

Quelles sont les croyances d'enseignants du secondaire pour mieux comprendre les enjeux d'une évaluation continue pour apprendre ?

Secondary school teachers' beliefs to better understand the issues of continuous assessment for learning

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

Université de Genève - Suisse

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

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 : Mottier Lopez, L., Girardet, C. et Simon, A. (2025). Quelles sont les croyances d'enseignants du secondaire pour mieux comprendre les enjeux d'une évaluation continue pour apprendre ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 145-166. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-145>

Résumé

L'article présente une étude descriptive des croyances d'enseignants du secondaire de l'école publique genevoise à propos de l'évaluation des apprentissages et de l'implication des élèves dans l'évaluation. Cette étude s'inscrit dans une recherche collaborative visant à accompagner la transformation des pratiques évaluatives des enseignants en faveur d'une « évaluation continue pour apprendre » (ECPA), cherchant à solliciter et à prendre en compte la voix des élèves. L'étude des croyances des enseignants se justifie par l'influence qu'elles exercent sur la transformation de leurs pratiques et réciproquement. Elles ont été inférées des discours des enseignants dans des réunions collectives pendant une année scolaire, en s'appuyant sur des pratiques et des traces recueillies en classe. Les croyances exprimées montrent la prégnance des enjeux forts de l'évaluation certificative et des notes scolaires dans l'enseignement secondaire genevois, ainsi que certaines caractéristiques de ce niveau de scolarité qui, par exemple, amènent les enseignants à dissocier l'enseignement en classe et l'apprentissage à domicile. Les pratiques évaluatives expérimentées au fil de la recherche amènent les enseignants à spécifier certaines croyances à propos de l'implication des élèves dans l'évaluation et de la passivité de ceux-ci, vues comme acquise depuis l'école primaire. La synthèse des résultats présente les liens entre les croyances des enseignants inférées et les enjeux qu'elles représentent pour pratiquer une ECPA qui implique les élèves en vue de la deuxième année de la recherche.

Mots-clés

Évaluation continue pour apprendre, voix des élèves, croyances des enseignants, enseignement secondaire, recherche collaborative.

Abstract

This article presents a descriptive study about Geneva secondary school teachers' beliefs regarding assessment practices and student involvement in assessment. This study is part of a collaborative research project aimed at supporting the transformation of teachers' assessment practices towards a « continuous assessment for learning » (ECPA) approach, which seeks to involve and consider student voice in assessment. The focus on teacher beliefs is justified by their influence on the transformation of teaching practices and, conversely, by how these practices shape beliefs. Beliefs were inferred from teachers' discourse during collective meetings over one school year, drawing on classroom experiments and collected data. The expressed beliefs highlight the strong emphasis on summative assessment and grading in Geneva's secondary education, as well as certain systemic characteristics, such as the tendency for teachers to distinguish between in-class teaching and at-home learning. Assessment practices were experienced during the research process led teachers to refine certain beliefs about student involvement in assessment and the perceived passivity of students, which is seen as ingrained since primary school. The synthesis of the results outlines the connections between inferred teacher beliefs and the challenges they pose for the practice of an ECPA that involves students, in preparation for the second year of the study.

Keywords

Continuous assessment for learning, student voice, teacher beliefs, secondary school, collaborative research

1. Introduction

À partir des travaux de Bloom et al. (1971), les recherches en éducation ont largement mis en évidence le rôle de l'évaluation formative pour soutenir les apprentissages des élèves et pour améliorer l'enseignement. Depuis les années 2000, les travaux à l'international insistent sur la conception d'une évaluation pour apprendre (*Assessment for Learning*, Black et Wiliam, 1999) qui englobe l'ensemble des pratiques quotidiennes d'évaluation en classe, tant formative que certificative, impliquant activement les élèves. Pourtant, malgré les nombreuses études qui ont démontré par des preuves empiriques que l'évaluation peut renforcer l'apprentissage des élèves, notamment grâce à des pratiques alternatives amenant l'apprenant à être partie prenante de l'évaluation formative et de ses feedbacks (e.g., Lipnevich et Panadero, 2021 ; Nicol et McCallum, 2022), les évaluations en classe semblent rester traditionnelles et généralement axées sur leur fonction certificative (e.g., Fagnant et Goffin, 2017 ; Mottier Lopez et Girardet, 2022a). Un enjeu est de parvenir à accompagner la transformation de ces pratiques vers des évaluations au service des apprentissages sans exclure pour autant les buts certificatifs.

Pour ce faire, une entrée, parmi d'autres possibles, est d'étudier les croyances des enseignants en raison de l'influence qu'elles exercent sur la transformation de leurs pratiques (e.g., Barnes et al., 2015 ; Dixon et al., 2011) et réciproquement. Le dictionnaire de l'APA définit une croyance comme « 1. L'acceptation de la vérité, de la réalité ou de la validité de quelque chose ... particulièrement en l'absence de preuves. 2. Une association de caractéristiques ou attributs, généralement de nature évaluative, avec un objet (e.g., cette voiture est fiable) » (traduit de VandenBos, 2015, p. 119). Notons d'emblée dans cette introduction que la notion de croyance est proche d'autres termes tels que conceptions, représentations, convictions, opinions ou encore idéologies. Pajares (1992), dans sa revue de littérature qui fait référence dans la communauté scientifique, donne à voir comment ces termes sont mobilisés de façon interchangeable dans les écrits, conduisant de nombreux chercheurs à retenir le terme « croyances » (*beliefs*) qui est le plus établi dans la littérature anglophone (Crahay et al., 2010).

Dans le champ de l'éducation, les croyances des enseignants sont étudiées en particulier dans leur rapport aux pratiques. Ce lien est reconnu comme complexe, dynamique et réciproque : si les croyances constituent un facteur déterminant pour les pratiques (Pajares, 1992), l'expérience de la pratique et la réflexivité sur celle-ci peuvent également transformer les croyances (Guskey, 2002 ; Richardson, 1996). Visibiliser les croyances des enseignants apparaît ainsi central pour mieux comprendre les défis liés à la mise en œuvre d'innovations pédagogiques et à leur accompagnement sur le terrain.

C'est dans cette perspective que cet article présente des résultats d'une recherche collaborative soutenue par le fonds national suisse¹, menée dans deux écoles publiques genevoises. Il se centre sur un des deux terrains : un établissement du secondaire I (appelé « cycle d'orientation », élèves de 12 à 15 ans) dans un contexte socioculturel hétérogène. Notre étude a pour but d'inférer les croyances des enseignants à propos de l'évaluation et de l'implication des élèves quand le projet de recherche auquel ils participent est de les accompagner à pratiquer une « évaluation continue pour apprendre » (ECPA, Mottier Lopez, 2021). L'étude concerne la première année de la recherche collaborative (année

¹ Subside FNS n°212833 : *Une évaluation continue pour apprendre : enquêtes collaboratives avec la voix des élèves* (Mottier Lopez et Girardet, 2023-2027).

scolaire 2023-2024) qui a duré deux ans, afin de répondre à deux questions de recherche : quelles sont les croyances des enseignants-participants à propos de l'évaluation des apprentissages des élèves en classe ? Que dévoilent-elles à propos des enjeux de l'ECPA, dont une des caractéristiques est d'impliquer activement les élèves en classe ? Notons que notre but scientifique n'est, ici, pas d'appréhender l'évolution des croyances mais bien de comprendre ce qu'elles révèlent des tensions, obstacles et conditions à prendre en compte lorsque l'ambition est de transformer les pratiques évaluatives en faveur d'une évaluation continue pour apprendre.

Ci-dessous, nous commençons par présenter le cadre théorique de notre étude organisé en deux sections : l'évaluation continue pour apprendre, puis les croyances des enseignants à propos plus précisément de l'évaluation en classe. Le cadre méthodologique est ensuite explicité et les résultats empiriques exposés. La conclusion de l'article discute les résultats principaux qui tendent à montrer un système de croyances préexistantes difficiles à transformer et des croyances émergentes nées des expériences en classe, en tant que terreau fécond pour accompagner une transformation des pratiques évaluatives.

2. Cadre théorique

2.1. Une évaluation continue pour apprendre

Depuis la pédagogie de maîtrise de Bloom et al. (1971), un ensemble de reconfigurations conceptuelles de l'évaluation formative ont été proposées par des travaux francophones et anglophones. L'*Evaluation formative élargie* (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Mottier Lopez, 2015) met notamment l'accent sur le fait que l'évaluation n'est plus sous le seul contrôle de l'enseignant mais se partage avec les élèves dans des modalités variées d'autoévaluation et d'hétéroévaluation, y compris dans des formes informelles et interactives intégrées à l'enseignement et l'apprentissage. La conceptualisation *Assessment for Learning* (Black et Wiliam, 1998) englobe toutes les fonctions et formes d'évaluation dès lors qu'elles encouragent les élèves à s'autoévaluer, s'autoréguler et progresser. Celle de *Sustainable assessment* (Boud, 2000) insiste sur la nécessité de concilier les besoins immédiats et ponctuels d'évaluation tout en visant des apprentissages tout au long de la vie. Enfin, le modèle *Assessment as Learning* (Earl, 2003) insiste sur l'évaluation comme étant susceptible de représenter une situation d'apprentissage à part entière. Ces approches soulignent toutes l'importance d'apprendre, chez les élèves, des compétences transversales à s'autoévaluer, s'évaluer entre pairs, recevoir et produire des feedbacks pour progresser, s'autoréguler, notamment. Quelles que soient les modélisations conceptuelles², on retiendra avec Black et Wiliam (2018) qu'une *évaluation pour apprendre, continue et durable*, incluant des modalités collaboratives qui invitent les élèves à être partie prenante avec leurs enseignants de l'évaluation, demande à être ancrée dans des « *theories of pedagogy, instruction and learning, and by the subject discipline, together with the wider context of education* » (p. 551).

C'est en puisant dans ces différentes propositions de la littérature scientifique que nous avons conceptualisé l'ECPA (Mottier Lopez et al., 2021 ; Mottier Lopez & Girardet, 2022a) pour étudier notamment :

² Qui se combinent aujourd'hui entre elles.

- les tâches d'apprentissage interreliées qui intègrent toutes formes d'évaluations qui peuvent être des sources de feedbacks, de régulations interactives et d'autorégulations ;
- la clarification avec les élèves des contrats évaluatifs en jeu, les attentes, les objectifs, les critères d'évaluation dans un cadre bienveillant ;
- des tâches évaluatives complexes³ qui encouragent des collaborations et des modérations sociales entre élèves dans des travaux de groupe et/ou autour de projets sur des temps longs ;
- l'implication des élèves dans des démarches variées d'autoévaluation (au sens large, Allal, 1999) et de pluralité de feedbacks entre pairs, y compris pour développer leurs compétences évaluatives, de jugement critique et d'autorégulation dans la perspective d'apprentissages sur un long terme.⁴

Dans ces différentes études⁵, nous sommes à la fois des formatrices et chercheuses dont les croyances sont favorables à l'ECPA, tout en portant un regard critique délibéré à des fins scientifiques (Mottier Lopez et Girardet, 2022b). Ce n'est pas le cas des enseignants dans la recherche collaborative qui nous intéresse ici car ils ne sont pas des formateurs en évaluation des apprentissages. L'enjeu pour les chercheuses que nous sommes est alors d'avoir une certaine connaissance de leurs croyances – importants filtres interprétatifs des nouvelles expériences faites (e.g., Pajares, 1992) – pour les accompagner au mieux (Levin, 2015) dans la pratique d'une ECPA dans leurs classes.

2.2. *État de la question sur les croyances des enseignants à propos de l'évaluation en classe*

Les croyances sont définies comme des « compréhensions, prémisses ou propositions à propos du monde qui sont perçues comme vraies » (traduit de Richardson, 1996, p.103). Comme constaté par Crahay et al. (2010), dans la majorité des études empiriques portant sur la pensée des enseignants, c'est le terme de *belief* (croyance) qui s'est imposé dans les articles en anglais alors que, dans la littérature francophone, c'est le terme de *représentation* ou de *conception* qui est privilégié.

Quelle soit anglophone ou francophone, la littérature de recherche abonde en termes différents : théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions... Bien que ces termes aient des définitions différentes, ils sont difficilement différenciables. (p. 86)

Sans surprise, les articles dont nous faisons état ici utilisent des terminologies diverses pour rendre compte de la « pensée » des enseignants, étudiée le plus souvent par le moyen de questionnaires, d'échelles ou de différents types d'entretiens. Fagnant et Goffin (2017) alertent d'ailleurs à propos des limites de ces méthodologies et de leurs biais notamment de désirabilité sociale, y compris par rapport aux modèles théoriques privilégiés par les chercheurs pour la construction de leurs échelles ou dans les mises en situation choisies

³ C'est-à-dire qui n'évalue pas uniquement la restitution de connaissances mais également leur mobilisation pour résoudre un problème, réaliser une production, par exemple.

⁴ Nous renvoyons les lecteurs à l'article de Girardet, Mottier Lopez et Simon dans ce même numéro qui présente plus en détail l'ECPA, ainsi qu'à l'entrée de l'Encyclopédie-LEeE de Mottier Lopez et Girardet (2024).

⁵ Menées dans un contexte universitaire, avec des étudiants en sciences de l'éducation (formations de base et accompagnement doctoral).

pour les questions ouvertes et qui orientent les réponses. Autrement dit, les orientations méthodologiques contribuent toujours en partie aux résultats obtenus.

2.2.1 Des croyances culturellement et socialement situées

Dans cet article, nous retenons le terme de croyance sans chercher à établir des distinctions conceptuelles avec d'autres termes. La littérature s'accorde aujourd'hui sur le fait que les croyances revêtent un caractère individuel (englobant des éléments personnels et subjectifs, des caractéristiques cognitives et psychologiques) et social (incluant des éléments partagés avec la communauté d'appartenance). Comme constaté par Barnes et al. (2015) dans leur revue de littérature : « *teachers' assessment beliefs and the structure of those beliefs are shaped by the policies/practices as well as social and cultural priorities in a society* » (p. 298). Les croyances des enseignants sont enracinées dans leurs contextes culturels et institutionnels (Barnes et al., 2015 ; Brown et al., 2019 ; Buehl et Beck, 2015). Elles dépendent également des expériences vécues en tant qu'élèves, en tant que professionnels et/ou en tant que parents d'élèves (Gipps, 1999, cité par Monteiro et al., 2021).

Nous citons ci-dessous quelques exemples montrant le caractère socialement et culturellement situé des croyances à propos de l'évaluation en classe. Issaieva et al. (2011, 2015) ont étudié les croyances de futurs enseignants en Belgique francophone, en France et en Suisse romande (notamment), soulignant les cultures institutionnelles et académiques différentes entre les pays (incluant l'impact des politiques éducatives), qui s'observent dans les réponses des individus quand il s'agit de caractériser les évaluations normative et critériée. Les résultats aux questionnaires fermés de Fagnant et Goffin (2017) montrent que les futurs enseignants belges expriment des dispositions favorables à l'évaluation formative et certificative, dont ils distinguent clairement les fonctions, et qu'ils rejettent l'évaluation normative vue comme moins « noble » en raison des comparaisons entre élèves qu'elle engage et des mesures de redoublement. Cependant, dans les questions ouvertes les invitant à faire référence à leurs expériences antérieures d'évaluation formative élargie impliquant les élèves du secondaire dans des démarches métacognitives et d'autoévaluation (Allal et Mottier Lopez, 2005), peu de personnes en font état ou les projettent pour leurs futures pratiques professionnelles. Autrement dit, si sur le plan théorique ces pratiques sont connues, elles ne font pas écho au niveau des pratiques passées ou futures.

Un autre facteur souligné par les recherches concerne l'influence des orientations des politiques évaluatives des systèmes éducatifs concernés. Dans une approche de comparaison interculturelle, les études de Brown et ses collaborateurs (citées par Brown et al., 2019), menées depuis les années 2000 dans différents pays (anglophones ou non), soulignent que plus les politiques attribuent de *forts enjeux* aux résultats de l'évaluation scolaire (pour sélectionner, pour orienter, pour classer les établissements, pour attribuer des ressources, etc.), moins les enseignants la conçoivent comme un outil formatif pour soutenir l'amélioration de l'enseignement et la régulation des apprentissages des élèves en classe – et inversement.

Des différences s'observent aussi entre niveaux de scolarité d'un même pays comme montré par la recherche de Brown et al. (2011, citée par Azis, 2012) avec une enquête par questionnaire auprès d'enseignants du Queensland. Les enseignants du primaire s'accordent plus, par exemple, sur le fait que l'évaluation est un outil pouvant améliorer l'enseignement et l'apprentissage, alors que les enseignants du secondaire pensent que l'évaluation permet surtout de responsabiliser les élèves. D'après la recherche par questionnaire de Bonner et

Chen (2009, citée par Azis, 2012), auprès d'étudiants newyorkais en enseignement, ceux se destinant à l'école élémentaire sont plus favorables à une approche constructive de l'évaluation, fondée sur des démarches alternatives (par rapport aux tests papier-crayon classiques). Les futurs enseignants du secondaire se voient utiliser, quant à eux, les enjeux de la notation comme moyen de gestion des comportements de leurs élèves. Ces constats sont similaires aux études de Remesal (2011) (Espagne) et de Monteiro et al. (2021) (Portugal) dans lesquelles les enseignants du primaire, par rapport au secondaire, expriment des conceptions de l'évaluation plus « pédagogiques », c'est-à-dire visant à améliorer l'apprentissage et l'enseignement, en phase avec les recommandations institutionnelles des systèmes éducatifs concernés. La pression certificative de l'institution est moins présente au primaire.

2.2.2 Tensions entre croyances multiples et liens complexes avec les pratiques effectives

Au-delà des disparités culturelles et sociales, les croyances des enseignants d'un même contexte présentent des variations individuelles, illustrant des visions multiples et parfois contradictoires de l'évaluation. Ces tensions peuvent également se manifester au sein d'un seul et même individu. Ainsi, la recherche de Barnes et al. (2017) étudie, avec une échelle de mesure, les croyances⁶ de 179 enseignants de la région nord-est des États-Unis (de la maternelle à la fin de la scolarité). Il apparaît que les enseignants ont des conceptions multiples de l'évaluation, parfois contradictoires, y compris sur le plan intra-individuel. Par exemple, un même enseignant peut considérer l'évaluation comme un outil d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, y compris pour responsabiliser les élèves et, tout à la fois, la juger comme étant non réellement pertinente pour son enseignement. Par le moyen d'entretiens semi-structurés, Dixon et al. (2011) ont examiné les croyances de 20 enseignants néo-zélandais à propos de l'évaluation formative et des feedbacks, du rôle des élèves et de leur propre rôle dans les processus formatifs. Trois profils sont dégagés :

- Les « techniciens » dont les croyances montrent qu'ils considèrent avoir un rôle majeur à jouer dans les processus évaluatifs, attribuant un rôle limité et passif aux élèves. Les résultats de l'évaluation leur sont principalement destinés. Les enseignants n'évoquent pas de pratiques d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs.
- Bien qu'accordant une certaine importance au rôle actif de l'élève, les « pragmatiques » se préoccupent principalement de la faisabilité de l'évaluation formative. Ils croient que les élèves attendent de leur part qu'ils émettent des jugements et des décisions, y compris dans les autoévaluations et évaluations par les pairs mais qu'ils disent peu pratiquer.
- Enfin, les « *empowerers* » placent au centre de leurs préoccupations les opportunités à concevoir en classe pour permettre aux élèves de développer des connaissances et des compétences évaluatives. Ils considèrent que l'autorégulation par les élèves est une composante formative importante, croyant aux effets positifs de l'autoévaluation et des évaluations entre pairs sur les apprentissages.

Un des intérêts de la recherche de Dixon et al. (2011) est d'avoir observé les pratiques effectives des enseignants interviewés au regard de leur profil. Les résultats établissent

⁶ Les auteurs utilisent le terme « conception » et proposent une définition associée aux croyances.

L'existence à la fois de congruence et d'incongruence entre les croyances exprimées et la nature des pratiques exercées. La recherche de Monteiro et al. (2021), réalisée au Portugal avec cinq enseignants de l'école primaire (par entretiens individuels et observations vidéo de leçons de mathématiques) révèle une cohérence faible entre leurs conceptions et pratiques (à l'exception d'un enseignant). Il apparaît que c'est l'évaluation sommative qui est principalement pratiquée pour s'assurer des niveaux de réussite des élèves, incluant des feedbacks à faible valeur informative pour la régulation des apprentissages. L'étude par questionnaire auprès de 558 enseignants anglais réalisée par James et Pedder (2016) parvient à un constat similaire : les enseignants expriment des croyances liées aux valeurs d'une évaluation pour apprendre, mais qui ne se retrouvent pas forcément dans leurs pratiques rapportées.

Les constats d'une coexistence de liens de congruence et d'incongruence entre croyances et pratiques évaluatives rejoignent ceux de la littérature qui s'est intéressée à ces liens de manière générale. Sur la base de leur analyse de la littérature, Buehl et Beck (2015) les conçoivent comme réciproques, dialectiques et complexes : croyances et pratiques s'influencent mutuellement, et la force de leurs liens peut varier selon les individus, les contextes et les types de croyances et pratiques investiguées. Aucune des études recensées par Buehl et Beck ne montre une correspondance parfaite entre croyances et pratiques, ni une absence complète de lien. L'étude présentée dans cet article s'inscrit dans cette vision complexe des liens entre croyances et pratiques, parfois contradictoires, parfois alignés, parfois projetés. Notre méthodologie associée à la recherche collaborative vise à appréhender les croyances des enseignants quand ils s'expriment à propos de leurs pratiques existantes et des transformations visées. Croyances et pratiques s'entremêlent.

3. Cadre méthodologie de l'étude

Cette partie présente les participants, les réunions collectives (RC) de la première année de la recherche collaborative, les données recueillies et l'analyse réalisée.

3.1. Participants

Six enseignants de différentes disciplines scolaires ont choisi de participer à la recherche à la suite d'une présentation dans l'établissement au printemps 2023, explicitant l'objet à problématiser collectivement par la suite : pourquoi et comment impliquer les élèves dans une évaluation au service de leurs apprentissages ? Ces enseignants ont entre six et vingt années d'expérience professionnelle dans le secondaire. Avec ces six enseignants, cinq classes sont concernées de niveaux scolaires différents.⁷

⁷ Trois classes de 9^e (élèves de 12-13 ans) et deux classes de 11^e (élèves de 14-15 ans), deux d'exigences de base (R1 et CT), une d'exigences moyennes (R2), deux d'exigences élevées (R3 et LS), (terminologie institutionnelle).

Tableau 1 : Présentation des enseignants participant à la recherche collaborative

Enseignants	Genre	Discipline(s) enseignée(s)	Ancienneté en enseignement	Niveau de classe concerné
Adèle	Femme	Activités Créatrices et Manuelles (ACM)	17 ans	9R3
Dino	Homme	Mathématiques	20 ans	11CT
Edouard	Homme	Mathématiques	16 ans	9R2
Gizem	Femme	Allemand	11 ans	9R1
Julian	Homme	Géographie	6 ans	9R1 et 11CT
Salomé	Femme	Histoire, anglais, média-images	12 ans	11LS

En tout, une cinquantaine d'élèves ont accepté de participer à la recherche en signant, tout comme leurs parents et les enseignants, un formulaire de consentement.⁸

Comme énoncé plus haut, notre recherche alterne des RC et des expériences en classe. Cette alternance et la conception des RC, réalisée au fur et à mesure des échanges effectifs avec les enseignants, ont été conçues au sein de l'équipe EReD (Evaluer, Réguler et Différencier pour apprendre), sous la direction des deux requérantes du projet (Mottier Lopez et Girardet, 2023-2027). Les RC qui concernent le terrain considéré ici ont été animées par les première et troisième co-auteurs de ce texte. Un accompagnement ciblé et personnalisé auprès de chaque enseignant a été proposé entre les RC par Aurélie Simon, chercheuse-doctorante.⁹

3.2. Les RC de la première année de la recherche

Notre étude analyse les discours des enseignants pendant les quatre premières RC (sur un total de cinq pour l'année), entre septembre 2023 et avril 2024, chacune d'une durée de trois heures.

Tableau 2 : Présentation de la recherche collaborative, année 1

N-1 : Préparation du projet	Année 1 Semestre 1			Année 1 Semestre 2		
	Entretiens préalables -Avril 2023 : direction -Mai/juin 2023 : enseignants volontaires	RC1 (3h) Construction d'un questionnaire commun à partir du modèle de l'AfL.eur	RC2 (3h) Objectivation EXP1 (Voix des élèves) Pratiques existantes à renforcer et nouvelles pratiques à expérencier. Opérationnalisation des séquences-ECPA	RC3 (3h) Apport sur la notion de critère Objectivation EXP2 (co-analyse et interprétations collectives). Projet pour EXP3 au regard des premières expériences	RC4 (3h) Objectivation EXP3 Aménagements et suite du projet dans la classe Principaux constats en vue de pratiques pour l'année suivante	RC5 (3h) Décisions concertées à propos de l'implication des élèves comme co-chercheur en année 2
04>06.2023	12.09.2023	10.11.2023	13.02.2024	23.04.2024	03.06.2024	

RC : réunion collective chercheuses et enseignants

⁸ Le projet de recherche a été validé par la Commission Universitaire pour une Recherche Ethique à Genève (CUREG, décision n°2023-05-67).

⁹ Candidate doctorante soutenue par le FNS pour ce projet de recherche.

Nous présentons ci-dessous le déroulement de chaque RC qui a offert des occasions d'échanges à propos de l'évaluation des apprentissages en classe qui ont été enregistrés et transcrits par les chercheuses.

3.2.1 RC 1 (septembre 2023)

Cette première RC a servi à fédérer les participants autour du projet de recherche. Après avoir été sensibilisés à la démarche de consentement auprès des élèves, les enseignants ont été invités à échanger à propos des évaluations qui visent à soutenir les apprentissages des élèves. Afin d'initier les échanges réflexifs, les chercheuses ont présenté un outil conçu pour soutenir le développement de pratiques d'ECPA. La figure 1 expose cet outil, appelé L'AfLaur (acronyme qui joue sur le modèle *Assessment for Learning* et sur l'apparence de l'outil). L'AfLaur modélise l'ECPA sur trois plans : les caractéristiques de l'évaluation qui soutiennent efficacement les progressions d'apprentissage des élèves¹⁰, l'implication de l'élève dans chacune de ces caractéristiques, la prise en compte de la voix des élèves.



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

Les chercheuses ont proposé aux enseignants de commencer à réfléchir à deux focales (sans exclure les autres car faisant système) : la coconstruction des critères d'évaluation avec les élèves et l'évaluation entre élèves-pairs. L'enjeu était de rendre concrète l'ECPA et de la traduire en des dispositifs qui s'intègrent aux pratiques déjà existantes. Ce faisant, les enseignants ont exprimé des croyances à propos de l'évaluation et de leurs élèves. Le collectif de recherche a finalement décidé de mener une première « enquête » auprès des élèves pour recueillir des informations sur leur ressenti à propos de l'évaluation.

¹⁰ Ces caractéristiques sont issues des résultats de recherches empiriques qui ont montré leur efficacité sur les progressions d'apprentissage.

3.2.2 RC 2 (novembre 2023)

Sur la base de dessins d'élèves (recueillis par Adèle) et d'extraits de verbatim de paroles (recueillies par la chercheuse doctorante auprès d'eux), le collectif a échangé sur la nature anxiogène des notes scolaires, suscitant du mal-être, des angoisses, des émotions négatives. C'est avec cette préoccupation qu'a été poursuivie la réflexion pour concevoir des dispositifs d'ECPA visant à mieux prendre en compte la voix des élèves, notamment autour des critères d'évaluation : les rendre plus explicites dans la classe, mieux comprendre leur sens, les coconstruire voire les négocier, en faire des outils explicites d'apprentissage et de régulation. Parallèlement, une réflexion collective a été menée sur l'intégration de l'ECPA aux séquences d'enseignement et sur les enjeux de sa planification.

3.2.3 RC 3 (février 2024)

La troisième RC a permis aux enseignants de revenir, notamment, sur les raisons de travailler les critères d'évaluation avec les élèves à des fins d'ECPA. Une problématique a alors émergé : dans quelle mesure le fait de travailler les critères avec les élèves les rend plus autonomes, les motive et les valorise ? À partir des expériences en classe, des éléments vus comme facilitant la coconstruction des critères avec les élèves ont été collectivement énoncés dans la perspective de poursuivre les expérimentations.

3.2.4 RC 4 (avril 2024)

Les expériences en classe ont été objectivées, engageant des éléments d'analyse collective. Les dispositifs conçus et activités réalisées ont été décrits par les enseignants. A la suite d'observations et d'enregistrements audio en classe, des extraits de verbatims ont été travaillés avec les enseignants pour s'interroger : que souhaite garder le collectif et pourquoi ? Qu'est-ce qui pourrait évoluer dans les pratiques en classe ? Quels questionnements et défis cela implique-t-il pour y parvenir ? Parmi les différents éléments dégagés, le collectif a notamment décidé de continuer de s'interroger sur les moments réflexifs de l'ECPA qui invitent les élèves à se questionner à propos de l'évaluation quand ils « ne savent pas », ainsi que sur la place donnée aux élèves et à leurs voix quand des choix sont à faire.

Enfin, la dernière RC de l'année scolaire (juin 2024) a servi à réaliser un bilan des différentes expériences d'ECPA et de la motivation des enseignants à poursuivre la recherche. Un temps important a été consacré à la planification de la deuxième année dans le but d'impliquer les élèves en tant que co-chercheurs. Cet article ne rend pas compte de cette dernière RC.

3.3. *Recueil et analyse des discours des enseignants pendant les RC*

Les RC ont été enregistrées intégralement puis les audios ont été traités à l'aide d'un logiciel de transcription automatique. Les passages dans lesquels les enseignants formulaient des ressentis, préoccupations, idées ou positionnements à propos de l'évaluation ont été identifiés puis retravaillés en verbatim par les chercheuses. Ces discours, nourris des traces recueillies dans les classes (prises de notes d'observation, enregistrements audio, entretiens avec les élèves, notamment) et mis en forme par les chercheuses à des fins de co-analyses dans les RC, ont servi de base pour inférer les croyances des enseignants. Celles-ci ont été appréhendées comme des compréhensions ou propositions tenues pour vraies par les enseignants, à partir de ce qu'ils disaient de leurs pratiques évaluatives (pratiques déclarées),

de leurs élèves et de leur rapport à l'évaluation, ainsi que de l'évaluation plus généralement. Les discours ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2013) selon deux niveaux articulés dans un tableau Excel reprenant les extraits de transcriptions sélectionnés : un premier niveau descriptif, visant à reformuler l'affirmation ou la proposition présente dans le discours des enseignants lorsqu'ils parlent de leurs pratiques ou de leurs élèves ; puis un second niveau plus interprétatif, consistant à inférer les croyances sous-jacentes à partir de ces premières descriptions. Par exemple, à la déclaration d'un enseignant : « Les R3 sont hyper preneurs et tout ça évidemment donc là ça serait ça serait très facile », le premier niveau d'analyse a conduit à formuler : « l'ECPA est facile à mettre en œuvre avec de bons élèves car ils sont preneurs », tandis que le second niveau a permis d'inférer la croyance suivante : « l'ECPA convient davantage aux bons élèves ». Afin de rendre fiables les analyses, le corpus de la RC1 a été analysé indépendamment par les chercheuses puis systématiquement comparé et affiné au sein du groupe de recherche. L'analyse des RC suivantes a été réalisée individuellement puis soumise aux co-auteurs. Les résultats de l'analyse de chaque RC sont présentés ci-dessous successivement en donnant à voir les croyances révélées dans les discours, au fil des réflexions collectives sur les pratiques évaluatives en lien avec l'ECPA.

4. Résultats

Les quatre premières sections ci-dessous décrivent les croyances des enseignants inférées à propos de l'évaluation des apprentissages des élèves en classe (première question de recherche), puis la dernière section établit une synthèse pour les mettre en lien avec quelques enjeux de l'ECPA, quand il s'agit d'impliquer activement les élèves (deuxième question de recherche).

4.1. Importance de l'évaluation certificative et de l'apprentissage à domicile (RC1)

Dès les premiers échanges, les enseignants soulignent l'importance qu'ils accordent à l'évaluation certificative incluant l'attribution d'une note chiffrée. Ils reconnaissent que les élèves peuvent avoir des ressentis négatifs vis-à-vis de l'évaluation (peur, stress, injustice). Plusieurs considèrent qu'il y a moins d'enjeux pour les élèves dans les disciplines sans certification (par exemple, médias et images).

4.1.1 C'est la note qui compte ! Mais pas pour tous les élèves

Les enseignants partagent la croyance que les élèves sont plus attentifs au moment de l'évaluation car « quand on parle de l'évaluation, c'est assez sacré et sérieux » (Adèle). Pourtant, tous les élèves ne sont pas intéressés par les notes et ne sont pas forcément motivés à travailler pour obtenir de bons résultats. Julian considère que les élèves en difficulté s'intéressent peu aux notes parce qu'ils ne sont pas « assez matures pour se rendre compte qu'il y a des enjeux ». Pour Dino, ce sont « les meilleurs élèves des meilleures classes qui se préoccupent un peu des notes pour des raisons ... de pression familiale ». Les enseignants ont conscience des injustices que l'évaluation cristallise, tout en exprimant combien les élèves restent attachés à la note scolaire supposée être un moteur d'apprentissage : « c'est vrai que, sans notes, ils ne vont jamais apprendre ... c'est pas possible sans notes, on est un peu obligés de donner des notes et c'est vrai que des fois ça peut créer de l'injustice » (Gizem).

4.1.2 On évalue en classe ce que l'on apprend à la maison !

Engager un questionnement sur l'ECPA, intégrée aux situations d'enseignement et d'apprentissage en classe, a conduit les enseignants à parler des lieux d'apprentissage et d'évaluation. Leurs évaluations portent principalement sur les devoirs et les révisions que les élèves font à domicile car les enseignants trouvent plus difficile d'évaluer ce qui est appris en classe. Globalement, « ce que les élèves font pendant le temps où ils sont en classe n'est pas évalué » (Gizem) ou alors « ça demande vraiment beaucoup dans la manière d'évaluer » (Adèle). La difficulté de l'apprentissage en classe est aussi attribuée à la concentration variable de certains élèves. Partant du constat que les élèves ne peuvent néanmoins pas tout apprendre à la maison, n'ont pas tous de bonnes conditions d'apprentissage à domicile, le collectif a mis en évidence un paradoxe qui reviendra plusieurs fois dans les RC suivantes : la classe est un lieu d'apprentissage mais l'évaluation porte principalement sur ce qui est appris à la maison.

4.1.3 Impliquer les élèves dans l'évaluation, c'est prendre des risques

Les enseignants ont exprimé des craintes à impliquer leurs élèves dans la définition et l'explicitation des critères d'évaluation sur trois plans principalement. (1) Le temps : perdre du temps en raison de l'EPCA, ne pas pouvoir finir le programme, surtout avec des élèves en difficulté scolaire ou des classes perçues comme difficiles ; (2) la gestion de la classe : maintenir un équilibre tout en laissant de la place aux élèves, conserver le cadre alors que, dans les classes difficiles, les élèves ont tendance à le remettre en question, à « palabrer » (Adèle) ; (3) la pression évaluative : ne plus pouvoir utiliser les notes comme moyen de pression sur les élèves.

4.2. *Diminuer le stress des élèves en explicitant les attentes évaluatives (RC2)*

Inquiets du stress des élèves généré par les notes, les enseignants, d'abord réticents en RC1 à en parler, ont échangé sur leurs pratiques consistant à partager plus explicitement le référentiel de leurs évaluations avec les élèves. Les descriptions de leurs pratiques montrent que la plupart communiquent oralement les critères d'évaluation mais sans un travail explicite sur leur sens et usage. Parfois, les élèves ne découvrent les critères qu'au moment de l'évaluation certificative. Salomé explique qu'il lui arrive d'ajuster ses critères en fonction de la réaction de ses élèves mais sans pour autant l'explicitier auprès d'eux. Ce temps de partage a permis d'inférer des croyances à propos des critères d'évaluation et de l'implication des élèves.

4.2.1 Des critères d'évaluation essentiellement associés à une logique comptable

Pour Julian, il est important de ne pas « piéger les élèves » pour qu'ils comprennent ses attentes et celles de sa discipline. Cela lui permet de préparer les élèves à l'évaluation, les rassurer, valoriser leur réussite. Ce qui est dans l'épreuve doit être « quelque chose de normal, d'attendu » par les élèves. Ce faisant, Julian exprime sa préoccupation de l'alignement pour les élèves entre ce qui est enseigné et évalué. Mais il soulève une difficulté récurrente selon lui : si les critères ne sont pas assortis à des points, les élèves peinent à « fournir des efforts ». Plusieurs enseignants semblent adhérer à la croyance que, si les élèves s'intéressent aux critères, c'est uniquement pour identifier ce qui leur permet de gagner ou perdre des points. L'usage des critères d'évaluation reste essentiellement lié aux évaluations certificatives chiffrées dans une logique comptable.

4.2.2 L'évaluation entre pairs pour donner du sens aux critères d'évaluation

Fort de ce constat, le collectif a échangé sur les enjeux de l'ECPA consistant notamment à tenter d'appréhender les critères d'évaluation comme des outils soutenant les progressions d'apprentissage. Chacun a alors envisagé un dispositif pour sa discipline. Par exemple, Edouard a projeté de mettre en place une évaluation entre pairs pour faire émerger les critères d'évaluation sans « attribution de points ... pour comparer les productions et dire quels sont les éléments importants ». Salomé a envisagé inviter les élèves à « expliquer avec leurs propres mots, entre eux » les notions importantes du cours avant qu'elle-même vérifie. Dino pense, quant à lui, que les élèves de « faible niveau scolaire », ne font pas le lien entre les critères d'évaluation et les tâches demandées et ont besoin de davantage d'explicitation de sa part, ce qu'il planifie de faire.

Ces différents éléments amènent les enseignants à anticiper de nouvelles expériences en classe : planifier une séquence d'enseignement incluant une ECPA qui propose des espaces de dialogue autour des critères d'évaluation et des évaluations entre pairs.

4.3. *Dépasser la croyance qu'il suffirait de communiquer les critères d'évaluation pour que les élèves les utilisent (RC3)*

A la suite de la RC2, si les enseignants ont davantage communiqué les critères d'évaluation à leurs élèves, l'observation des expériences en classe montre que les négociations de sens à leur propos sont restées toutefois rares. La RC3 est une occasion de le constater, de revenir sur les raisons de travailler les critères avec les élèves (ou non), et d'échanger sur les obstacles et difficultés rencontrés.

4.3.1 Impliquer les élèves dans la construction des critères d'évaluation pour les motiver, les rendre autonomes, les valoriser

Plusieurs enseignants considèrent que l'implication des élèves dans la construction des critères stimule leur motivation, bien que les avis varient. Pour Dino, les élèves « sont intéressés par ces démarches, ils participent volontiers » car se sentant impliqués « dans quelque chose de nouveau qui n'est pas restituer, écouter ou écrire », alors qu'Edouard redit que les élèves sont motivés « pour gagner des points ... dans une logique comptable ».

En revanche, tous s'accordent sur le fait que l'implication des élèves dans le travail sur les critères peut développer leur autonomie. Gizem croit qu'en général, les élèves « ne sont pas autonomes pour apprendre, pour organiser leur vie, surtout pour les évaluations ». Salomé reste attachée aux enjeux de l'évaluation certificative. Pour elle, il s'agit de permettre à l'élève de « se sentir un peu responsable de la note qu'il va obtenir aussi parce qu'il a participé aux critères ». Cette responsabilité partagée permettrait à l'élève de prendre « une sorte de pouvoir sur le résultat de ce qu'il fait dans l'évaluation ».

Enfin, Adèle insiste : « à partir du moment où l'élève se sent valorisé, il va aussi plus s'impliquer ». Ses collègues adhèrent.

4.3.2 Émergence de principes pour impliquer les élèves dans un travail sur les critères d'évaluation

S'accordant sur le fait que les élèves ne sont pas habitués à travailler avec des critères d'évaluation, et que c'est un apprentissage qui prend du temps, le collectif de recherche a dégagé des principes pour se projeter dans la mise en œuvre de nouveaux dispositifs : partir des mots et des productions des élèves pour donner du sens aux critères d'évaluation, ritualiser l'explicitation des critères et, si possible, leur coconstruction avec les élèves, tester des outils (grilles) visant à formaliser les critères et leur utilisation dans des activités didactiques, organiser des espaces de dialogue pour solliciter la voix des élèves et leur réflexivité à propos des enjeux de l'évaluation.

4.4. Des croyances tenaces à propos des élèves (RC4)

Nous terminons par un exemple issu de la RC4 qui montre que le questionnement collectif sur les expériences en classe amène les enseignants à énoncer de nouveaux constats emprunts de croyances plus ciblées mises en relation avec les croyances générales déjà énoncées. Dans cette RC, Edouard explique longuement sa déconvenue par rapport à son expérience : il souhaitait que les élèves comprennent la justification d'un contenu mathématique enseigné grâce au lien à réaliser avec une liste de critères prédéfinis par lui. Les élèves devaient classer les critères par ordre de priorité pour réaliser un exercice. Le but était qu'ils prennent conscience de la démarche intellectuelle à entreprendre. « Ça s'est avéré un échec cuisant ... parce qu'ils n'ont pas l'habitude de faire cette réflexion, eux ce qu'ils veulent c'est faire un exercice ... et puis c'est tout ». Plus généralement, Edouard semble penser que les élèves restent axés sur la réussite de chaque critère sans faire de lien entre eux. Ce rapport au critère s'expliquerait par leur peur de la note scolaire qui sanctionne les échecs (Salomé). Pour Adèle, « les élèves sont formatés pour être juste des exécutants ». Cela s'aggrave au fil des années scolaires selon Dino. Les élèves sont formatés dès l'école primaire à ne pas se sentir partie prenante de l'évaluation (Salomé). Pourtant ils sont capables de se poser « des questions intelligentes » (Dino). Travailler avec eux le référentiel de l'évaluation doit pouvoir leur permettre de réviser de façon plus efficace, conclut le collectif, mais en commençant par des démarches moins ambitieuses que celle mise en œuvre par Edouard.

4.5. Synthèse des résultats

Au regard des croyances des enseignants inférées à propos de l'évaluation en classe, que dévoilent-elles à propos des enjeux pour pratiquer une ECPA qui vise à impliquer activement les élèves, notamment dans la coconstruction des critères d'évaluation ? Le tableau 3 présente une synthèse qui tente de répondre à cette question de recherche.

Tableau 3 : Synthèse des résultats de recherche et enjeux pour l'ECPA

Temps de la recherche	Croyances inférées dans les discours des enseignants	Enjeux pour l'ECPA et l'implication des élèves
RC1 avant l'« enquête » auprès des élèves	<p>Les élèves peuvent avoir des ressentis négatifs vis-à-vis de l'évaluation</p> <p>Pour eux, c'est la note qui compte mais pas pour tous : certains ne sont pas motivés à obtenir de bons résultats ; des différences existent en fonction des milieux socio-culturels des élèves et de la pression parentale</p> <p>Les enseignants restent attachés à la note scolaire vue comme moteur à l'apprentissage des élèves</p> <p>Ils évaluent en classe ce qui est appris à la maison</p>	<p>Amener enseignants et élèves à considérer l'évaluation de façon moins anxiogène</p> <p>Intégrer les enjeux de la certification dans l'ECPA mais sans s'y réduire</p> <p>Intégrer l'ECPA dans les séquences d'enseignement pour soutenir les apprentissages en classe</p>
RC2 à propos des critères d'évaluation et de l'implication des élèves	<p>Communiquer les critères sert à ne pas piéger les élèves, à assurer la cohérence entre enseignement et évaluation pour que les élèves connaissent les attendus de l'évaluation certificative</p> <p>Sans des points associés aux critères, les élèves ne s'y intéressent pas ; ils ne font pas d'effort</p> <p>Les élèves en difficulté scolaire peinent à faire des liens entre les critères et les activités concernées</p>	<p>Utiliser les critères comme des outils pour soutenir les progressions d'apprentissage en amont et en aval de la note</p> <p>Proposer des évaluations entre pairs sans notes pour limiter la logique comptable et donner du sens aux critères</p>
RC3 à propos de la communication des critères aux élèves et d'un travail explicite sur leur sens	<p>Un travail explicite sur les critères d'évaluation stimule la motivation des élèves bien que la prévalence des points reste importante pour eux</p> <p>Ce travail invite les élèves à être plus responsables et à se sentir valorisés</p>	<p>Dégager des heuristiques pour aider à dépasser les obstacles quand il s'agit de travailler les critères en tant qu'outils de régulation</p>
RC4 à propos d'une expérience ambitieuse mais perçue comme décevante	<p>Les élèves ne sont pas capables de mener la réflexion associée au travail sur les critères d'évaluation</p> <p>Les élèves restent axés sur des enjeux de réussite liés à la peur de la note scolaire</p> <p>Apprendre pour l'évaluation se fait dans les moments de révision et pas pendant l'enseignement</p> <p>Ils sont formatés pour être des exécutants depuis l'école primaire, pourtant ils sont capables de poser des questions « intelligentes »</p>	<p>Inclure des moments d'apprentissage associés aux critères et aux compétences évaluatives qui les mobilisent</p> <p>Travailler avec les élèves leur rapport à la note et à la réussite (et donc aussi aux erreurs qui aident à progresser)</p> <p>Offrir des conditions propices aux questionnements des élèves, y compris pour faire des choix pour progresser</p> <p>Proposer des démarches à leur portée</p>

Notre étude montre qu'au fil des RC et des réflexions qui s'y mènent, les croyances inférées portent sur des aspects spécifiques de l'évaluation tout en gardant des considérations générales qui restent fortes, notamment celles liées à la note scolaire et à la pression des évaluations certificatives « formatant » les élèves dans un rôle d'exécutant. Ce constat rejoint la littérature qui distingue des croyances plus stables, typiquement lorsqu'elles sont anciennes et participent d'un système plus large de croyances, et des croyances plus récentes et isolées, qui seraient plus susceptibles d'évoluer (Fives et Buehl, 2012). La prégnance et la persistance des croyances liées à la note et à la certification s'inscrivent ainsi dans une dynamique plus large, déjà documentée par de nombreuses recherches menées dans le cadre de systèmes scolaires et de cultures dominantes, orientés sur des buts de performance à des fins de sélection normative (e.g., Crahay et al., 2010).

Plus précisément, le tableau montre qu'en début de recherche, certains enseignants perçoivent l'évaluation comme anxiogène pour les élèves et restent convaincus que « c'est la note qui compte », même si certains élèves ne sont pas motivés par la réussite et que des différences existent selon les milieux socio-culturels. D'autres estiment également qu'évaluer en classe consiste à vérifier ce qui a été appris à la maison. Une des caractéristiques de l'ECPA est précisément de ne pas écartier ces enjeux de certification, parfois décrochés du travail en classe, pour les intégrer très explicitement dans une logique de régulation formative et de « note constructive » (Pasquini, 2021). L'ECPA insiste notamment sur la coconstruction des critères d'évaluation avec les élèves. Nos résultats montrent que la plupart des enseignants croient qu'il faut rester dans une logique comptable (donner des points) pour que les élèves s'y intéressent, avec le risque alors que les critères restent essentiellement des outils de justification des jugements évaluatifs plutôt que des repères pour apprendre et progresser. Il ne suffit donc pas d'inviter les élèves à être actifs dans la coconstruction des critères mais encore faut-il travailler avec eux, avec les enseignants, le rapport à l'erreur et à la réussite, la peur de la note et de ses conséquences, le droit à ne pas être seulement des exécutants, entre autres. Sur ce point, nos recherches actuelles étudient précisément les temps réflexifs et « méta-évaluatifs » spécialement dédiés dans l'ECPA à ce travail visant à construire dans la classe la représentation d'une « évaluation à visage humain » (Hadjji, 2021).

5. Discussion conclusive

5.1. *Limites de l'étude*

La portée de notre étude est limitée en raison du faible nombre d'enseignants concernés, bien qu'elle ait pour intérêt de les avoir suivis pendant une année scolaire dans un contexte de recherche collaborative. Une limite est également de ne pas avoir examiné les caractéristiques des enseignants susceptibles d'intervenir dans leur rapport à l'évaluation scolaire, ni mis en évidence les interventions des chercheuses pour les accompagner et créer le climat de confiance suffisant pour une expression authentique, y compris pour les protéger d'éventuelles fragilités professionnelles ressenties.

5.2. *Apports méthodologiques*

Au-delà de ces limites, notre méthodologie dans le cadre d'une recherche collaborative est d'avoir exploré les croyances des enseignants en lien avec leurs pratiques en classe, objectivées à des fins de réflexion et de transformation, comme recommandé par la littérature scientifique (e.g., Girardet, 2020). Ce faisant, les croyances ont été inférées en

étroite interaction avec les pratiques des enseignants sur un temps long (9 mois). Nous avons ciblé des pratiques qui visent à impliquer fortement les élèves dans l'évaluation, notamment en sollicitant et en prenant en compte leur voix (Mottier Lopez, 2025) quand il s'agit de définir et comprendre les critères d'évaluation dans le cadre de disciplines et activités circonscrites. Ce faisant, l'expression des croyances (inférées) des enseignants ne s'est pas seulement appuyée sur leurs représentations psychosociales des élèves en général. Progressivement au fil des RC, elle s'est également appuyée sur les discours et les traces recueillis auprès de leurs élèves (par la chercheuse, par eux-mêmes) et au regard de la place que les enseignants sont parvenus à leur donner dans les dispositifs successivement expérimentés. Notre hypothèse est que ce lien étroit entre croyances et pratiques en cours de développement est susceptible d'être fécond pour impulser des évaluations se mettant au service des apprentissages des élèves.

5.3. Perspectives

Les résultats de notre étude mettent en lumière des croyances des enseignants à propos de l'évaluation qui sont émergentes, liées aux expériences spécifiques menées dans le cadre de la recherche collaborative, et préexistantes, renvoyant à des représentations plus générales liées à la note et à la certification, ancrées culturellement et historiquement. Les croyances plus anciennes et interconnectées constituent un système relativement stable, les rendant difficiles à transformer (Fives et Buehl, 2012). Cette distinction éclaire le double défi rencontré dans la mise en œuvre de pratiques évaluatives innovantes. D'une part, les croyances les plus ancrées (par exemple que les élèves ne sont motivés que par la note) structurent profondément le rapport des enseignants à l'évaluation et peuvent représenter des freins à la mise en œuvre de l'ECPA (par exemple en soutenant la croyance que les élèves ne s'intéresseront pas aux critères d'évaluation, sauf si des points y sont associés). D'autre part, les expériences d'ECPA spécifiques réalisées semblent faire émerger des croyances nouvelles (par exemple, que le travail sur les critères permet aux élèves de se sentir davantage valorisés et motivés) qui peuvent ouvrir des possibilités de dépassement de certaines croyances préalables (par exemple en soutenant l'idée que si le travail sur les critères peut motiver les élèves, peut-être que ceux-ci ne sont pas motivés que par la note, finalement). Ainsi, nos résultats confirment les apports de la littérature sur les liens complexes entre croyances et pratiques : les croyances orientent la manière dont les pratiques évaluatives sont pensées et mises en œuvre, mais l'expérience de nouvelles pratiques et leur analyse réflexive peuvent représenter un levier de transformation.

Ces leviers de transformation, précisément identifiés par la littérature scientifique quand il s'agit d'impulser des innovations (Fives et Buehl, 2012), incluent une réflexion active sur les croyances préalables, l'étude des pratiques innovantes et leur mise en œuvre, la réflexion sur les expériences réalisées, le tout dans un environnement collaboratif (Girardet, 2020). Notre propre recherche suit ces recommandations : enseignants et chercheuses se réunissent autour d'un même objet problématisé afin de produire des savoirs pour la recherche et pour la pratique (e.g., Desgagné, 1997). La recherche alterne des temps collectifs de réflexion et d'objectivation critique et des temps d'expériences en classe qui permettent de recueillir des traces à analyser collectivement. L'environnement collaboratif de la recherche invite les enseignants à exprimer de façon récurrente leurs croyances et à s'inter-questionner pour initier de nouvelles pratiques évaluatives avec l'accompagnement des chercheuses.

Mais nous souhaitons aller plus loin : nous postulons que la transformation des pratiques évaluatives passe par un travail collaboratif sur des aspects spécifiques de l'évaluation (par exemple, une focale sur la coconstruction des critères d'évaluation avec les élèves), tout en préservant une appréhension systémique de la pratique visée (par exemple, par le moyen de l'outil L'AfL leur discuté collectivement dans le contexte de la recherche collaborative). La prise de conscience d'une contradiction entre deux croyances représente un levier de transformation de celles-ci (Chi, 2008). Notre étude conduit à l'hypothèse que le travail sur un aspect spécifique permet de déplacer temporairement l'attention des croyances générales (par exemple, que la note est le principal moteur de motivation) et de faire l'expérience de pratiques plus ciblées, donnant lieu à des croyances alternatives (par exemple, que la coconstruction des critères est moteur de motivation). Ces croyances, qui émergent au fil des expériences de pratiques spécifiques, acquièrent progressivement une légitimité (également au contact des autres enseignants et des chercheuses) tout en étant susceptibles d'entrer en contradiction avec des croyances générales plus anciennes. Autrement dit, notre étude nous conduit à postuler qu'un potentiel de transformation réside dans l'alternance entre une focalisation sur une pratique spécifique et une vision systémique de l'évaluation, les contradictions ainsi mises au jour devenant le moteur du changement.

Rappelons que le projet de l'ECPA est de transformer le rapport des élèves en faveur d'une « évaluation à visée émancipatrice, déployée au sein d'une institution caractérisée par la dialectique entretenue par ses dynamiques instituées et instituanes » (Marcel, 2024, p. 16). Les valeurs humanistes qui fondent cette évaluation semblent partagées par les enseignants de notre recherche, malgré leurs propos qui montrent parfois un certain découragement. Au moment d'écrire cet article, la deuxième année de la recherche est en cours, avec l'intégration d'une quinzaine d'élèves dans des RC en tant que co-chercheurs. De prochaines publications en rendront compte. Au-delà de cette expérience singulière, notre préoccupation actuelle est celle du soutien politique et institutionnel à propos des valeurs et des pratiques qui sont portées par l'ECPA : dans quelle mesure l'institution scolaire souhaite-t-elle prendre en compte la voix des élèves ? Dans quelle mesure est-elle prête à penser l'évaluation autrement que dans des approches essentiellement technicistes pour considérer la nature située et négociée des pratiques scolaires ?

6. Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (Dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 35-56). De Boeck.
- 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.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 41-51.
- Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>.
- Barnes, N., Fives, H. et Dacey, C. (2015). Teachers' beliefs about assessment. Dans H. Fives et M. Gregoire Gill (Dir.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 284-300). Routledge.
- Barnes, N., Fives, H. et Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>

- Black, P. et Wiliam, D (1998), Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-71.
- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bloom, B., Hasting, J. et Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- 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>
- Brown, G., Gebril, A. et Michaelides, M. (2019). Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4., 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00016>
- Buehl, M. et Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. Dans H. Fives et M. Gregoire Gill (Dir.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 66-84). Routledge.
- Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. Dans S. Vosniadou (Dir.), *Handbook of research on conceptual change* (p. 61-82). Erlbaum.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- 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>
- Dixon, H., Hawe, E. et Parr, J. (2011). Enacting Assessment for Learning: the beliefs practice nexus. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 18(4), 365-379. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.526587>
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : Entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32. <https://doi.org/10.7202/1041002ar>
- Fives, H. et Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? Dans K. Harris, S. Graham, T. Urdan (Dir.), *APA Educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, H., Lacatena, N. et Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). Dans H. Fives et M. Gregoire Gill (Dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 249-265). Routledge. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/43223/1/73.pdf#page=262>
- Girardet, C. (2020). Origines et évolutions des croyances et pratiques des enseignant(e)s de la formation professionnelle en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 135-143. <https://doi.org/10.4000/ries.9633>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain*. ESF.

- Issaieva, E., Pini, G. et Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26. <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>
- Issaieva E., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise, C. et Crahay, M. (2015). Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs européens : quel est le reflet des cultures et politiques éducatives ? Dans P.-F. Coen et L. Bélar (Dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 73-98). De Boeck supérieur.
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. Dans H. Fives et M. Gregoire Gill (Dir.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 48-65). Routledge.
- Lipnevich, A. et Panadero, E. (2021). A Review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education*, 6, 1-29. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>
- Marcel, J.-F. (2024). Introduction. Evancipation : plaidoyer pour un néologisme. Dans J.-F. Marcel et C. Gremion (Dir.), *Evancipation dans l'institution* (p. 13-19). Cepaduès-Éditions.
- Monteiro, V., Mata, L. et Nóbrega Santos, N. (2021). Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.631185>
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique 'Enclos de la chèvre'. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- Mottier Lopez, L. (2021). 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. (2025). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une évancipation. Dans J.-F. Marcel et C. Gremion (Dir.), *Evancipation dans l'institution : oser le rapprochement entre évancipation et évaluation* (p. 81-102). Cepaduès-éditions.
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2022a). 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 professoras e profissionalização docente: Práticas situadas* (p. 311-377). Pipa Comunicação.
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2022b). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages : un exemple dans l'enseignement supérieur. Dans B. Albero et J. Thievenaz (Dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Tome III, p. 283-297). Editions Raison et Passions.
- Mottier Lopez, L. (requérante principale) et Girardet, C. (co-requérante). (2023-2027). *Une évaluation continue pour apprendre : enquêtes collaboratives avec la voix des élèves* (Projet n° 212833) [Subside]. Fonds National Suisse. <https://data.snf.ch/grants/grant/212833>
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2024). Evaluation continue pour apprendre (ECPA). *Encyclopédie LEE*. <https://revue.leece.online/index.php/info/encyclope-leece/ecpa>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C. et 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>
- Nicol, D. et McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: Exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424-443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Psychology*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>

- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive : évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula, T. Buttery et E. Guyton (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 102-119). Macmillan.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- VandenBos, G. R. (Dir.). (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2e éd.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14646-000>