre deux exemples contrastés de CCC pour enrichir la réflexion. Pour cet article, s'appuyer sur des matériaux qui ont préalablement été travaillés avec les enseignantes permet d'accroître la fiabilité des interprétations des chercheuses, dans l'esprit d'une recherche collaborative.

#### **4.2. *Recueil de données et analyses***

L'étude s'appuie sur des données issues de deux classes, celle d'Isalyne (CM2) et celle de Romane (CE1-CE2), dans deux écoles différentes.

Isalyne a mené une séquence de quatre séances sur six semaines, intitulée « savoir conjuguer au passé composé », au cours de laquelle elle a enregistré les échanges de travaux de groupe. Elle a transmis aux chercheuses un enregistrement de la séance 2 (8 min) ainsi que six extraits courts des séances 3 et 4 (40 sec à 20 min).

Romane a conduit une séquence de neuf séances sur huit semaines, intitulée « raconter une histoire ». Au moment de la troisième rencontre collective (février 2024), elle avait enregistré le travail d'un binôme d'élèves à trois reprises lors des séances 1 à 3 (entre 3 et 16 min), trois temps collectifs de CCC des séances 2 et 4 (10-15 min), puis deux temps collectifs de retour sur les critères en séances 5 et 6 (6 et 9 min), qu'elle a également transmis aux chercheuses.

L'analyse porte sur six extraits de ces enregistrements, indiqués par une étoile dans les figures 2 et 3 ci-après. Les documents de séquences produits par les enseignantes ont également été mobilisés pour situer les enregistrements analysés dans la séquence globale.

Une analyse du déroulement de la CCC a été réalisée à partir des transcriptions des données issues des classes en les contextualisant dans les séquences d'enseignement. Les transcriptions ont été catégorisées dans un tableau selon l'objet des apports de l'élève, la nature de leurs propos et les rôles de l'enseignante dans la CCC.

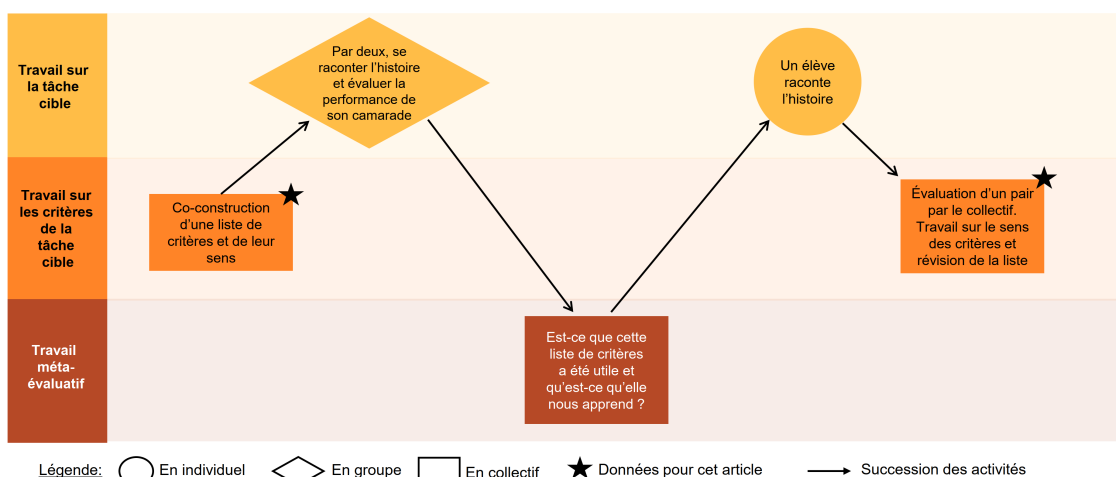
## 5. Résultats et discussion

### 5.1. Comment se déroule la CCC ?

Dans sa classe de CE1-CE2, Romane mène une séquence intitulée « raconter une histoire », à partir du conte *Le joueur de flûte de Hamelin*.

- Séance 1 : Introduction de la séquence. L'enseignante raconte l'épisode 1 de l'histoire et les élèves sont invités à visualiser mentalement le récit.
- Séance 2 :
  - L'enseignante présente l'objectif final : « on veut pouvoir, à la fin de notre séquence, raconter à quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire toute l'histoire ». L'objectif du jour est de s'entraîner à raconter l'épisode 1 en binôme.
  - Introduction d'un premier temps de CCC : « comment est-ce qu'on va pouvoir savoir si le narrateur a bien raconté l'histoire ? qu'est-ce qu'il faut pour que le narrateur raconte correctement l'histoire ? ». Les élèves proposent des critères, l'enseignante guide et note les critères au tableau.
  - Mise à l'épreuve des critères : en binôme, les élèves se racontent l'histoire, alternant entre narrateur et auditeur.
  - Discussion collective sur l'expérience vécue.
  - Évaluation entre pairs : un élève raconte l'histoire devant la classe, le collectif évalue la narration selon les critères coconstruits, avec guidage de l'enseignante pour les préciser et ajuster.

La figure 2 schématise les activités liées à la CCC dans la séance 2 de Romane, distinguant le travail sur la tâche-cible (raconter une histoire), sur les critères d'évaluation de la tâche-cible (les critères d'évaluation d'une narration d'histoire), et le travail méta-évaluatif (défini comme des réflexions « méta » sur l'évaluation, sur l'activité de CCC).



**Figure 2 :** Classe de Romane (CE1-CE2) – « Raconter une histoire » – séance 2

Le second cas concerne la classe d'Isalyne, qui travaille, avec ses élèves de CM2, sur une séquence ayant pour objectif « savoir conjuguer au passé composé ».

- Séance 1 : Introduction aboutissant à une mise en évidence des caractéristiques du passé composé et à une institutionnalisation du vocabulaire-clé (auxiliaire, participe passé, temps composé).
- Séance 2 :
  - Les élèves identifient les verbes au passé composé dans un texte. L'enseignante leur demande « à votre avis, pourquoi faisons-nous ce travail ? ».
  - En petits groupes, ils créent une trame de « ce qu'il faut faire pour reconnaître un verbe au passé composé et le conjuguer ».
  - Mise en commun des trames, validation et compilation par l'enseignante en une trame commune à toute la classe.
- Séance 3 :
  - Utilisation individuelle de la trame commune pour réaliser des exercices.
  - Mise en commun des réponses des élèves et autoévaluation collective : « avez-vous réussi ? ».
  - Discussion sur l'utilité de la trame et ajustements de celle-ci par l'enseignante.
  - Discussion collective : « comment sait-on si on est prêt à être évalué ? ». Les élèves verbalisent les éléments qui leur semblent nécessaires à maîtriser et l'enseignante les note.
- Séance 4 : à l'aide de la trame coconstruite,
  - Rédaction et autoévaluation individuelle d'un texte utilisant le passé composé.
  - Évaluation par les pairs des textes, identification et correction des erreurs de conjugaison.
  - Correction de son texte.

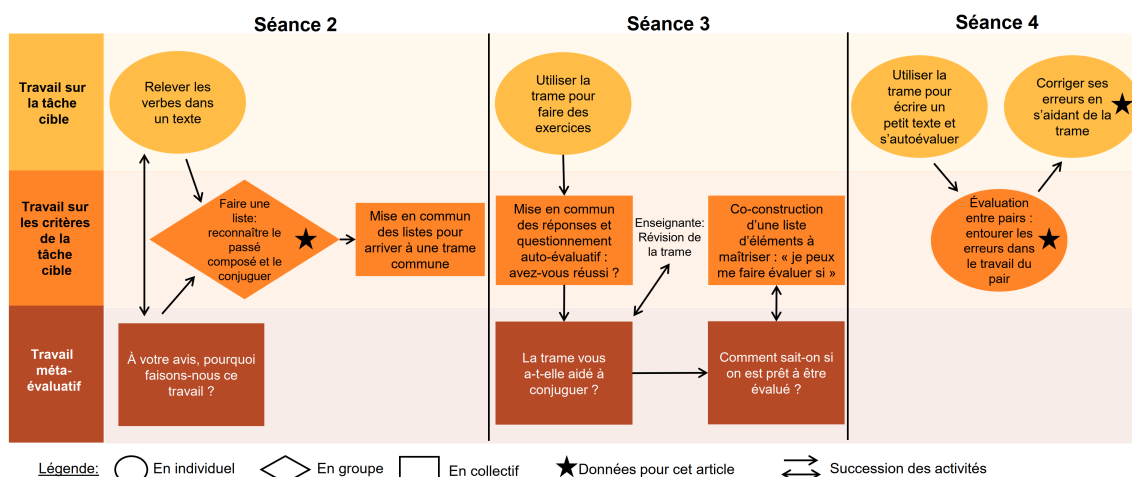


Figure 3 : Classe d'Isalyne (CM2) – « Conjuguer au passé composé » – séances 2 à 4

Les démarches de CCC dans les classes de Romane et d'Isalyne présentent des similitudes et des différences. Les mettre en lumière permet d'identifier à la fois des régularités, susceptibles d'inspirer des pratiques transférables, et des variations liées aux contraintes disciplinaires et à différents styles d'enseignement.

Au niveau des similitudes, la CCC se déroule dans une alternance entre des temps de travail individuel, en petits groupes, et en collectif, alternance que l'on retrouve dans d'autres recherches sur des dispositifs de coconstruction de critères (e.g., Bacchus et al., 2020). De plus, la CCC se produit dans une articulation entre des temps de travail sur la tâche-cible (raconter une histoire, conjuguer au passé composé), des temps de travail sur les critères d'évaluation de la tâche-cible (élaboration d'une liste de critères, discussions sur le sens des critères, mobilisation des critères dans une activité évaluative), et des temps de travail méta-évaluatif, lors desquels les élèves réfléchissent de manière plus large sur les activités réalisées, leur utilité, leurs apports, et sur l'évaluation de façon globale. Cette similitude reflète des caractéristiques attendues d'une démarche d'ECPA, qui vise à dépasser la seule réalisation de la tâche-cible pour engager les élèves dans des activités méta-réflexives. Cette approche reflète la place importante laissée à la voix des élèves dans ce processus, un aspect central dans l'évaluation continue pour apprendre (Mottier Lopez et Girardet, 2024), qui implique les élèves dans l'évaluation et dans la réflexion sur celle-ci.

Pour ce qui est des différences, la présence de l'enseignante dans la CCC varie. Romane orchestre les échanges de CCC, que ce soit pour élaborer la liste des critères ou pour discuter de leur signification. Chez Isalyne, la coconstruction de la liste des critères se passe hors de la présence de l'enseignante : c'est lors de la mise en commun qu'elle prend connaissance des propositions des élèves et les considère pour élaborer une liste commune à la classe. La CCC sur la conjugaison au passé composé s'articule davantage autour de règles de conjugaison et de réponses qui peuvent être correctes ou incorrectes, ce qui semble limiter l'espace de négociation des critères. À l'inverse, la CCC sur la narration (classe de Romane) semble offrir plus de latitude aux élèves dans la formulation des critères et dans les discussions sur leur signification. Cette différence pourrait tenir au type de tâche-cible, certaines (comme la narration) se prêtant davantage à des échanges ouverts que d'autres (comme la conjugaison, plus normative), ainsi que l'ont relevé Morton et al. (2021). Ce constat met en évidence qu'en fonction des tâches-cibles et de leurs objectifs, les dynamiques interactives de CCC pourraient être plus ou moins ouvertes à la prise en compte des voix des élèves.

## ***5.2. Qu'apporte la voix des élèves à la CCC ?***

Lorsqu'ils interviennent dans la CCC, les élèves proposent des critères (section 5.2.1), révèlent des incompréhensions au sujet des critères (section 5.2.2), et exposent des tensions entre les critères lorsqu'ils sont mis à l'épreuve dans une activité évaluative interprétative de leur propre production ou celle d'un pair (section 5.2.3).

### 5.2.1 Les élèves sont force de propositions, bien que cela nécessite de l'entraînement

Nous exposons ci-dessous deux extraits marquants du point de vue de la voix des élèves dans la CCC au démarrage de la séquence.

#### Extrait 1 : classe de Romane, 1<sup>ère</sup> CCC, discussion collective

Pour mener à bien la CCC, Romane commence par demander à ses élèves quels sont les critères d'évaluation d'une narration d'histoire, sans que ceux-ci n'aient au préalable effectué la tâche-cible. La CCC se déroule alors sous forme de discussion collective lors de laquelle les élèves émettent des propositions qui sont immédiatement commentées et remises en discussion par l'enseignante. À noter que les termes « narrateur » et « auditeur » sont déjà intégrés dans la classe.

- **ROMANE** : Ma question est : comment est-ce qu'on va pouvoir savoir si le narrateur a bien raconté l'histoire ? Qu'est-ce qu'il faut pour que le narrateur raconte correctement l'histoire ?
- **JAMY** : Moi je sais ! Il doit avoir bien, il doit avec bien compris.
- **ROMANE** : Il doit avoir compris. Oui mais toi, en tant qu'auditeur, comment est-ce que tu vas savoir s'il a compris ou pas ?
- **JAMY** : Aucune idée.
- **ROMANE** : (rit) Bah c'est important qu'on se mette d'accord !
- **ALEX** : Il faut qu'on ait bien entendu le ton et compris l'histoire.
- **ROMANE** : Alors attention, il va pas lire l'épisode 1, il va devoir raconter. Donc oui, il peut mettre le ton, mais est-ce que vraiment c'est ça qu'on va regarder nous ?
- **PLUSIEURS ÉLÈVES** : Non.
- **ROMANE** : Essayez de vous mettre dans... dans la situation. Vous êtes avec quelqu'un, et vous devez dire : est-ce qu'il a bien réussi à raconter l'épisode 1 ? Et bah il faudrait peut-être savoir qu'est-ce que ça veut dire de bien raconter l'épisode 1.
- **JOAN** : Les points et les virgules.
- **ROMANE** : Mais quand tu parles, tu ne mets pas les points et les virgules Joan ?

Au-delà du prérequis de comprendre l'histoire pour pouvoir la raconter, les premiers critères proposés par les élèves renvoient à des objectifs d'apprentissages connexes travaillés antérieurement. Juste avant la CCC, les élèves de Romane avaient pratiqué la lecture à voix haute, d'où le critère « il faut qu'on ait bien entendu le ton ». La proposition « les points et les virgules » fait également référence à un apprentissage précédent connexe, et ne convient pas à l'objectif « raconter une histoire ».

#### Extrait 2 : classe d'Isalyne, 1<sup>ère</sup> CCC, élaboration d'une liste de critères en sous-groupe

Après avoir entouré dans un texte les verbes conjugués au passé composé et s'être questionnés sur le pourquoi du travail de CCC, les élèves, par groupes de deux ou trois (ci-dessous, groupe de trois), élaborent une trame de « ce qu'il faut faire pour reconnaître un verbe au passé composé et le conjuguer ».

- **PAUL** : Non, non ! Mets pas point. Non... Si. Mets participe passé. Attends, participe... Écris bien franchement. Point. Non participe passé, point. Point ! Est-ce qu'on pourrait faire un tableau ? Où on met « 1<sup>er</sup> groupe », on met « 1<sup>er</sup> groupe -er », « 2<sup>ème</sup> groupe -t », euh non 2<sup>ème</sup>...
- **JIMY** : Et si on met « exemples » ?
- **LUCY** : Attends je marque. Il est important de savoir reconnaître le COD.
- **PAUL** : Non, non ! Mais ça c'est après Lucy.
- **JIMY** : Après tu mets « exemple », tu...
- **PAUL** : Ouais, tu mets « exemple », tu mets euh... « ex ». Voilà d'une autre couleur « ex » mais « Ex » avec une majuscule et un x minuscule. Deux points. Deux points. « Ex : ». Après tu fais ben un..., tu mets « 1<sup>er</sup> groupe » je pense.
- **JIMY** : Et on met un exemple, une phrase exemple.
- **PAUL** : Non tu mets juste « e accent aigu ». 2<sup>ème</sup>... Tu mets juste « 2<sup>ème</sup> », là t'écris « 2<sup>ème</sup> » s'il te plaît
- **JIMY** : et après « 3<sup>ème</sup> » non ?
- **PAUL** : 2<sup>ème</sup> groupe c'est quoi déjà Jimy ?
- **JIMY** : 2<sup>ème</sup> groupe c'est « ir ».
- **PAUL** : C'était « t » non ?
- **LUCY** : C'est « i » !
- **PAUL** : C'est « i ». Non, on n'a pas le droit. Non fais une rature. Attends tu as fait quoi ?

Devant créer une liste écrite de critères, les élèves intègrent à l'activité de CCC des considérations propres au format de la tâche, avec des attendus qui sortent du cadre de l'objectif visé : la ponctuation, la mise en page, l'esthétique, la propreté, l'exemplification. Il semble que les élèves se réfèrent à des normes scolaires, ou des normes de la classe, qu'ils ont intégrées ou en cours d'intégration, visant à répondre aux attentes de l'enseignante, comme l'indique Paul : « non on n'a pas le droit ».

Dans les deux cas, alors que les élèves cherchent à formuler des critères d'évaluation, ils se réfèrent à des attendus déjà familiers dans leur contexte de classe, renvoyant notamment à des normes scolaires internalisées. La capacité des élèves à proposer des critères semble ainsi fortement liée à leur niveau de familiarité avec la tâche-cible. Comme l'a révélé l'analyse des dispositifs de CCC dans d'autres contextes (Morton et al., 2021), les élèves ont besoin d'un certain temps d'exposition aux tâches avant de pouvoir proposer des critères pertinents. Cette observation rejoint les résultats d'études montrant que la CCC nécessite une phase de familiarisation avec le contenu avant d'élaborer des critères d'évaluation (e.g., Kilgour et al., 2020). À ce sujet, il se révèle important de prendre en compte les enjeux didactiques sous-jacents à chaque discipline.

Au fil des séquences d'enseignement, les critères proposés par les élèves deviennent de plus en plus pertinents et alignés à l'objectif travaillé, notamment grâce à l'étayage des enseignantes, constat qui transparait bien dans les extraits de la classe de Romane, où l'on passe de propositions décalées (par exemple, « les points et les virgules ») à des critères progressivement plus pertinents et mieux alignés à l'objectif visé (voir extraits suivants). Le référentiel de l'évaluation en classe évolue, et les significations qui y sont associées se spécifient progressivement dans le temps (Mottier Lopez et Dechamboux, 2019). L'intégration de la CCC au sein d'une ECPA semble faciliter la proposition des critères par les élèves, en articulant la CCC à d'autres activités évaluatives qui leur permettent de mobiliser ces critères à plusieurs reprises, sur un temps long. La temporalité longue et le travail itératif sur les critères pour une construction progressive de leurs significations est un point d'attention relevé dans plusieurs études sur la coconstruction des attendus (e.g., Bacchus et al., 2020 ; Kilgour et al., 2020 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2019).

### 5.2.2 La voix des élèves donne à voir leurs incompréhensions, attirant l'attention de l'enseignante sur certains critères

Un avantage de la CCC en collectif est que les interventions des élèves visibilisent les critères qui ne sont pas encore bien compris, comme l'illustre l'extrait 3 ci-dessous.

#### Extrait 3 : classe de Romane, 1<sup>ère</sup> CCC, discussion collective

Romane vient d'inscrire au tableau le premier critère coconstruit : « le narrateur a raconté toute l'histoire sans oublier de détails », qui a émergé de la proposition d'un élève qu'il faut, pour raconter une histoire, se souvenir de tout le texte.

- **CALI** : Mais du coup on va devoir, heu, l'apprendre ?
- **ROMANE** : Alors est-ce que j'ai dit qu'il fallait réciter le texte ?
- **PLUSIEURS ÉLÈVES** : Non.
- **PLUSIEURS ÉLÈVES** : Oui !
- **ROMANE** : Ah non j'ai pas dit qu'il fallait le réciter, j'ai dit qu'il fallait le raconter.
- **CALI** : Bah c'est un peu pareil.
- **ROMANE** : Bah non ! Parce que réciter ça veut dire que tu dois dire les mêmes phrases que l'épisode 1, alors que raconter ça veut dire que tu peux utiliser tes mots à toi. Mais c'est vrai que c'est pas facile hein.

La question de Cali, au sujet du critère que l'enseignante a inscrit au tableau, révèle à l'enseignante le besoin de clarifier la distinction entre « raconter » et « réciter ». Le rôle de l'enseignante est alors essentiel dans la clarification des termes et des critères afin de dissiper les malentendus et de construire du sens partagé.

Dans la classe d'Isalyne, sans la présence de l'enseignante, les élèves construisent ensemble le sens des critères, dans une certaine mesure. Nous supposons que ce travail sur le sens des critères se poursuit dans la mise en commun non enregistrée intervenant juste après.

Notons cependant, comme le relèvent Mottier Lopez et Dechamboux (2019), qu' « il ne suffit pas d'effectuer ce travail pour que tous les élèves s'approprient les savoirs en jeu sur le plan individuel » (p. 107). Que ce soit dans les travaux de groupe d'Isalyne ou dans la discussion collective de Romane, tous les élèves ne font pas entendre leur voix, laissant des incompréhensions inaperçues de l'enseignante. Cette limite renvoie à la distinction entre une coconstruction des critères et de leur sens, et leur appropriation sur le plan individuel, laquelle suppose que chaque élève puisse ensuite mobiliser ces critères de manière autonome. C'est l'enjeu même de la CCC, qui ne se réduit pas à un acte collectif, mais vise à soutenir l'autoévaluation et l'autorégulation des élèves. Nos données ne permettent pas d'analyser le degré d'appropriation individuelle des critères coconstruits. Néanmoins, l'ECPA, qui conçoit la CCC non pas comme une activité isolée, mais comme articulée au travail sur la tâche-cible, à des activités d'autoévaluation et d'évaluation entre pairs, ainsi qu'à un travail méta-évaluatif, devrait favoriser une appropriation plus durable des critères.

### 5.2.3 Dans la mise à l'épreuve des critères, la voix des élèves permet d'affiner leur sens et de les ajuster

Dans les deux classes, les critères coconstruits ont été mis à l'épreuve dans des activités d'évaluation entre pairs. Dans la classe d'Isalyne, l'élève enregistré autoévalue sa production avant qu'elle ne soit évaluée par un pair, puis la corrige avec l'aide de l'enseignante. Dans la classe de Romane, l'évaluation entre pairs est menée en collectif, sur la base de la performance orale d'un élève, comme le montre l'extrait 4.

#### Extrait 4 : classe de Romane, 2<sup>ème</sup> CCC, évaluation entre pairs collective

Les critères issus de la 1<sup>ère</sup> CCC étaient les suivants :

1. le narrateur a raconté toute l'histoire sans oublier de détails (proposé par un élève)
2. le narrateur s'est servi du film dans sa tête (proposé par un élève de façon guidée)
3. le narrateur raconte l'histoire dans l'ordre (proposé par l'enseignante)
4. le narrateur a utilisé des phrases qui ont du sens (proposé par un élève)
5. le narrateur parle assez fort (proposé par un élève de façon guidée)
6. le narrateur raconte avec ses propres mots (ajouté par l'enseignante à la fin)

Une fois la liste de critères coconstruite, toujours dans la même séance, les élèves testent les critères en se racontant l'histoire en binômes, alternant entre narrateur et auditeur. Après un moment de discussion collective sur l'expérience vécue, un élève, Bill, se porte volontaire pour raconter l'histoire, et le collectif, guidé par l'enseignante, évalue sa narration selon les critères coconstruits qui sont passés en revue dans l'ordre. L'échange ci-dessous intervient lors de l'évaluation de la performance de Bill.

- **RAJA** : Euh oui, je suis quand même d'accord avec Bill, mais sauf qu'il a oublié quelques petites choses.
- **ROMANE** : Lesquelles ?
- **RAJA** : Bah déjà, il a oublié « une multitude », « multitude (le redit en prononçant mieux) de rats ».
- **ROSE** : Si, il l'a dit mais avec euh...
- **BILL** : Mais avec un autre mot. En fait, j'ai dit un peu pareil mais avec un autre mot. Vu qu'elle a dit fallait faire avec ses, ses mots.
- **ROSE** : Avec ses mots.
- **ROMANE** : Alors attention ! Là, on cherche pas les mots. Parce qu'on a dit qu'on devait raconter avec ses propres mots, donc on a le droit d'utiliser les mots qu'on veut. C'est plutôt s'il a oublié des détails ou des idées.

Lorsque les critères sont mis à l'épreuve dans une activité interprétative, la voix des élèves révèle des tensions entre les significations de plusieurs critères, permettant à l'enseignante de clarifier leur sens. Dans l'extrait présenté, l'intervention de Raja visibilise une tension entre le critère 1 (le narrateur a raconté toute l'histoire sans oublier de détails) et le critère 6 (le narrateur raconte avec ses propres mots). Raja considère que Bill, n'a pas respecté le critère 1 ; le signe qu'elle retient pour fonder son évaluation est l'emploi du mot « énormément » à la place de « multitude ». Toutefois, selon le critère 6, l'utilisation d'un synonyme est encouragée. Les discussions collectives permettent de visibiliser les signes convoqués par les élèves pour évaluer un critère. Ces signes, produits au contact de la performance réelle, donnent des informations à l'enseignante sur la compréhension des critères par les élèves. L'enseignante clarifie ainsi que le critère 1 porte sur la transmission du message, tandis que le critère 6 vise à s'assurer que les élèves ne récitent pas de mémoire.

Il est intéressant de noter que le critère 6, introduit à la fin de la première CCC par l'enseignante, semble difficile à saisir pour les élèves. La voix des élèves visibilise des tensions également entre les critères 6 et 3 (raconter avec ses propres mots, certes, mais si on change tous les mots, les phrases n'ont plus de sens), et, plus tard, entre le critère 6 et un septième critère ajouté par l'enseignante « le narrateur utilise des nouveaux mots appris en classe » (utiliser de nouveaux mots du texte entre en tension avec l'utilisation de ses propres mots pour raconter l'histoire). La mise à l'épreuve de ces critères permet non seulement de révéler ces tensions, mais aussi de continuer à construire du sens partagé au sein de la classe.

Évaluer une production en mobilisant les critères coconstruits permet également d'ajuster la liste des critères, comme le montre l'extrait 5.

**Extrait 5 : classe de Romane, 2<sup>ème</sup> CCC, évaluation entre pairs collective**

À la suite de l'extrait 4, le collectif évalue la performance de Bill au regard du critère 2 : « le narrateur s'est servi du film dans sa tête ».

- **ROMANE** : Est-ce qu'il s'est servi du film dans sa tête pour bien raconter ?
- **ALEX** : Bah, ça on peut pas savoir parce que c'est dans sa tête.
- **ROMANE** : Bah carrément, je suis d'accord avec toi ! Du coup (petit rire), bah on va l'enlever ce critère non ?
- **PLUSIEURS ÉLÈVES** : Mhh oui.
- **ROMANE** : Puisque on peut pas vérifier ça.
- **SAMI** : Si, sinon vous pouvez le demander. Vous pouvez demander à celui qui parle. Et il peut répondre.
- **JOAN** : Bah oui mais il peut mentir.
- **PLUSIEURS ÉLÈVES** : Oui il peut mentir.
- **ROMANE** : En tout cas nous, on n'a pas moyen de vérifier ce qui se passe dans ta tête donc c'est un critère qui ne marche pas. (Romane efface le critère de la liste)

Évaluer la performance de Bill a révélé aux élèves que le critère 2 était impraticable : il n'existe pas de signe observable permettant d'évaluer si Bill s'est servi du film dans sa tête. Romane ajuste donc la liste des critères en prenant en compte la voix des élèves. Cet extrait illustre également comment de telles activités peuvent développer les compétences évaluatives des élèves, en les amenant à se questionner sur les informations nécessaires à l'interprétation d'une performance au regard d'un attendu.

Ces exemples soulignent l'importance de l'alternance entre des activités sur la tâche-cible et des discussions collectives lors de la coconstruction, qui offrent des occasions pour ajuster et clarifier les critères en écoutant la voix des élèves, processus que Morris et Peterson (2020), notamment, ont mis en lumière dans leurs travaux montrant l'ajustement itératif des rubriques. Ils montrent aussi que la mise à l'épreuve des critères amène les élèves à repérer les signes sur lesquels ils s'appuient pour évaluer, signes que les temps d'échanges les conduisent à verbaliser, éclairant ainsi l'enseignante sur leur compréhension réelle des critères.

### 5.3. *Quelle prise en compte de la voix des élèves par les enseignantes ?*

Pour prendre en compte les voix des élèves et, donc, commencer par les écouter avec attention, des conditions et des activités sont explicitement conçues. Les données collectées dans les classes d'Isalyne et Romane illustrent comment les enseignantes font émerger, écoutent et prennent en compte la voix de leurs élèves dans la CCC, chacune adoptant des approches différentes mais complémentaires.

Dans la classe d'Isalyne, les élèves s'expriment à la fois par écrit et par oral. Les traces écrites produites en petits groupes permettent à l'enseignante de recueillir un large éventail de voix et de les mettre en commun pour décider des critères à formaliser pour l'ensemble de la classe. Bien qu'elle n'entende pas directement les échanges dans les travaux en sous-groupes, et donc les incompréhensions des élèves, elle accède par l'écrit à de nombreuses propositions de critères. Dans la classe de Romane, où la CCC se réalise sous forme de discussion collective, l'enseignante entend et prend en compte la voix des élèves qui s'expriment, mais pas celles des élèves qui restent silencieux. Les deux pratiques ont donc leurs forces et leurs limites, aucune ne pouvant prétendre représenter un recueil exhaustif de la voix des élèves. Un des principes de l'ECPA est de proposer des activités évaluatives comportant des variations dans les modalités sociales et temporelles (Mottier Lopez et Girardet, 2022, 2024). Nous postulons que ces variations permettent à l'enseignant d'avoir une représentation plus fidèle de la voix de chacun de ses élèves.

Un rôle-clé de l'enseignant dans la CCC est donc de concevoir des activités qui facilitent son accès à la voix des élèves sur les critères. Mais la prise en compte des propositions des élèves ne s'arrête pas à leur simple expression. Les enseignantes jouent un rôle actif dans l'intégration des idées des élèves, que ce soit à travers des ajustements de critères ou des reformulations. Comme le montrent Morris et Peterson (2020), ce processus nécessite un questionnement guidé par l'enseignant afin d'aider les élèves à clarifier leurs idées et à les lier avec les objectifs de l'activité. Dans la classe d'Isalyne, en situation d'étayage avec un élève, l'enseignante entend les hésitations de l'élève et les prend en compte en lui rappelant systématiquement de consulter la liste affichée des critères coconstruits, comme l'illustre l'extrait 6.

#### **Extrait 6 : Classe d'Isalyne, échange entre l'enseignante et un élève**

L'enseignante remobilise les critères et encourage un élève à revenir à la grille coconstruite pour repérer une erreur.

- **ISALYNE** : Est-ce que tu repères ton erreur ?
- **ÉLÈVE** : (ne bouge pas)
- **ISALYNE** : Qu'est-ce que tu dois te poser comme question ? Regarde au tableau.

Dans la classe de Romane, la prise en compte des voix des élèves se manifeste par le biais de reformulations et de clarifications collectives. Les interventions de l'enseignante, qui réorientent les discussions vers l'objectif de la tâche, soulèvent les questionnements des élèves, clarifient le sens des critères, reformulent les critères pour les formaliser, permettent de maintenir un cadre cohérent tout en valorisant les contributions des élèves. Ce processus d'ajustement des critères, par exemple en modifiant ou en retirant certains d'entre eux en fonction des discussions collectives, montre comment la CCC peut évoluer en prenant en compte les voix des élèves, favorisant ainsi une évaluation interactive participative.

Ce travail met en lumière un aspect encore peu documenté : la planification explicite de temps dédiés à l'écoute et la prise en compte des voix des élèves. Cette prise en compte suppose que l'enseignant « fasse de la place » à l'évaluation au-delà de la tâche évaluative elle-même, en concevant des temps, dispositifs et outils pour accueillir et réinvestir les traces de ces voix. Par ailleurs, les résultats invitent à dépasser la distinction entre disciplines pour envisager plutôt la complexité de la tâche pour concevoir des temps de CCC : plus la tâche mobilise des dimensions interprétatives ou créatives, plus elle ouvre un espace de négociation autour des critères et donc de prise en compte des voix des élèves.

## 6. Conclusion

Cette étude centrée sur l'évaluation continue pour apprendre (ECPA) montre que l'implication des élèves dans la CCC ne se réduit pas à un exercice de participation symbolique. Elle révèle au contraire un processus évolutif, reposant sur une dynamique où les enseignants orchestrent des moments permettant l'expression des voix des élèves tout en adaptant leurs pratiques en conséquence. Ce travail met en lumière une transformation du rôle enseignant : il ne s'agit pas seulement de transmettre les attendus, mais d'apprendre à écouter, interpréter et intégrer les apports des élèves dans le processus évaluatif.

L'un des apports majeurs de cette recherche tient à la mise en lumière des conditions concrètes qui rendent cette prise en compte possible : la présence de temps dédiés à l'expression des élèves, la trace écrite comme support d'écoute différée, la variation des modalités sociales, la temporalité longue de la coconstruction. L'étude révèle également des tensions à plusieurs niveaux : entre critères institutionnels et critères émergents, entre voix collectives et appropriations individuelles, entre intentions de coconstruction et contraintes de l'enseignement.

Une limite identifiée réside dans la compréhension de ce qu'est un critère, qui, telle qu'elle émerge dans les classes, s'écarte parfois des définitions académiques. En effet, dans le cadre de la coconstruction en classe, les critères semblent prendre une forme adaptée aux besoins spécifiques du contexte immédiat d'enseignement, au point que, dans les exemples de CCC en classe, on peut parfois se demander si ce qui est coconstruit relève bien de critères. Cette étude ne visait pas à adopter une posture critique vis-à-vis de cet objet, mais plutôt de décrire ce qui a été réalisé en classe dans les observations faites.

Sur le plan de la recherche, de nouvelles études viseront à approfondir la compréhension des dynamiques de CCC. Des études longitudinales permettraient de suivre l'évolution des compétences évaluatives des élèves sur une longue période, afin d'observer si le travail de CCC permet des apprentissages durables en termes d'autoévaluation et d'autorégulation. Recueillir la voix des élèves au moyen d'entretiens individuels ou focus groups permettrait

également d'appréhender leurs expériences. La recherche doctorale en cours de X prévoit de comparer les CCC dans différentes disciplines scolaires afin d'étudier les enjeux de microculture de classe qui s'y jouent. Plus généralement, de nouvelles études pourront apporter une meilleure compréhension des apports et obstacles de la CCC dans une perspective d'évaluation continue pour apprendre (ECPA) dont l'intention est de prendre en compte la voix des élèves.

## 7. Références bibliographiques

- Adie, L. E., Willis, J. et Van der Kleij, F. M. (2018). Diverse perspectives on student agency in classroom assessment. *The Australian Educational Researcher*, 45, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0262-2>
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). OCDE-CERI Publication.
- Ämmälä, A. et Kyrö-Ämmälä, O. (2018). Conceptions of school assessment: what do Finnish primary school students think of assessment? *Education in the North*, 25(1-2), 275-294. <https://www.abdn.ac.uk/education/research/eitn/journal/archive/51/558/>
- Andrade, H. et Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. <http://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Bacchus, R., Colvin, E., Bronwen Knight, E. et Ritter, L. (2020). When rubrics aren't enough: Exploring exemplars and student rubric co-construction. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 17(1), 48-61. <https://doi.org/10.1080/15505170.2019.1627617>
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 1-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- 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>
- Boud, D. et Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Broadfoot, P. et Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles: Research-based principles to guide classroom practice*. Assessment Reform Group. <https://books.google.ch/books?id=8Q-EygAACAAJ>
- Brookhart, S. (2022). Criteria connect grading with other assessment practices. *La Revue LEEÉ*, 6. <https://doi.org/10.48325/rleee.006.01>
- Butler, Y. G., Peng, X. et Lee, J. (2021). Young learners' voices: Towards a learner-centered approach to understanding language assessment literacy. *Language Testing*, 38(3) 1-27. <https://doi.org/10.1177/0265532221992274>
- Carosin, E. et Monod-Ansaldi, R. (2019). Aspects fonctionnels dans l'organisation des espaces de travail collectifs. *Recherches en didactiques*, 26, 87-102. <https://shs.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2018-2-page-87?lang=fr>
- 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. <http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>

- Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25. <https://doi.org/10.7202/1086391ar>
- Ghaffar, M. A., Khairallah, M. et Salloum, S. (2020). Co-constructed rubrics and assessment for learning: The impact on middle school students' attitudes and writing skills. *Assessing Writing*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100468>
- Girardet, C. et Mottier Lopez, L. (2022). La bienveillance à l'épreuve de l'évaluation entre pairs à l'université. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 44(2), 223-236. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.2.5>
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain : dépasser les limites de la société de performance*. ESF Sciences humaines.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>
- Jellab, A. (2022). Élève au singulier, élèves au pluriel : le pari éducatif d'une école qui écoute ses publics. *Administration et Éducation*, 175(3), 15-23. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0015>
- Joseph, S., Rickett, C., Northcote, M. et Christian, B. J. (2020). "Who are you to judge my writing?": Student collaboration in the co-construction of assessment rubrics. *The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 17(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/14790726.2019.1566368>
- Kilgour, P., Northcote, M., Williams, A. et Kilgour, A. (2020). A plan for the co-construction and collaborative use of rubrics for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 140-153. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1614523>
- Martin, E., Lefrançois, C., Guichard, A., Tapp, D. et Arsenault, L. (2016). Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1094>
- Morris, S. et Peterson, M. (2020). Co-constructing rubrics: A social justice method for teaching writing. *Journal of teaching writing*, 35(2), 49-68. <https://jtw.iupui.edu/index.php/teachingwriting/article/view/26144>
- Morton, J. K., Northcote, M., Kilgour, P. et Jackson, W. A. (2021). Sharing the construction of assessment rubrics with students: A model for collaborative rubric construction. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4). <https://doi.org/10.53761/1.18.4.9>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2021a). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(4), 9-16. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/168>
- Mottier Lopez, L. (2021b). Évaluation située élargie : objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. Dans C. Barroso Da Costa, I. Nizet et D. Leduc (Dir.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation* (p. 119-138). Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2025). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une évancipation. Dans J.-F. Marcel et C. Gremion (Dir.), *Évancipation dans l'institution : oser le rapprochement entre évancipation et évaluation* (p. 81-102). Cepaduès-éditions.
- Mottier Lopez, L. et Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 87-111. <https://doi.org/10.48782/f2cjb96>

- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2022). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. Dans M. A. Almeida de Oliveira (Dir.), *Formação de professores e profissionalização docente: Práticas situadas* (p. 311-377). Pipa Comunicação. <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/formacao-de-professores-e-profissionalizacao-docente>
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2024). Evaluation continue pour apprendre (ECPA). *Encyclopédie LEE*. <https://revue.leeonline/index.php/info/encyclopedie-lee/ecpa>
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2025, prépublication). Prendre en compte la voix des élèves dans la dynamique référentielle de la classe. *La Revue LEE*, 10. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/255>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Panadero, E. et Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E. et Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30, 100329. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>
- Turley, E. D. et Gallagher, C. W. (2008). On the “uses” of rubrics: Reframing the great rubric debate. *The English Journal*, 97(4), 87-92. <https://www.jstor.org/stable/30047253>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2). <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>