

De l'implication des élèves à la prise en compte de leurs voix dans l'évaluation : tensions démocratiques et enjeux institutionnels

From Student Involvement to the Consideration of Student Voice in Assessment: Democratic Tensions and Institutional Challenges

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/0000-0002-9374-7300>

Université de Genève - Suisse

Yann Mercier-Brunel – yann.mercier-brunel@univ-amu.fr – <https://orcid.org/0000-0001-8809-4547>

Aix-Marseille Université - France

Pour citer cet article : Mottier Lopez, L., Girardet, C., et Mercier-Brunel, Y. (2025). De l'implication des élèves à la prise en compte de leurs voix dans l'évaluation : tensions démocratiques et enjeux institutionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 7-29. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-7>

Résumé

La notion de « voix des élèves » suscite un intérêt croissant dans la recherche en éducation, en particulier dans le monde anglophone, sans pour autant faire l'objet d'une définition stabilisée. Cet article théorique vise à analyser les enjeux liés à la prise en compte de la voix des élèves, notamment au sens démocratique du terme, dans les pratiques éducatives, l'évaluation des apprentissages et la recherche en éducation. L'article propose d'appréhender cette voix des élèves sur un continuum allant de la simple expression de points de vue à une participation active aux prises de décision sur les plans individuels et collectifs. Le cadre conceptuel proposé permet d'interroger les formes effectives d'implication des élèves dans les pratiques de classe, dans les dispositifs évaluatifs, dans les démarches de recherche, et cadres institutionnels. L'article met en lumière que la prise en compte de la voix des élèves constitue un enjeu à la fois pédagogique, politique et institutionnel, étroitement lié aux normes évaluatives et aux dispositifs de formation des enseignants. Il invite ainsi à concevoir la voix des élèves non comme une participation symbolique, mais comme un idéal démocratique en tension, appelant des négociations et des transformations continues en éducation.

Mots-clés

Voix des élèves, implication des élèves, évaluation à visée démocratique, enjeux institutionnels, formation des enseignants

Abstract

The concept of *student voice* has attracted growing attention in educational research, particularly in English-speaking contexts, yet it remains marked by conceptual ambiguity. This theoretical article aims to analyse the issues involved in taking student voice into account, particularly in the democratic sense, within educational practices, the assessment of learning, and educational research. It conceptualizes student voice along a continuum ranging from the simple expression of viewpoints to active participation in decision-making at both individual and collective levels. The proposed conceptual framework allows us to examine the effective forms of student involvement in classroom practices. The proposed framework enables a study of the concrete forms of student involvement in classroom practices, assessment processes, research methodologies, and institutional contexts. The article highlights that taking student voice into account is not only a pedagogical concern but also a political and institutional issue, closely linked to assessment norms and teacher education systems. It ultimately invites readers to conceive student voice not as form of symbolic participation, but as a democratic ideal in tension, calling for ongoing negotiation and transformation in education.

Keywords

Student voice, student involvement, democratic assessment, institutional challenges, teacher education

La voix des élèves – tant dans son expression que dans sa prise en compte – occupe une place croissante dans les recherches en éducation et dans les discours professionnels, en lien avec des préoccupations relatives à la participation et à l'implication active des élèves en classe et au-delà, à la transformation des relations pédagogiques et, plus largement, à la démocratisation des pratiques éducatives (e.g., Conner, 2022 ; Gillett-Swan et Baroutsis, 2024 ; Gonzalez et al., 2016 ; Sun et al., 2023). Toutefois, derrière un apparent consensus, la notion de voix des élèves (*student voice*) recouvre des acceptions hétérogènes et des usages contrastés, en particulier lorsqu'elle est mobilisée dans le champ de l'éducation, historiquement structuré par des enjeux d'évaluation, de sélection et de pouvoir. Dans cet article, nous choisissons d'explorer la notion de voix des élèves plus spécifiquement à partir du courant de recherche *Childhood Studies*, dont le but est de mieux comprendre et rendre légitime « l'existence d'une perspective propre aux enfants qui doit être reconnue et prise en compte par les adultes » (Draghici et Garnier, 2020, p. 19).

Ces travaux plaident pour un repositionnement des enfants par rapport aux adultes à propos des questions qui les touchent à l'école (Mayes et al., 2019). Ils contrent une approche adulte-centrée et paternaliste qui considère les enfants comme étant « en devenir » (*becoming adults*) au lieu de reconnaître « qu'ils sont » (*children as beings*). Ils reconnaissent foncièrement l'agentivité (*agency*) de l'enfant comme individu apprenant (Bragg, 2021 ; Garnier, 2015 ; Mayes et al., 2019). (Mottier Lopez, 2025, p. 87-88)

Du point de vue des *Childhood Studies*, l'enjeu n'est pas seulement de mieux écouter les élèves, mais aussi de questionner les conditions sociales de recevabilité de leur parole dans un espace où, par ailleurs, les critères de valeur scolaire sont préalablement définis et où l'asymétrie de pouvoir est constitutive de l'interaction éducative (e.g., Mayes et al., 2019 ; Morrison, 2008). L'évaluation en classe constitue, de ce point de vue, un analyseur particulièrement saillant : elle concentre des rapports d'autorité, stabilise des catégories (réussite/échec, « bon »/« mauvais » élève), institue des régimes de « vérité » souvent au nom d'exigences d'objectivité et d'équité. Elle fait émerger un paradoxe central : alors que les *Childhood Studies* promeuvent la reconnaissance des enfants comme sujets de droit et comme acteurs compétents, l'évaluation scolaire repose fréquemment, quant à elle, sur des dispositifs où les élèves sont davantage objets des jugements d'autrui que coproducteurs des critères, des finalités et des interprétations des jugements qui les concernent. En ce sens, nous pouvons penser que la voix des élèves y est structurellement « à risque » : soit captée (réduite à des aspects déjà délimités et connus par l'enseignant), soit neutralisée (jugée non pertinente face à l'expertise enseignante), soit instrumentalisée (mobilisée pour renforcer l'adhésion à des normes évaluatives déjà établies). Le paradoxe est d'autant plus fort que l'évaluation en classe est souvent présentée comme un outil au service des apprentissages de toutes et tous (soutien à l'autorégulation et aux progressions individualisées des élèves), tout en devant répondre à la demande sociale – contradictoire – de hiérarchisation normative à des fins de sélection (e.g., Crahay et al., 2019).

En paraphrasant Morrison (2008), prendre en compte la voix des élèves au sens fort du terme, c'est alors s'inscrire dans une perspective d'éducation démocratique qui vise à reconnaître la diversité et l'autonomie articulées au respect des droits d'autrui, ainsi que les possibilités de choix dans des espaces de liberté balisés, et les dispositions délibératives (ouverture d'esprit, réflexivité, esprit critique) au service d'un sens partagé de la vie en commun. A notre connaissance, peu de travaux scientifiques ont exploré cette prise en compte – au sens des *Childhood Studies* – dans l'évaluation. Nous pensons cependant que la perspective démocratique défendue par ces études ne se réalise pas sans importants points de friction. En effet, les tensions entre assujettissement et émancipation se cristallisent dans l'acte même

d'évaluer (e.g., Hadji, 2021 ; Marcel et Gremion, 2025). Le but de ce texte est d'entamer la réflexion sur la prise en compte de la voix des élèves dans l'évaluation, de façon critique et prudente. Notre texte n'a pas pour intention de présenter une revue de littérature systématique sur les différentes formes de participation et d'implication des élèves dans l'évaluation en classe, mais vise à offrir quelques repères conceptuels sur la notion de voix des élèves, y compris pour situer les différentes contributions de ce numéro de e-JIREF qui présentent des approches variées et contrastées.

La première partie de notre texte met en évidence la pluralité des acceptions de la voix des élèves¹ dans la littérature et, quand il s'agit d'une acception au sens fort du terme, la filiation avec les travaux de Dewey qui invitent à conceptualiser la voix des élèves comme une pratique démocratique située au sein d'une communauté éducative et non comme une simple expression individuelle. Du point de vue des enjeux évaluatifs, l'apport de Dewey apparaît central quand il requalifie l'évaluation comme une pratique d'enquête (Dewey, 1993) et de valuation (Dewey, 2011). La place de la voix de l'élève peut y être reconfigurée, prendre une forme de délibération épistémique sur ce qui « compte », sur ce qui est à négocier collectivement comme étant « juste », « objectif », « pertinent », tout en rendant visibles les points de friction structurels à des fins de problématisation². Ce faisant, cette partie du texte poursuit la réflexion sur des dérives et limites de la prise en compte de la voix des élèves à partir des *Childhood Studies*.³

La deuxième partie introduit un cadre conceptuel visant à situer la voix des élèves sur un continuum, allant de l'expression de points de vue à une participation active aux prises de décision. Cette proposition de continuum représente un outil heuristique transversal, permettant d'analyser conjointement pratiques, recherches et cadres institutionnels, ce à quoi s'emploient les parties suivantes de l'article. Notre intention ici est de partir de la littérature existante, pour progressivement problématiser la question du point de vue de l'évaluation des apprentissages des élèves. La troisième partie analyse la manière dont la voix des élèves est mobilisée dans les pratiques de classe, d'abord à partir d'une enquête menée auprès d'enseignants (Conner, 2022) mettant notamment en évidence différentes conceptions et usages de cette voix, puis plus spécifiquement, quand les élèves sont impliqués dans l'évaluation de leurs apprentissages en classe. Dans celle-ci, la voix des élèves peut être associée à des dispositifs d'implication des élèves déjà bien documentés dans la littérature scientifique, tels que l'autoévaluation, l'évaluation entre pairs ou la co-évaluation avec l'enseignant. S'agit-il alors d'une nouvelle manière de nommer ces formes d'engagement relativement convenues, ou la voix des élèves permet-elle de problématiser autrement le rapport à l'évaluation, en particulier sous l'angle de ses dimensions politiques et démocratiques, invitant à interroger les enjeux associés de pouvoir et de régulation ?

¹ Dans notre texte, l'expression « voix des élèves » fait référence à la voix individuelle de chaque élève (les voix des élèves) et à la fois à sa dimension collective (la voix des élèves comme acteur collectif).

² Ou, dans les termes de Dewey, pour tenter de comprendre en quoi la situation évaluative expérimentée est « troublée » (indéterminée), nécessitant le déclenchement d'une enquête particulière que constitue la valuation (Mottier Lopez et Dechamboux, 2019).

³ Comme dit plus haut, celles-ci n'interrogent toutefois pas les questions propres à l'évaluation des apprentissages en classe, intention des parties suivantes de notre texte.

Interroger la prise en compte de la voix des élèves ne peut se limiter aux pratiques éducatives et évaluatives sans penser aussi à la recherche, qui n'est pas un espace neutre d'observation. La voix des élèves est en effet aussi produite, configurée et transformée par les dispositifs de recherche eux-mêmes, à travers les choix méthodologiques, les cadres théoriques et les postures épistémologiques adoptés par les chercheurs. Qui parle au nom de qui dans la recherche ? À quelles conditions certaines paroles d'élèves deviennent-elles des « données », des savoirs légitimes ou des leviers de transformation, tandis que d'autres restent invisibilisées ? Sans prétendre épuiser ce questionnement, la quatrième partie de l'article aborde explicitement les enjeux épistémologiques et méthodologiques liés à la prise en compte de la voix des élèves dans les recherches qui revendiquent des visées participatives. En distinguant différentes modalités d'implication et de reconnaissance de ces voix, elle met en évidence la responsabilité à la fois épistémique et politique de la recherche en éducation dans les processus de production, d'interprétation et d'usage des paroles et points de vue des élèves.

Enfin, sur un registre plus général, appréhender la voix des élèves dans l'évaluation conduit à la considérer comme un enjeu potentiellement politique, normatif et institutionnel. Alors que l'évaluation est souvent perçue comme un outil de pouvoir entre les mains des enseignants et des décideurs, dans quelle mesure la voix des élèves peut-elle contribuer à questionner les normes évaluatives établies et à reconfigurer les relations entre les acteurs ? Afin de réfléchir à ces questions, la cinquième partie de l'article adopte une perspective politico-institutionnelle en analysant de façon critique les normes, les résistances professionnelles et les enjeux de formation qui conditionnent la prise en compte effective de la voix des élèves dans le champ de l'évaluation. Les perspectives conclusives suggèrent que la voix des élèves pourrait être envisagée comme un idéal démocratique en tension, susceptible d'éclairer, dans certaines conditions et de manière située, les possibilités selon lesquelles sa prise en compte pourrait contribuer à des transformations des pratiques en classe, de la formation professionnelle et des cadres institutionnels. Plus généralement, l'article présente un point de vue occidental en prenant en considération des travaux essentiellement anglophones quand il s'agit de puiser dans la littérature scientifique à propos de la voix des élèves, tout en croisant avec des travaux ancrés dans des contextes délimités dès lors que les contextes institutionnels et politiques en évaluation sont pris en compte.

1. La voix des élèves : fondements conceptuels et filiations démocratiques

Les revues récentes de la littérature à propos de la voix des élèves (e.g., Conner, 2022 ; Gillett-Swan et Baroutsis, 2024 ; Gonzalez et al., 2016 ; Sun et al., 2023) constatent, comme énoncé plus haut, qu'il n'existe pas une définition univoque dans les nombreux travaux en éducation qui s'y sont intéressés depuis les années 1990. Tendanciellement, la voix des élèves est définie soit de façon large, c'est-à-dire pour désigner quand les élèves expriment des idées sur des objets qui comptent pour eux, soit au sens fort pour indiquer que leur voix est sollicitée pour participer aux décisions à prendre à propos des objets mis en débat (Conner, 2022 ; Cook-Sather, 2006). Quelle que soit la définition, la voix des élèves renvoie à l'idée d'accorder une place centrale à l'élève dans les processus pédagogiques et/ou décisionnels, générant une (certaine) transformation des relations de pouvoir dans les environnements éducatifs, y compris à des fins de réformes. Un ensemble de termes sont utilisés dans les écrits de façon récurrente pour rendre compte des intentions associées à la voix des élèves : implication active de ces derniers, participation démocratique, engagement, sentiment d'appartenance,

agentivité, pouvoir d'agir (*empowerment*), autonomisation, responsabilisation, émancipation, entre autres.

S'y intéresser et promouvoir l'engagement des élèves n'est pas nouveau. Déjà dans son ouvrage *Democracy and Education* de 1916, Dewey insistait sur l'importance de prendre en compte l'expérience des élèves dans une approche démocratique qui s'appuie, notamment, sur la participation active des élèves et leur implication dans les prises de décision qui les concernent. Les travaux, par exemple, de Freinet, Decroly ou Cousinet, et leurs prolongements, insistent également sur l'importance de prendre en compte l'expression et les souhaits des élèves à des fins d'apprentissage, particulièrement de la citoyenneté. Chez Dewey, la participation est indissociable d'un travail sur les conditions d'audibilité, la prise en considération et la coproduction du sens dans des espaces où les enfants sont reconnus comme parties prenantes, sans être assimilés à des « mini-adultes » : la voix devient en ce sens un opérateur de reconnaissance, de socialisation démocratique et de construction du commun. Pour le philosophe, la démocratie n'est pas seulement un système politique, elle est une *forme de vie sociale* qui repose sur des interactions coopératives et la participation de tous, adultes et enfants, chacun ayant un rôle à jouer en tant que partie prenante des décisions collectives. Par leur participation active et implication démocratique, les élèves apprennent à s'exprimer, à argumenter des opinions, à écouter et respecter les avis des autres, à coopérer. Le but est que l'enseignement prenne en compte les intérêts, les idées, les propositions, les préoccupations des apprenants. Plus généralement, « apprendre la démocratie » pour Dewey, c'est apprendre une manière de vivre ensemble par un engagement actif, authentique, fondé sur l'expérience. La classe, l'établissement scolaire, les lieux de formation sont conçus comme des espaces démocratiques, des « microsociétés » éthiques qui, dans un idéal d'humanité, offrent les conditions et les chances d'un épanouissement pour chaque individu.

L'expression « voix des élèves », au sens fort du terme, trouve ainsi un fort écho dans les écrits de Dewey bien que le philosophe ne l'ait pas directement utilisée. Dans le domaine éducatif, l'analyse de la littérature de Cook-Sather (2006) montre que cette expression a émergé dans les années 1980 pour soutenir l'idée que « *young people have unique perspectives on learning, teaching, and schooling, that their insights warrant not only the attention but also the responses of adults, and that they should be afforded opportunities to actively shape their education* » (p. 383). Les élèves ont un rôle majeur à jouer dans l'éducation et les réformes à entreprendre ainsi que dans la recherche.

Cook-Sather observe que la notion de voix convoque deux registres principaux, premièrement celui d'exprimer une opinion considérée comme légitime et ayant de la valeur, c'est-à-dire une opinion qui compte ; deuxièmement celui d'avoir des espaces pour exprimer cette voix, pour qu'elle soit entendue et prise en compte, incluant la possibilité qu'elle exerce une influence transformative. De son analyse de l'émergence du terme, Cook-Sather identifie trois « prémisses ». La première se situe sur le plan juridique ; elle concerne la référence aux *droits de l'enfant* (en lien avec des textes juridiques tels que la Convention des Nations unies, 1989, articles 12 et 13⁴, ou encore des cadres nationaux spécifiques). La deuxième convoque le plan relationnel qui est la condition d'une dynamique de *respect* réciproque qui se construit entre les personnes. La troisième prémisses concerne l'*écoute* des voix exprimées, en tant que geste à des fins d'adaptation, de régulation, de transformation.

⁴ <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Comme observé par Skerritt et al. (2023), la majeure partie de la littérature fait état de l'utilisation de la voix des élèves de manière positive et constructive. « *It should be noted, however, that this positivity often emanates from research projects involving university-based researchers acting as facilitators of student voice, and not school staff consulting students as part of their routine work* » (p. 955). Toutefois, un ensemble de dérives invite à la réflexion. Sur le plan conceptuel, l'une d'entre elles serait de traiter la voix comme une propriété intrinsèque, un « contenu » préexistant qu'il suffirait de « faire émerger », plutôt que comme un phénomène relationnel lié à des conditions d'audibilité, de cadres d'énonciation, de rapports de pouvoir (Cook-Sather, 2006). Une autre serait de la réduire à une « donnée à collecter » plutôt que de la considérer comme un engagement démocratique et éthique et comme l'expression d'un droit à codélibérer (Gillett-Swan et Baroutsis, 2024 ; Gonzalez et al., 2016). Cook-Sather (2006) souligne également le risque du caractère monolithique de l'expression « voix des élèves » au singulier qui pourrait amener à négliger les différences entre les élèves, leurs points de vue, leurs besoins, leurs identités.

Au niveau des pratiques pédagogiques observées, la littérature de recherche récente expose également plusieurs limites. Ainsi, Skerritt et al. (2021) ont notamment relevé que la voix des élèves pouvait être perçue comme menaçante pour les enseignants, bien qu'elle puisse aussi être positivement accueillie. Certains enseignants trouvent également que les pratiques d'expression des élèves sont émotionnellement difficiles à gérer (Black et Mayes, 2020). Parr et Hawe (2022) montrent que les élèves tendent à être à l'affût des attentes de leurs enseignants plutôt que de répondre de façon sincère. Exprimer leur voix tend alors à devenir un mécanisme de normalisation (apprendre à parler comme l'institution) plus qu'un espace d'agentivité. Sur ce même registre, une dérive est d'utiliser la voix des élèves par les décideurs pour contrôler le travail des enseignants et des élèves (Cook-Sather, 2006 ; Skerritt et al., 2023).

Plus généralement, la voix des élèves est susceptible de montrer une vision idéalisée, voire romantique de l'enfance, éloignée de la réalité et des relations effectives de pouvoir dans les institutions scolaires. Fielding (2004) alerte sur l'illusion d'une relation totalement symétrique entre adultes et enfants : « *there are no spaces, physical or metaphorical, where staff and students meet one another as equals, as genuine partners in the shared undertaking of making meaning of their work together* » (p. 309). Des conditions doivent être élaborées pour assurer des structures et des cultures organisationnelles qui offrent des espaces relationnels authentiques.

Ces éléments invitent à interroger les modalités concrètes de l'expression de la voix des élèves, allant de la simple expression de points de vue à une participation plus active, vue comme légitime, aux actions et décisions à prendre. Un risque, qui nous apparaît réel, est d'employer l'expression « voix des élèves » pour désigner indifféremment toute forme d'expression des élèves, qui conduirait à une dilution conceptuelle de la notion et qui, ce faisant, perdrait sa capacité d'analyse critique : quels sont les différents rôles, niveaux et visées de la participation des élèves ? Quels objets sont réellement négociables, notamment en matière d'évaluation en classe où se cristallisent des contraintes curriculaires, certificatives et statutaires ? Quelles expériences démocratiques les élèves font-ils effectivement, en matière de degrés d'influence légitime sur les actions, les décisions et les changements qui les concernent ? Plus généralement, comment penser conjointement l'idéal démocratique associé à la voix des élèves (au sens fort du terme) et les mécanismes, souvent ordinaires, par lesquels leur participation en classe est cadrée, voire neutralisée dans les pratiques évaluatives et éducatives ? C'est avec ce questionnement en arrière-fond que nous proposons ci-dessous

la conceptualisation d'un continuum de l'expression à la prise en compte de la voix des élèves dans les pratiques en classe.

2. De l'expression à la prise en compte : conceptualiser la voix des élèves comme un continuum

Ainsi, comme montré dans la partie précédente, il n'y pas de définition simple et figée de la voix des élèves dans les travaux scientifiques (Conner, 2022 ; Cook-Sather, 2006 ; Parr et Hawe, 2022 ; Skerritt et al., 2023). Pour certains chercheurs, la voix des élèves est synonyme d'une personne qui exprime un point de vue sur un objet quel qu'il soit, alors que pour d'autres, elle stipule un « *'act of participation where people engage with the organisations, structures and communities that shape their lives'* (Hadfield et Han, 2001, p. 488) and *'generate knowledge' that is both 'valuable and might form a basis for action'* (Atweh et Burton, 1995, p. 562) » (Cook-Sather, 2006, p. 363). Les études empiriques analysées par Gonzalez et al. (2016) montrent que cet acte de participation de la part de l'élève peut concerner des réformes scolaires, l'autonomisation de l'individu ou de groupes sociaux, l'enseignement et l'apprentissage scolaire à des fins d'amélioration. Parr et Hawe (2022) considèrent que la voix de l'élève, au sens fort du terme, dépasse les « pédagogies de l'engagement », les « pédagogies actives », pour désigner la contribution des élèves aux décisions qui concernent leurs apprentissages avec l'intention de promouvoir un changement significatif dans la pratique enseignante ou plus largement au niveau du contexte éducatif.

La figure 1 expose notre proposition de continuum concernant l'expression et la prise en compte de la voix des élèves dans les pratiques en classe⁵ :

- l'élève est invité à s'exprimer mais c'est l'enseignant qui décide des éléments à prendre en compte ;
- l'élève est impliqué dans des dialogues et interactions qui permettent de construire des significations partagées au sein de la classe ;
- l'élève est partie prenante des actions et décisions qui résultent des voix exprimées (la sienne, celle des pairs, celle de l'enseignant) et des changements et réformes visées. Dépassant la seule expression de « points de vue », la voix de l'élève est ici considérée comme une voix « politique », démocratique.

La figure 1 caractérise différents rôles des élèves, ainsi que les niveaux et visées de leur participation en puisant dans les propositions de la littérature. Dans la continuité, nous caractérisons les expériences évaluatives à visée démocratique.

⁵ La figure n'indique pas le cas de figure d'une non-participation, mais qui existe également dans les pratiques.

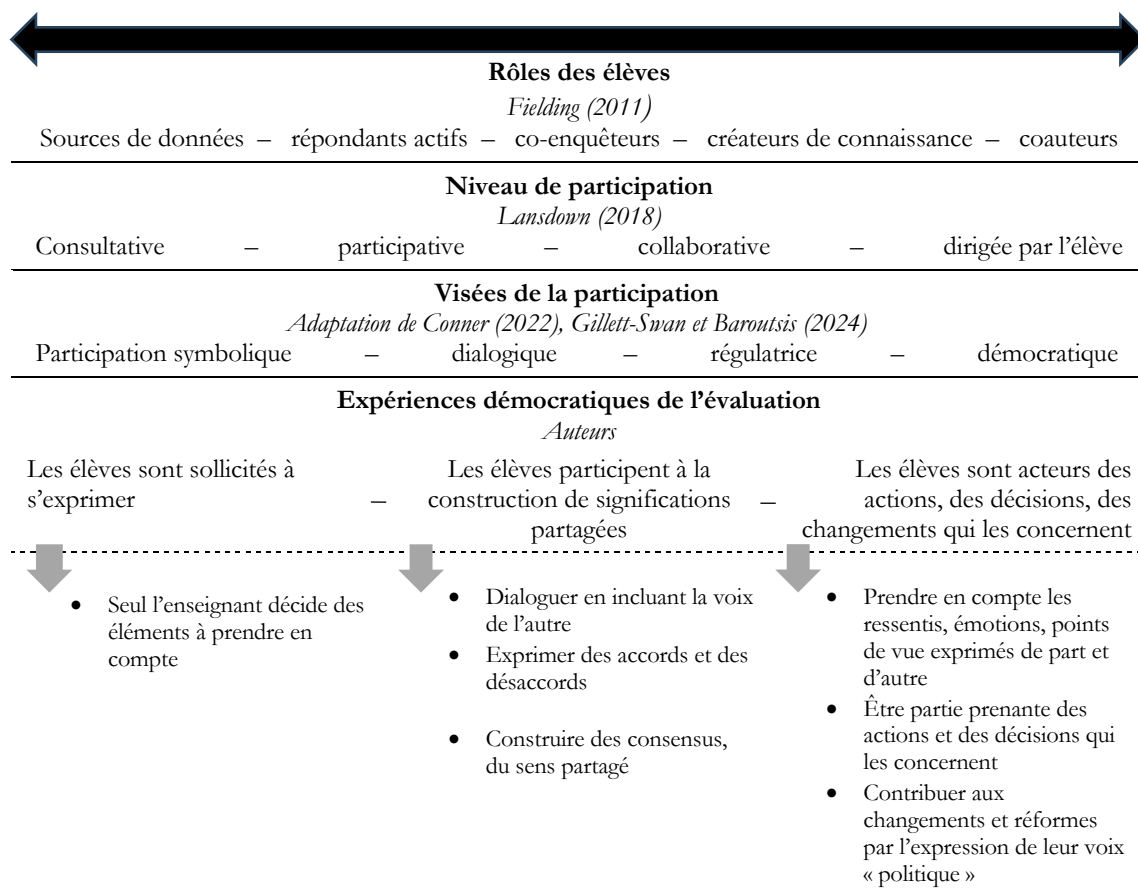


Figure 1 : Continuum de l'expression à la prise en compte de la voix des élèves et de sa légitimité

Fielding (2011) caractérise les différents rôles des élèves en fonction de leur niveau d'implication, en tant que sources de données dans le pôle le moins impliquant au rôle de coauteurs dans le pôle opposé. Quant à Lansdown (2018), il distingue les participations qui sont consultatives, participatives, collaboratives, dirigées par l'enfant dans l'approche la plus engagée. En puisant dans les propositions de Conner (2022) et Gillett-Swan et Baroutsis (2024), nous soulignons également la différence entre :

- une participation symbolique qui consiste à consulter les élèves mais sans réellement prendre en compte ce qu'ils expriment. Appelée participation *tokenistic*, elle est critiquée par Gillett-Swan et Baroutsis (2024) qui considèrent qu'elle « *serves to alienate further the student body from teachers, especially if the processes are seen as exclusionary* » (Quinn et Owen, 2016, p. 536) ». Cette forme de participation est susceptible de produire des effets d'attentes chez les élèves qui restent insatisfaites ;
- une participation dialogique qui offre des conditions à la coconstruction de significations partagées entre membres de la classe ;
- une participation à visée de régulation de l'enseignement permettant d'adapter les conditions d'apprentissage des élèves ;
- une participation à visée démocratique, qui s'approche d'un partenariat entre adultes et élèves (Cook-Sather, 2006), incluant la voix des élèves dans les processus de

négociation (au sens fort du terme) et de prise de décision dans les actions entreprises, y compris à des fins transformatives.

Hormis la participation symbolique, les trois visées participatives (dialogique, régulatrice, démocratique) ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Comme observé par l'étude de Conner (2022), des variations existent au sein d'une même classe en fonction des objectifs visés, des dispositifs et activités réalisées.

Illustrons à titre d'exemple le continuum des expériences démocratiques des élèves liées à la définition des critères d'évaluation, en montrant que la frontière entre participation et démocratie ne se réduit pas à la seule expression d'une voix, mais se joue dans son pouvoir d'influence effectif, dans les conditions de recevabilité qui l'encadrent et les contraintes institutionnelles qui en régulent (ou non) les effets.

À l'extrémité gauche du continuum, imaginons une situation dans laquelle les élèves disposent d'un espace de parole leur permettant d'exprimer ce qu'ils ont compris des critères d'évaluation proposés par l'enseignant en vue d'une tâche à réaliser. Leur parole est écoutée, mais sans dialogue approfondi et sans entraîner de réelles modifications des critères d'évaluation ou de la tâche elle-même, lesquels demeurent définis unilatéralement par l'enseignant. La consultation des élèves est alors symbolique. La voix des élèves relève surtout d'une parole autorisée : les élèves explicitent leur compréhension des critères, mais le cadrage reste unidirectionnel. Bien que « entendues », les voix exprimées ont une faible portée, n'offrant pas des occasions de négociation substantielle ou de changements repérables.

Au centre du continuum, dans l'exemple qui nous intéresse, les critères d'évaluation font l'objet d'un travail collectif de discussion et de clarification. Les échanges peuvent faire émerger des divergences de compréhension des critères, tant entre enseignant et élèves qu'entre les élèves eux-mêmes. Par le dialogue et la négociation, des significations partagées se construisent progressivement pour aboutir à un référentiel vu comme collectivement reconnu et qui pourra continuer d'évoluer au fil des interactions et des pratiques de chaque microculture de classe. Ici, la voix des élèves s'inscrit dans une délibération encadrée : les critères sont un objet collectif d'explicitation, susceptible de révéler des divergences d'interprétation et permettant une stabilisation progressive de significations partagées. Toutefois, la participation reste une coconstruction sous contrainte, puisque le périmètre du discutable, les formats de recevabilité et les arbitrages sont fortement régulés notamment par les exigences curriculaires et certificatives.

À l'extrémité droite du continuum, les élèves disposent d'espaces qui leur permettent d'agir directement sur le référentiel formel de l'évaluation, en proposant des critères et leurs indicateurs, en pouvant les modifier, en supprimer, dans des démarches réflexives incluant des auto- et des hétéroévaluations. Ils peuvent formuler des propositions argumentées visant à améliorer les modalités ou les principes évaluatifs, et voir certaines d'entre elles effectivement mises en œuvre. Dans ce cas, la voix des élèves a une dimension politique, car disposant d'un pouvoir réel de cotransformation des dispositifs évaluatifs, au niveau de la classe ou plus largement. La parole des élèves tend vers une voix influente : les élèves disposent de marges d'intervention sur le référentiel formel et, parfois, sur certaines règles d'usage. La dimension « politique » ne tient pas à l'expression de la voix en tant que telle, mais à son pouvoir d'influence observable, bien que restant traversée par des asymétries statutaires, des contraintes institutionnelles et probablement des inégalités d'audibilité.

Nous considérons que les catégories du continuum sont à appréhender de manière dynamique, comme l'ont montré les observations empiriques de Mottier Lopez (2008) sur les formes de participation guidée et d'évaluation interactive qui se reconfigurent au fil des situations et interactions didactiques dans les microcultures de classe. Dans cette perspective, le continuum vise à offrir une grille d'analyse critique pour situer les différentes modalités d'expression et de prise en compte de la voix des élèves au sein des pratiques éducatives et évaluatives, tout en fournissant des repères pour interroger le processus de production des savoirs scientifiques à leur propos et les cadres institutionnels et normatifs qui les structurent.

3. La voix des élèves dans les pratiques de classe

Les pratiques de classe constituent un premier terrain privilégié pour observer la manière dont la voix des élèves est sollicitée, comprise et mobilisée par les enseignants. Toute pédagogie dite active insiste sur l'importance de l'implication de l'élève dans les processus éducatifs et évaluatifs : des pédagogies centrées sur l'élève, des pédagogies par projets, l'apprentissage collaboratif, l'approche par compétences, l'évaluation collaborative, etc. Un large éventail d'activités et de stratégies existent pour solliciter l'implication et l'expression de la voix des élèves. Celle-ci peut s'exprimer seule ou dans le cadre de dialogues enseignant-élèves, entre pairs ou avec tout autre acteur concerné, dans la classe ou hors de la classe.

3.1. Conceptions enseignantes et usages de la voix des élèves

Afin d'étudier comment les enseignants sollicitent, comprennent et utilisent la voix de leurs élèves en classe, Conner (2022) a réalisé une recherche auprès de 55 enseignants américains de divers ordres d'enseignement (du primaire au secondaire II) par questionnaire incluant des questions ouvertes et fermées. Il dégage deux grandes tendances. Soit la voix des élèves est assimilée par les enseignants au fait qu'ils expriment des « opinions en général » (47% des répondants), c'est-à-dire sur toute sorte de sujets sans lien avec l'éducation. Les « techniques » citées par les enseignants pour solliciter ces opinions sont des débats en classe, des jeux de rôles, des projets, des tâches authentiques, des dispositifs d'enseignement réciproque, etc. Soit la voix des élèves est associée par les enseignants à des questions spécifiquement au cœur de l'enseignement / apprentissage en classe et du fonctionnement de l'école (53% des répondants). Les techniques citées sont des discussions formelles et informelles en classe, des enquêtes (sondages en ligne, évaluations à mi-parcours ou fin de parcours), des entretiens individuels, des cercles de rétroactions, la rédaction d'un journal, des conseils de classe, notamment.

This study also finds that most teachers who solicit student voice on core educational matters do make changes to their teaching as a result of their student voice efforts and most do talk with their students about what they learned from their students and how this knowledge will inform their approach moving forward. (Conner, 2022, p. 23)

L'auteur conclut que ses résultats corroborent les recherches antérieures qui ont montré que la voix des élèves pouvait conduire à un enseignement plus adapté (Beltramo, 2017 ; Busher, 2016 ; Lac et Mansfield, 2018 ; Mitra, 2018, cités par Conner, 2022). Plus généralement, les résultats montrent que les pratiques de classe se situent à différents niveaux du continuum précédemment défini, oscillant entre une sollicitation des points de vue des élèves à des fins principalement consultatives et des formes plus engagées visant la régulation des apprentissages et l'adaptation de l'enseignement.

3.2. L'implication des élèves dans les pratiques évaluatives

Depuis la fin des années 1980, les travaux francophones sur l'évaluation des apprentissages ont largement souligné l'importance de l'engagement de l'élève et de son implication active dans les pratiques et processus évaluatifs à des fins d'apprentissage : évaluation formative et régulation, évaluation formatrice, autoévaluation, évaluation mutuelle entre élèves, coévaluation entre enseignants et élèves, pratiques réflexives, métacognition, pour ne citer que ces axes d'études (e.g., Allal, 1993, 1999 ; Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Bonniol et Vial, 1997 ; Campanale, 2007 ; Jorro, 2000 ; Nunziati, 1990).

Depuis plusieurs dizaines d'années également, les écrits anglophones ont largement contribué également à mettre en lumière le rôle central de l'implication de l'élève dans les processus évaluatifs, notamment au travers des approches telles que *Assessment for Learning* (AfL, Broadfoot et al., 1999) et *Assessment as Learning* (Earl, 2003). Ces approches insistent sur l'idée que les pratiques évaluatives participent activement à la régulation des apprentissages en impliquant les élèves dans des démarches telles que l'identification des objectifs et la coconstruction des critères d'évaluation, la génération de feedbacks, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, l'autorégulation (e.g., Klenowski, 2009).

Ces travaux peuvent être situés, à la lumière du continuum proposé plus haut, principalement dans des formes de participation à visée régulatrice, dans lesquelles la voix des élèves est mobilisée comme ressource pour ajuster l'enseignement et soutenir les apprentissages, sans pour autant engager systématiquement les élèves dans les décisions évaluatives elles-mêmes. Les apports de ces travaux (et de bien d'autres), très connus dans le domaine, apparaissent ainsi pertinents pour interroger plus spécifiquement la voix des élèves dans ou à propos de l'évaluation. Comme observé, par exemple par Parr et Hawe (2022), « *everyday AfL practices are thus contexts for developing voice (Hargreaves, 2012) and enhancing student agency (Adie et al., 2018; Willis, 2011)* » (p. 775).

Toutefois, malgré l'engouement notable pour la voix des élèves, notamment dans les contextes anglo-saxons, la revue de littérature de Sun et al. (2023) montre qu'elle est globalement peu étudiée et définie dans le domaine de l'évaluation en éducation. Quelques perspectives ouvrent des pistes intéressantes cependant. Par exemple, dans le contexte francophone, un ensemble d'écrits interrogent la visée émancipatrice de l'évaluation dans l'ouvrage collectif de Marcel et Gremion (2025), appelée « évancipation ». ⁶ Inclure la voix des élèves dans cette visée émancipatrice paraît pouvoir engager des transformations de pratiques, par exemple en faveur d'évaluations continues pour apprendre dans des contextes évaluatifs à forts enjeux (Mottier Lopez, 2025). Des écrits anglophones récents explorent, quant à eux, la voix des élèves dans une perspective de « *student leadership* » à des fins, entre autres, de gouvernance des institutions évaluées (Kremer, 2023) ou encore pour étudier la façon dont la voix des élèves est susceptible de transformer les relations de pouvoir dans l'évaluation (e.g., Ahmadi, 2022 ; Chase, 2020).

Ainsi, l'évaluation constitue un lieu privilégié de la participation régulatrice des élèves, en offrant des espaces où leur voix peut être mobilisée pour soutenir l'ajustement des apprentissages et de l'enseignement. Notre continuum invite toutefois à distinguer des niveaux différenciés de prise en compte de la voix des élèves au sein des pratiques évaluatives, allant de formes principalement instrumentales ou régulatrices à des visées plus explicitement

⁶ Néologisme entre évaluation et évancipation.

démocratiques et émancipatrices qui restent peu documentées dans le contexte scolaire (Mottier Lopez et al., 2023).

Notre focalisation sur les pratiques en classe, dont les pratiques évaluatives, invite maintenant à déplacer l'analyse vers un autre niveau, en interrogeant la manière dont la voix des élèves est également prise en compte, construite et interprétée dans les processus mêmes de production des savoirs scientifiques qui les étudient.

4. La voix des élèves dans les recherches en éducation

Les travaux contemporains sur la voix des élèves insistent sur l'expression de celle-ci non seulement dans les pratiques éducatives et évaluatives mais également dans les processus de recherche (e.g., Gillett-Swan et Baroutsis, 2024) par le moyen de recherches-actions, recherches participatives, recherches collaboratives par exemple. Largement développées aujourd'hui en éducation, ces recherches, sur le plan méthodologique, visent à offrir aux acteurs les conditions d'agir, de participer, d'être partie prenante, avec la particularité parfois d'y impliquer des élèves en tant que co-chercheurs, qui sont souvent les grands oubliés de ce type de recherche.

Tout comme pour les pratiques en classe (figure 1 plus haut), le tableau 1 distingue différentes formes de prise en compte de la voix des élèves dans les recherches scientifiques. Celles-ci peuvent varier au fil des différentes étapes de la recherche (Gillett-Swan et Baroutsis, 2024).

Tableau 1 : Implication des élèves dans les recherches scientifiques

La recherche avec la voix des élèves : implication des élèves			
La voix des élèves est recueillie par le chercheur		La voix des élèves est recueillie par un collectif de recherche incluant les professionnels mais pas les élèves	La voix des élèves est recueillie par un collectif de recherche incluant les professionnels et les élèves
Elle est interprétée et exploitée par le chercheur	Elle est interprétée et exploitée par le chercheur qui en rend compte aux acteurs concernés (élèves / enseignants/ autres acteurs impliqués)	La voix des élèves est interprétée et prise en compte par le collectif, dont les enseignants, pour intervenir dans leurs contextes professionnels	Elle est interprétée et prise en compte par le collectif, dont les enseignants, pour intervenir dans leurs contextes professionnels et les élèves pour apprendre ⁷

Parr et Hawe (2022) observent que des configurations dynamiques et complexes peuvent exister dans les recherches. Par exemple, la voix des élèves dans la classe peut être sollicitée et prise en compte pour soutenir un changement pédagogique (e.g., introduire une évaluation qui soutienne davantage les progressions d'apprentissage), mais sans que les élèves ne soient directement présents dans un contexte de recherche collaborative entre enseignants et chercheurs. Toutefois, la façon dont leur voix est prise en compte par le collectif de recherche peut conduire à des décisions et à des changements délibérés en classe, voire au-delà. Sur le

⁷ « Pour apprendre » renvoie ici à l'ensemble des retombées positives identifiées plus haut par les recherches citées.

plan méthodologique, les élèves représentent une « audience invisible » dans ce cas de figure mais néanmoins agissante.

Gillett-Swan et Baroutsis (2024) constatent toutefois que, d'une façon générale :

Increasingly, published research positions data from participants as 'voice' (1) without acknowledging the importance of student voice; (2) utilising student voice (or teacher voice) only in very limited ways; and (3) rarely engaging with what voice means, generally in terms of scholarship in the field and specifically in terms of the power dynamics. (p. 537)

Notre analyse suggère que la production des savoirs scientifiques participe elle aussi à la définition de ce qui est reconnu comme une voix d'élève légitime, recevable et susceptible d'exercer une influence sur les pratiques éducatives et évaluatives. Les travaux anglophones mobilisés offrent, à cet égard, des ressources pour (ré)interroger l'implication des élèves à partir des cadres conceptuels dans lesquels cette notion est construite, contribuant à l'émergence de regards potentiellement renouvelés par l'entrecroisement des propositions scientifiques issues de différents cadres et ancrages culturels.

Comme développé plus haut, cette réflexion ne peut pas être dissociée des cadres socio-institutionnels dans lesquels s'inscrivent les pratiques éducatives et évaluatives, cadres tout aussi structurants de légitimation de la voix des élèves sur le continuum défini. Dans cette perspective, la partie suivante propose un registre critique plus général pointant quelques logiques idéologiques et institutionnelles qui pèsent sur l'évaluation scolaire. Elle met en discussion les cadres normatifs de l'évaluation, y compris en termes de formation des enseignants, qui conditionnent, sans les déterminer de manière univoque, les possibilités de prise en compte de la voix des élèves.

5. De la participation à la contestation : enjeux politiques, normatifs et institutionnels liés à l'évaluation des apprentissages des élèves

Historiquement, l'évaluation scolaire repose sur des enjeux de sélection et une logique de classement (Merle, 2018) dans laquelle l'élève constitue essentiellement un objet de l'évaluation qui se voit signifié sa valeur sous la forme de notes chiffrées ou, comme l'ont institué les politiques éducatives occidentales depuis les années 2000 (plus précocement dans certains pays), un niveau de compétence (Mons et al., 2014). La logique de performance favorise alors la comparaison entre élèves à des fins de hiérarchisation voire de sélection, l'évaluation normative prévalant (Crahay et al., 2019), dès les premières années de la scolarité, au niveau préscolaire (Leroy, 2020) ou primaire (Bénil, 2018).

En réalité, ces logiques de compétition semblent moins directement liées à un besoin réel de sélectionner et de différencier les élèves qu'à des cadres idéologiques plus larges, parfois analysés comme relevant de logiques néolibérales (Fabre et Gohier, 2015). Bien que fréquemment dénoncées dans les discours publics, ces logiques apparaissent également mobilisées par de nombreuses familles, en particulier issues des classes moyennes et favorisées, en tant que ressources stratégiques visant à sécuriser les parcours scolaires de leurs enfants, indépendamment des valeurs politiques qu'elles peuvent par ailleurs revendiquer (e.g., Obin et Van Zanten, 2010). Ces stratégies témoignent certes d'une prise en compte pragmatique par les familles des inégalités structurelles du système éducatif et de leur intégration dans leurs stratégies personnelles (Dubet, 2013), mais également d'une conception de l'élève comme symbole de la réussite des parents. Loin de s'intéresser à ce que l'élève a à exprimer, l'évaluation à l'école relève de formes de justification publique

susceptible de rendre légitimes les mécanismes de hiérarchisation scolaire qui en résultent. C'est ainsi qu'une certaine conception de l'élitisme peut contribuer à imposer une logique de performance fondée sur le mérite individuel, selon laquelle l'accès à l'excellence relèverait prioritairement des efforts et des capacités des élèves. Cette logique tend à devenir le fondement d'un jugement évaluatif légitime formulé par les enseignants (Butera, 2011) et plus généralement le système éducatif. Ces représentations s'articulent mal avec une approche démocratique de l'éducation dans laquelle l'élève participerait au processus évaluatif. Pintrich (2000) met notamment en évidence que les logiques d'évaluation fondées sur des buts de performance objectivent l'élève et conduisent à une conception relativement statique voire définitive de son intelligence, la réussite scolaire étant alors logiquement attribuée à des qualités intrinsèques supposées des élèves. Une telle articulation conduit à superposer performances scolaires, intelligence et légitimité d'accès aux formations les plus valorisées, en décalage avec de nombreux travaux en sociologie de l'éducation depuis Bourdieu (Duru-Bellat et al., 2022). Dans une telle perspective, la voix des élèves ne peut consister qu'à la manifestation de leur intelligence.

Dans une telle configuration idéologique et institutionnelle, il convient d'examiner de façon critique à quelles conditions la voix des élèves pourrait être reconnue et prise en compte dans les pratiques évaluatives. Se pose notamment la question de savoir si, et dans quelle mesure, l'ouverture d'espaces permettant aux élèves de mettre en discussion (voire de contester) des pratiques évaluatives valorisées par ceux qui en bénéficient (et dont ils font l'objet) peut être considérée comme recevable dans des contextes marqués par de forts enjeux de légitimité et de comparaison sociale. Dans cette perspective, la prise en compte de la voix des élèves dans l'évaluation scolaire pourrait être interprétée comme un positionnement susceptible d'entrer en tension ou en contestation avec les cadres normatifs dominants et, de ce fait, être perçue comme engagée, voire militante.

5.1. Normes évaluatives et résistances à la prise en compte de la voix des élèves

Différents travaux (e.g., Santos et al., 2024) mettent en évidence les résistances manifestées par de nombreux enseignants lorsqu'il s'agit de prendre en compte les voix des élèves pour réinterroger et faire évoluer leurs pratiques évaluatives. Même lorsque certains cadres institutionnels permettent, voire incitent, à considérer l'élève comme un acteur de son évaluation et à intégrer son point de vue, la mise en œuvre effective de ces orientations reste un sujet de crispation professionnelle (Hazard, 2023).

Une hypothèse repose sur l'existence de normes qui se rapporteraient à l'évaluation⁸. Parmi différentes normes identifiables, trois en particulier ont été relevées dans les discours d'un ensemble d'enseignants du secondaire en France (Mercier-Brunel, 2024) : (1) l'existence d'une note chiffrée attribuée de façon externe aux élèves comme garante d'une forme d'objectivité souhaitée (Mons et al., 2014), (2) la nécessité d'une évaluation fondée sur une épreuve contrôlée et standardisée pour tous les élèves (norme non partagée par tous les pays comme le montrent Morrissette et Diédhiou, 2017), (3) la légitimité du jugement évaluatif qui ne relèverait que de l'enseignant, seul compétent pour définir la valeur d'un élève (la voix des élèves pouvant s'exprimer mais restant prise en compte de façon anecdotique dans le jugement final). Dans ce cadre normatif, la voix des élèves semble difficilement pouvoir

⁸ Le terme est entendu ici dans le sens de Durkheim, comme un comportement désormais coupé de la rationalité qui a justifié à un moment qu'il se généralise et auquel adhère une communauté (1912), faisant l'objet d'un contrôle social au sens de Goffman (1973).

remettre en question ces dimensions au cœur de l'évaluation certificative. Il n'est notamment pas question de déposséder l'enseignant de son entière autonomie dans la formulation d'un « verdict » final retenu comme résultat de l'évaluation. Dans ces conditions, l'influence de l'élève sur les décisions pédagogiques qui le concernent ne semble pas pouvoir porter, à l'issue d'évaluations formatives, sur la régulation et les remédiations qui en résultent (Dann, 2014). La participation des élèves et leurs voix tendent à se situer, selon le continuum proposé plus haut, à un niveau principalement consultatif, voire symbolique, quand elles ne sont pas carrément ignorées. Or, certains enseignants, engagés dans une démarche de transformation de leurs pratiques évaluatives, regrettent que les élèves ne s'emparent que rarement des résultats des évaluations pour progresser (Mercier-Brunel, 2022). Loin de pouvoir être imputé aux seules dispositions des élèves, ce constat invite à interroger les modalités selon lesquelles leur voix peut être authentiquement prise en compte, et, comme montré dans les travaux de Mottier Lopez (2008), à considérer les microcultures de classe au sein desquelles toutes pratiques prennent forme.

Il a été largement établi que la qualité des systèmes éducatifs est liée, entre autres facteurs, aux politiques de formation initiale et continue des enseignants (Mons et al., 2021). Dans cette perspective, nous poursuivons en interrogeant la place accordée à cette question dans les dispositifs de formation, tant dans des contextes marqués par une forte centralisation institutionnelle comme la France, que dans ceux qui privilégient des formes de communautés apprenantes de proximité comme le Québec⁹.

5.2. Former à la prise en compte de la voix des élèves : enjeux professionnels et institutionnels

Les travaux disponibles dans la littérature scientifique (e.g., Elbertson et al., 2025) suggèrent que la formation des enseignants intègre de manière croissante des dimensions liées au bien-être des élèves et au développement de leurs compétences psychosociales, certaines impliquant l'expression de ressentis ou de points de vue sur les pratiques éducatives. Pour Santos et al. (2024), la prise en compte de la voix des élèves « *involves both individual and collective reflection on values, beliefs and practice* » (p. 4). En ce qui concerne l'évaluation, Jorro (2016) insiste entre autres sur les « compétences éthiques » de l'évaluateur qui peuvent s'observer notamment par la prise en compte des voix des élèves y compris quand elles sont dissonantes avec les valeurs et les convictions de l'évaluateur. Dans cette perspective, l'évaluation peut s'appuyer sur des formes de négociation avec les élèves et s'ouvrir à des espaces de discussion et de compromis, impliquant un déplacement par rapport à une logique de contrôle (Vial, 2012) fondée sur l'idée que seul l'enseignant doit rester maître du fonctionnement de la classe. De tels déplacements sont susceptibles de générer des formes de déstabilisation cognitive chez les enseignants (Treacy et Leavy, 2023). Dès lors, la question n'est pas tant de savoir si la voix des élèves doit être prise en compte que d'examiner les conditions dans lesquelles cette prise en compte peut dépasser une logique où l'enseignant conserve l'entière maîtrise de l'interprétation et de l'usage de cette voix, pour ouvrir, le cas échéant, des espaces de codétermination de certaines pratiques évaluatives.

Plusieurs recherches ont montré que la formation et le travail en collectif peuvent constituer des leviers susceptibles d'influencer les pratiques évaluatives des enseignants (e.g., Yerly,

⁹ Outre la question des moyens mis dans la formation, et le fait que ces formations soient obligatoires (e.g., Australie, Finlande, Japon) ou favorisées par des mesures incitatives d'évolution de carrière (e.g., Corée du Sud, Espagne, Portugal) qui dépasse ici notre propos.

2021), ouvrant la perspective de dispositifs de formation collective intégrant la prise en compte de la voix des élèves. De même, des recherches collaboratives menées à l'international suggèrent que des formes d'accompagnement étroit par des chercheurs peuvent favoriser des évolutions des pratiques évaluatives des enseignants dans ce sens (Santos et al., 2024). Toutefois, l'accompagnement en formation reste un processus complexe. Certains travaux suggèrent que les dispositifs de formation doivent être appréhendés moins comme des espaces de transmission de modèles que comme des contextes favorisant des processus d'« auteurisation » (Bucheton et Mercier-Brunel, 2023). Les enseignants peuvent alors s'appropriier progressivement les enjeux liés à la prise en compte de la voix des élèves et envisager des déplacements de postures. Des formes d'isomorphisme entre les modalités de formation et les pratiques pédagogiques visées apparaissent également comme des modalités particulièrement pertinentes (Capitanescu Benetti et Médioni, 2022 ; Fagnant et al., 2017), appelant à une vigilance quant aux cadres institutionnels dans lesquels ces formations prennent place.

Une question est encore de savoir dans quelle mesure les réformes éducatives et les cadres de référence institutionnels accordent une place explicite à une évaluation prenant en compte la voix des élèves. Les référentiels de compétences demeurent peu explicites sur cet enjeu. Ainsi, en France, il est attendu des enseignants qu'ils « fassent comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation » (Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, 2013), tandis qu'au Québec, les prescriptions invitent à « concevoir ou choisir des outils d'évaluation qui sont signifiants pour les élèves » (Référentiel sur les compétences professionnelles en enseignement, 2020). En Suisse romande, dans les référentiels professionnels qui relèvent des instituts de formation (notamment des Hautes écoles pédagogiques), la voix des élèves apparaît sollicitée au travers d'une demande régulière qui est celle de « commenter [leurs progrès] en fonction de critères et de seuils de performance [que l'enseignant] leur a préalablement communiqués » (HEP du Canton de Vaud). Dans son *Guide à destination de tous les enseignants et enseignantes qui débutent ou non, jeunes ou moins jeunes*, la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique, dans le cadre du dispositif du Pacte, préconise une « nouvelle conception de l'évaluation [qui] joue ainsi un rôle majeur dans la réduction de l'échec ». L'enseignant est invité à déployer « si nécessaire, des pratiques différenciées, qu'il s'agisse d'un besoin de soutien, de consolidation ou de dépassement » (p. 22). Pris dans leur ensemble, ces référentiels ont en commun de mettre l'accent sur la précision du diagnostic évaluatif de l'enseignant et la pertinence des réponses pédagogiques et didactiques qu'il propose, plus que sur une réelle prise en compte de la voix des élèves pour coconstruire des stratégies d'évaluation et de progrès avec eux. La voix des élèves apparaît principalement sollicitée comme une ressource informative au service de l'ajustement de l'enseignement, plutôt que comme un levier de participation aux décisions évaluatives.

À l'échelle institutionnelle, nos analyses mettent ainsi en évidence que les normes évaluatives, les cadres de formation et les dispositifs organisationnels contribuent à structurer les conditions de prise en compte de la voix des élèves. Ces cadres représentent des contraintes qui orientent cette prise en compte vers des formes plus ou moins engagées sur le continuum présenté précédemment. L'accès à des modalités de participation à visée démocratique apparaît ainsi comme particulièrement exigeant et susceptible de générer des tensions et paradoxes, voire des contestations. À cet égard, dans un contexte de réforme à des fins de transformation des pratiques évaluatives pour les rendre toujours plus formatives et éducatives, prendre en compte les voix des élèves ne saurait se réduire à une participation

symbolique ou consultative sans risquer de produire des attentes insatisfaites, voire de renforcer des formes de contrôle ou de légitimation des pratiques existantes.

6. Perspectives conclusives

En proposant de situer la voix des élèves sur un continuum allant de l'expression de points de vue à une participation active aux prises de décision sur les plans individuels et collectifs, incluant des enjeux de réforme, cet article a proposé de considérer la voix des élèves comme un objet conceptuel à part entière et également comme un analyseur des formes contemporaines de participation à visée démocratique en éducation, puis plus spécialement dans l'évaluation. Dans cette perspective, la prise en compte de la voix des élèves apparaît moins comme une pratique isolée que comme un révélateur des rapports de pouvoir, des normes évaluatives et des valeurs qui structurent les systèmes éducatifs, les dispositifs de formation, les pratiques quotidiennes en classe, les recherches en éducation.

Nos développements critiques ouvrent ainsi plusieurs pistes de recherche. A titre d'exemple, une première concerne les conditions de transformation effective associées à la prise en compte de la voix des élèves : dans quelles configurations pédagogiques, évaluatives ou institutionnelles la voix des élèves exerce-t-elle une influence réelle sur les décisions prises ? À quels niveaux du système éducatif cette influence est-elle possible, et quels sont les objets sur lesquels elle demeure fortement contrainte voire contestée ?

Une deuxième piste interroge les régimes de légitimité de l'évaluation, en analysant la voix des élèves comme un point de tension entre des logiques de performance, de classement et de contrôle, et des visées démocratiques, formatives ou émancipatrices. Par exemple, comment les normes évaluatives en vigueur limitent-elles ou redéfinissent-elles ce qui peut être entendu comme une voix « recevable » de l'élève ?

Une troisième piste concerne la formation des enseignants, envisagée non comme un lieu de prescription de modèles, mais comme un espace d'appropriation des tensions éthiques, professionnelles et politiques que soulève la prise en compte de la voix des élèves. Dans quelles conditions la formation peut-elle soutenir des déplacements de posture permettant de passer d'une logique de contrôle à des formes de codétermination partielle des pratiques évaluatives incluant la voix des élèves ? Et pour quelles dynamiques de transformation des rapports de pouvoir et des microcultures de classe et cultures d'établissement ?

Enfin, l'analyse de la voix des élèves dans les recherches en éducation invite plus généralement à questionner la responsabilité épistémique et politique des chercheurs : comment concevoir des démarches de recherche qui ne se contentent pas de mobiliser la voix des élèves comme donnée, mais qui interrogent les effets de cette mobilisation sur les objets, les méthodes et les finalités mêmes des recherches ?

Quels que soient les questionnements, la voix des élèves, au sens fort du terme, renvoie à un idéal démocratique jamais pleinement réalisé, comme l'observe Cook-Sather (2006), et engage des négociations continues susceptibles de transformer les pratiques – notamment évaluatives – vers davantage de justice et d'inclusion. Sur le plan institutionnel, elle se traduit par des compromis situés et des ajustements continus des dispositifs et des rapports entre les acteurs. La prendre au sérieux implique d'accepter l'incertitude, la conflictualité et la pluralité des voix comme dimensions constitutives de l'éducation, ouverte à l'idée d'une « évancipation » (Marcel et Gremion, 2025). Ce néologisme renvoie à une conception de

L'évaluation émancipatrice pensée *dans et par l'institution*, où les normes ne sont ni évacuées ni contournées, mais soumises à un travail continu de discussion, de négociation et de redéfinition collective, avec le postulat que la voix des élèves peut y être activement incluse (Mottier Lopez, 2025). Cette conception renvoie à des configurations plurielles et dynamiques, susceptibles de se déployer selon des continuités et des ruptures qui restent largement à problématiser.

7. Références bibliographiques

- Ahmadi, R. (2022). Students' perceptions of student voice in assessment within the context of Iran: The dynamics of culture, power relations, and student knowledge. *Higher Education Research and Development*, 41(2), 211–225. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882401>
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 81-98). Delachaux et Niestlé.
- 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. In *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). OCDE-CERI Publication.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25-26, 16-34.
- Bénit S. (2018). *L'expérience subjective des écoliers et collégiens face aux pratiques évaluatives* [thèse de doctorat inédite]. Université Paris-Est-Créteil.
- Black, R. et Mayes, E. (2020). Feeling voice: The emotional politics of 'student voice' for teachers. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1064-1080. <https://doi.org/10.1002/berj.3613>
- Boekærts, M. et Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology : an international review*, 54, 199-231.
- Bonniol, J.J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck Université.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M. et Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the black box*. Assessment Reform Group.
- Bucheton, D. et Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants, un métier impossible ?* ESF.
- Butera, F. (2011). La menace des notes. Dans F. Butera, C. Buchs et C. Darnon, C. (dir.), *L'évaluation, une menace ?* (p. 45-53). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0045>
- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 191-206). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0191>
- Capitanescu Benetti, A. et Médioni, M.-A. (2022). La formation par isomorphisme peut-elle encourager les enseignants à repenser l'organisation du travail scolaire ? Dans A. Capitanescu Benetti, C. Letor et S. Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire* (p. 91-106). Presses universitaires de la Méditerranée. <https://doi.org/10.4000/books.pulm.22076>.

- Chase, M. K. (2020). Student voice in STEM Classroom Assessment practice: A pilot intervention. *Research et Practice in Assessment*, 15(2), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293402.pdf>
- Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: How teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching*, 28(1), 12-25. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: Exploring 'student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry* 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Crahay, M., Mottier Lopez, L. et Marcoux, G. (2019). L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. Dans M. Crahay (dir.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (p. 358-425). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2019.01.0357>
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. Routledge.
- Dann, R. (2014) Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (2), 149-166. DOI: 10.1080/0969594X.2014.898128
- David, J. et Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête* [Logic: The theory of inquiry] (G. Deledalle, Trans.). Presses Universitaires de France (texte original publié en 1938).
- Dewey, J. (2011). La théorie de la valuation [Theory of valuation] (A. Bidet, L. Quéré et G. Truc, Trans.). In A. Bidet, L. Quéré et G. Truc (dir.), *John Dewey : la formation des valeurs* (p. 67-171). La découverte (texte original publié en 1939).
- Draghici, C. et Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherche en éducation*, 39. <https://doi.org/10.4000/rec.300>
- Dubet, F. (2013). Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire. *Revue Projet*, 333(2), 13-21. <https://doi.org/10.3917/pro.333.0013>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école*. (6e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.zante.2018.01>
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Elbertson, N.A., Jennings, P.A. et Brackett, M.A (2025). The role of educators in school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100134>
- Fabre, M. et Gohier, C. (dir.) (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1589>
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. et Hindryckx, M.-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 3(1-2), 77-98. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/84>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>

- Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. Dans N. Mockler et J. Sachs (dir.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (p. 61-75). Springer.
- Gillett-Swan, J. et Baroutsis, A. (2024) Student voice and teacher voice in educational research: A systematic review of 25 years of literature from 1995-2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533-551. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
- Gonzalez, T. E., Hernandez-Saca, D. I. et Artiles, A. J. (2016). In search of voice: theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990–2010. *Educational Review*, 69(4), 451-473. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661>
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain*. ESF.
- Haute école pédagogique du canton de Vaud (2024). *Formation des enseignant.e.s. Référentiel de compétences professionnelles*. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/interfilieres/referentiel-competences-2016-hep-vaud.pdf>
- Hazard, B. (2023). La politique évaluative de la France : quelles évolutions engagées depuis 2014 et quels impacts dans les classes ? *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (p. 23-45). Cnesco-Cnam.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes professionnels en question*. De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation Permanente*, 208, 53-64.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 16(3), 263–268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Kremer, K. S. (2023). Including authentic student voice in your assessment story. *Intersection: A journal at the intersection of assessment and learning, Association for the Assessment of Learning in Higher Education Conference Proceedings*, 4(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1410704.pdf>
- Lansdown, G. (2018). Conceptual framework for measuring outcomes of adolescent participation. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/59006/file>
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207-234). De Boeck.
- Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16366>
- Marcel, J.-F. et Gremion, C. (dir.) (2025). *Émancipation dans l'institution: oser le rapprochement entre émancipation et évaluation*. Cepaduès-Éditions.
- Mayes, E., Finneran, R. et Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students 'having a voice' and 'speaking for' others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157-172. <https://doi.org/10.1177/0004944119859445>
- Mercier-Brunel, Y. (2022). Place des normes des enseignants sous-tendant leurs pratiques évaluatives dans la mise en place du socle commun. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 29-47. <https://doi.org/1048782/e-jiref-8-3-29>
- Mercier-Brunel, Y. (2024). Les normes évaluatives des enseignants face aux réformes de l'évaluation en France : en quoi constituent-elles un obstacle à une évaluation soutenant le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves ? Dans S. C. Cartier, J.-L. Berger et A. Fagnant (dir.), *Apprentissage autorégulé. Formation, pratiques et conceptions des enseignants* (p. 71-99). Alphil.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). *Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*. France. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Ministère de l'éducation (2020). *Référentiel sur les compétences professionnelles en enseignement*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel-competences-professionnelles-profession-enseignante.pdf>
- Ministère de l'éducation (2023). *Guide à destination de tous les enseignants et enseignantes qui débutent ou non, jeunes ou moins jeunes*. Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://www.enseignerplusquunmetier.be/sites/default/files/2023-08/Guide-enseignant.pdf>
- Mons, N., Chesné J.-F. et Piedfer-Quênay L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse*. Cnesco-Cnam.
- Mons, N., West, A., Toczek, M.-C. et Barkous, S. (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Dossier de synthèse*. Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/08/Dossier-de-synthese_evaluation.pdf
- Morlaix, S. et Giret, J.-F. (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), 421-440.
- Morrison, K. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice, Part One. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60. <https://doi.org/10.4000/rec.300>
- Morrisette, J. et Diédhiou, S. B. M. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir-évaluer d'enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33-56.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- 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). Cepadués Editions.
- Mottier Lopez, L. et Dechamboux, L. (2019). Modélisation d'une évaluation « de » et « pour » la recherche collaborative. *La Revue LEeE, L'évaluation en éducation on line*, 1. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/42>
- Noël, B. et Cartier, S.C. (2016). De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 9-24). De Boeck.
- Nonnon, E. (1986). Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant : aperçu des recherches psycholinguistiques récentes en langue française. *Revue Française de Pédagogie*, 74, 53-86.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 48-64.
- Obin, J.-P. et Van Zanten, A. (2010). Les stratégies des établissements et des familles. Dans A. Van Zanten, A. et J.-P. Obin (dir.), *La carte scolaire* (p. 61-87). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/la-carte-scolaire--9782130584407-page-61?lang=fr>
- Parr, J. et Hawe, E. (2022). Student pedagogic voice in the literacy classroom: A review. *Research Papers in Education*, 37(6), 773-796. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864769>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts., P. Pintrich, et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press.

- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Santos, I. M., Amatullah, T., Agbenyega, J. et deSouza, D. N. (2024). The influence of student voice on teacher professional learning: A systematic literature review. *Review of Education*, 12(3), 1-25. <https://doi.org/10.1002/rev3.70014>
- Skerritt, C., Brown, M. et O'Hara, J. (2021). Student voice and classroom practice: How students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, Culture et Society*, 31(5), 955–974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>
- Sun, S., Gao, X., Rahmani, B. D., Bose, P. et Davison, C. (2023). Student voice in assessment and feedback (2011–2022): a systematic review. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 48(7), 1009-1024. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>
- Treacy, M. et Leavy, A. (2023). Student voice and its role in creating cognitive dissonance: The neglected narrative in teacher professional development. *Professional Development in Education*, 49(3), 458–477. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876147>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes - Dispositifs - Outils*. De Boeck.
- Yerly, G. (2021). La collaboration des enseignants autour de l'évaluation des apprentissages comme moyen de piloter le système ? Le cas de la politique « évaluation commune » dans le secondaire supérieur en Suisse. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 44.