

La modération sociale pour se former à l'évaluation des apprentissages

TESSARO, Walther, *et al.*

Reference

TESSARO, Walther, *et al.* La modération sociale pour se former à l'évaluation des apprentissages. *Education permanente*, 2016, no. 208, p. 65-76

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:99282>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**



WALTHER TESSARO, LIONEL DECHAMBOUX,
FERNANDO MORALES VILLABONA, LUCIE MOTTIER LOPEZ

La modération sociale pour se former à l'évaluation des apprentissages.

Un dispositif de développement professionnel en évaluation fait actuellement l'objet de recherches dans les communautés anglophones et francophones : la « modération sociale », visant à donner aux enseignants l'opportunité de partager leurs interprétations des objectifs et des critères d'évaluation qu'ils mobilisent dans leurs propres évaluations, en lien avec les référentiels et les standards existants. Distincte de la procédure de modération statistique, par ailleurs bien connue, la modération sociale consiste à impliquer des groupes d'enseignants dans des discussions et des négociations sur les notes qu'ils attribuent aux travaux de leurs élèves, dans le but de construire des consensus¹ partagés (Klenowski et Wyatt-Smith, 2010). Cet article présente plusieurs instruments mis en place lors d'une recherche-formation soutenue par le Fonds national suisse² (Mottier Lopez *et al.*, 2012) visant à expérimenter des dispositifs de modération sociale sur deux plans jugés complémentaires : les choix évaluatifs des enseignants quand ils élaborent leurs épreuves, et l'appréciation des productions de leurs élèves, spécialement dans des tâches complexes en français et en mathématiques à l'école primaire. Sans considérer ces instruments comme des modèles, nous pensons qu'ils constituent

65

EDUCATION PERMANENTE n° 208/2016-3

WALTHER TESSARO, chargé d'enseignement à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève (walther.tessaro@unige.ch).

LIONEL DECHAMBOUX, assistant-doctorant à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève (lionel.dechamboux@unige.ch).

FERNANDO MORALES VILLABONA, assistant-doctorant à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève (fernando.morales@unige.ch).

LUCIE MOTTIER LOPEZ, professeure associée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève (lucie.mottier@unige.ch).

1. La notion de consensus peut faire débat. Il s'agit ici, non pas de faire une « moyenne » des notes que les enseignants attribueraient à un même travail, mais de dégager, grâce à la discussion et à la confrontation, une représentation partagée de la qualité du travail de l'élève.
2. Octroi n° 100013-143453/1.



des exemples susceptibles de soutenir les enseignants dans leur volonté d'améliorer leurs pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves. Ils montrent également la façon dont ils ont évolué au fil d'une recherche longitudinale, dans une perspective de mise à distance épistémologique. Nous concluons en identifiant quelques enjeux liés à la posture des chercheurs-formateurs et des enseignants dans ce type de dispositifs.

La modération sociale dans une recherche-formation

La recherche-formation dont il est question a été initiée suite à de nouvelles prescriptions ayant force de loi dans le canton de Genève – notamment un renforcement de l'évaluation chiffrée et l'introduction d'un nouveau plan d'études en Suisse romande – et le constat étayé que l'évaluation à visée certificative faisait l'objet de peu de recherches actuelles dans une visée éducative, en dépit de son actualité (Mottier Lopez et Laveault, 2008).

Notre première préoccupation était de mieux appréhender les jugements-en-actes des enseignants lors de la correction de contrôles écrits à visée certificative. Considérant ces jugements évaluatifs en tant qu'actes cognitifs mais également en tant que pratiques sociales situées (Mottier Lopez et Allal, 2008), nous étions attentifs à leur construction contextualisée, en relation avec d'autres pratiques : celles des collègues, du même établissement ou d'autres établissements du canton ; celles promues par l'institution (directives, plan d'études) ou par les épreuves externes. Nous souhaitons aussi saisir les logiques à l'œuvre dans des modérations sociales, avec les mêmes enseignants, notamment pour observer comment pouvait se construire une représentation commune des attentes officielles, et pour comprendre dans quelle mesure les pratiques pouvaient être considérées comme acceptables par les pairs et par l'institution scolaire, au moyen d'une confrontation de « jugements humains » (Linn, 1993).

Notre recherche a impliqué deux cohortes d'enseignants (désormais C1 et C2), en articulant trois volets et deux disciplines : mathématiques et français. Les domaines évalués dans les contrôles écrits étaient communs à chaque cohorte, mais les épreuves étaient élaborées par les enseignants selon leur manière habituelle de procéder. Les deux cohortes étaient constituées d'enseignants des degrés 5-6 HarmoS³ (élèves de 8-10 ans) puis 7-8 HarmoS (élèves de 10-12 ans). Le but était de porter un regard panoramique sur le deuxième cycle de l'école primaire du canton de Genève, tout en identifiant les spécificités de certains degrés et leur impact sur les logiques d'évaluation, dont les enjeux de l'orientation au cycle 3 en fin de 8 HarmoS.

3. Accord intercantonal sur l'« harmonisation de la scolarité obligatoire » (2007), permettant d'uniformiser, à l'échelle suisse, l'âge d'entrée à l'école, la durée de la scolarité obligatoire, ainsi que les objectifs à atteindre à l'issue de chaque cycle ou degré.



Le premier volet de la recherche, répliqué dans le troisième, consistait pour les chercheurs à assister à la correction en-acte de copies d'élèves en mathématiques et en français après l'administration du contrôle écrit par l'enseignant à sa classe. Lors de la rencontre, les enseignants procédaient à une verbalisation de leurs pensées en cours de correction, selon la méthodologie du « *Think Aloud* » (Charters, 2003). Un entretien semi-structuré encadrait cette verbalisation dans le but de mieux comprendre la place du contrôle écrit dans la progression de la classe, de mieux connaître les élèves, ou encore de vérifier si le dispositif de recherche avait eu un impact sur les pratiques réelles des enseignants⁴.

Le deuxième volet visait un projet explicite de développement professionnel pour les enseignants. Il était constitué d'un dispositif de « modérations sociales » (MS) réunissant l'ensemble des enseignants et des chercheurs à trois reprises sur le temps de formation continue. Les deux premiers jours ont été consacrés aux modérations sociales en français (MS1), puis en mathématiques (MS2). La dernière demi-journée a été consacrée à un bilan final et à des apports de contenu plus formels par les chercheurs-formateurs. A cette occasion, les enseignants étaient amenés à confronter leurs points de vue sur leurs pratiques d'évaluation certificative, dans des configurations sociales organisées dans une logique progressive et articulée : des temps de travail en petits groupes (des trios pour la plupart) alternaient avec des temps en plénière animés par un chercheur-formateur qui endossait alors le rôle de modérateur (voir la description pour la C1 dans Mottier Lopez *et al.*, 2012).

Des instruments évolutifs

Plusieurs instruments ont été utilisés dans les modérations sociales expérimentées, permettant de conserver des traces des consensus coélaborés d'une part et de structurer les négociations de sens d'autre part. Nous en retiendrons quatre qui nous semblent significatifs des ajustements réalisés au fil de la recherche-formation afin de soutenir le développement professionnel des enseignants :

- des contrôles écrits, vierges ou complétés par des élèves ;
- un document permettant d'objectiver les consensus établis au sein des petits groupes d'enseignants, en mettant en avant la possibilité d'accords ou de désaccords à propos des « manières de faire » (Morrisette, 2011) pour chaque aspect de la pratique d'évaluation ;
- des synthèses de consensus établis entre les participants lors des mises en commun ;
- des constats de recherche soumis à l'analyse des participants.

4. Quelques résultats de recherche sur ce volet sont présentés dans Tessaro (2015a), Dechamboux (2016), Mottier Lopez (2016), Mottier Lopez *et al.* (2016).



Dans la suite de l'article, nous exposons la façon dont ces instruments et leurs usages ont été modifiés à plusieurs reprises. Notre propos est de montrer une forme de progression du dispositif de formation par la capitalisation des expériences réalisées et objectivées. Des régulations ont été entreprises dans chaque cohorte, complétées par des régulations décidées d'une cohorte à l'autre. La seconde cohorte a en effet tiré profit des constats et des savoirs construits pendant la première cohorte, tant pour les enseignants que pour les chercheurs.

■ Des exemples de contrôles écrits

Afin de susciter et de soutenir les échanges entre les participants, des exemples de contrôles écrits ont été distribués lors des modérations sociales en petits groupes. Des extraits d'épreuves externes dans les deux disciplines avaient été choisis par les chercheurs. Ils incluaient les documents destinés aux enseignants, comportant des informations telles que les apprentissages évalués, les critères de correction, les consignes de passation et le barème. Plusieurs études ont montré que ces épreuves sont des repères importants pour les enseignants en Suisse romande (Ntamakiliro et Tessaro, 2010), participant aux systèmes de référents pour l'évaluation des apprentissages des élèves, et contribuant à l'harmonisation des pratiques.

Par ailleurs, deux exemples d'épreuves internes (contrôles écrits construits par les enseignants) étaient aussi fournis. Lors de la première réunion de modération sociale (MS1) de la C1, les enseignants ont travaillé sur des copies vierges provenant d'épreuves du volet 1 mais qui n'étaient pas les leurs. L'objectif des chercheurs était de solliciter la construction de significations à propos plus particulièrement de l'élaboration d'un contrôle écrit. Dans un deuxième temps, les enseignants ont reçu des copies d'élèves rendues anonymes. L'objectif était de nourrir les échanges concernant l'appréciation des productions des élèves.

Il est apparu que la quantité d'informations que les enseignants avaient à traiter était trop importante. Nous avons donc réduit le nombre de documents lors des rencontres suivantes. Dans la deuxième modération (MS2), un seul contrôle écrit en mathématiques a été proposé aux participants, aussi issu du volet 1, afin qu'ils aient plus de temps pour en prendre connaissance. Il comprenait la page de garde (entête), regroupant les informations importantes (objectifs, points, barème), ainsi que les réponses de l'élève corrigées. Par contre, il a été demandé aux enseignants de traiter simultanément et de manière dialectique la construction de l'instrument et l'appréciation de la copie.

Dans la C2, nous avons décidé de proposer dès la MS1 un seul exemple de contrôle écrit, construit par un enseignant de la C1, rendu aussi anonyme. De façon nouvelle, les participants ont reçu simultanément l'entête de l'épreuve et la production de l'élève, afin qu'ils puissent se référer à cette dernière pour mieux



comprendre l'attribution des points, le cas échéant. Lors de la même MS1, une production écrite de la C1 a également été donnée mais sans la correction effectuée par l'enseignant. Cette fois, il a été demandé aux enseignants d'élaborer un barème, de se mettre d'accord puis d'évaluer la production de l'élève. La logique de modération sociale s'est appuyée sur le fait de construire ensemble une épreuve plutôt que sur une épreuve déjà réalisée. Dans un dernier temps, le corrigé original a été fourni pour permettre une comparaison et poursuivre les débats.

Ces ajustements dans l'usage des exemples de contrôles écrits issus du terrain montrent le rôle de médiation que les chercheurs-formateurs ont souhaité leur attribuer pour soutenir les confrontations et le partage du savoir d'expérience d'une part, et la construction de consensus d'autre part. Nous avons observé que la multiplication d'exemples de pratiques n'était pas nécessaire pour favoriser la confrontation des points de vue dans les petits groupes et que l'ensemble des exemples proposés n'était que rarement exploité.

Nos expériences en formation continue nous avaient incités à privilégier un travail sur des épreuves provenant de la pratique d'autres enseignants, mais appartenant au même système scolaire, car le partage de pratiques évaluatives peut être sensible en raison de différentes valeurs mises en jeu et de stratégies implicites, voire cachées (Merle, 2012). La cohésion observée entre les enseignants de la C2 et le climat de confiance construit nous ont conduits à leur proposer d'échanger, dans la MS2, sur une copie de leurs propres contrôles écrits.

■ Des instruments visant à soutenir la construction de consensus

Dans les MS, des instruments ont été proposés pour structurer les échanges et pour formaliser les consensus coélaborés dans les interactions en petits groupes d'enseignants afin de soutenir ensuite les échanges en plénière. Dans la C1, il s'agissait de grilles dont les catégories concernaient les différents aspects de la conception du contrôle écrit et la correction/notation des productions des élèves (*figure 1*). Ces catégories étaient croisées avec trois formes de consensus, inspirées de Morrissette (2011) : les manières de faire « partagées » (susitant des processus

<i>Catégories</i>	Manières de faire partagées (reconnaissance et accord collectif dans le trio).	Manières de faire admises (ni adhésion, ni objection dans le trio).	Manières de faire contestées (désaccords persistants dans le trio).
<i>Choix et formulation des objectifs</i>			
<i>Arguments.</i>			

Figure 1. Instrument soutenant la construction de consensus en petits groupes d'enseignants – C1-MS1 (extrait).



de reconnaissance mutuelle dans l'interaction), « admises » (faisant l'objet d'une explicitation par un enseignant, sans marque d'adhésion ou d'objection de la part de ses pairs), ou « contestées » (soulevant des désaccords persistants entre les enseignants).

Les enseignants de la C1 éprouvaient des difficultés à saisir les trois formes de consensus proposées, rendant l'usage de cet instrument insatisfaisant. La multiplication des catégories qui en résultait appauvriissait en quelque sorte les interactions, et les catégories conceptuelles, issues de la littérature de recherche, n'étaient pas assez fonctionnelles pour soutenir les négociations de sens entre les enseignants. Grâce aux traces écrites recueillies et aux commentaires des participants, la grille a été modifiée pour la C2 (figure 2). Les catégories pour analyser les évaluations ont été maintenues (première colonne dans les figures 1 et 2) pour échanger sur des exemples d'épreuves fournis par les chercheurs-formateurs (accords vs désaccords) et sur les pratiques évaluatives des enseignants du groupe de MS (ce qui semble partagé vs ce qui semble différent et qui reste un désaccord entre eux).

	<i>A propos des épreuves que vous avez analysées</i>	<i>Concernant vos propres pratiques</i>
<i>Choix et formulation des critères d'évaluation</i>	Accords.	Ce qui semble partagé entre nous.
	Désaccords.	Ce qui nous semble différent et qui reste un désaccord.

Figure 2. Instrument soutenant la construction de consensus en petits groupes d'enseignants – C2-MS1 (extrait).

Cette réélaboration de l'instrument visait à mieux différencier ce qui relevait de l'analyse de l'épreuve en tant que telle des positionnements concernant les propres pratiques des enseignants. Par exemple, dans la C1, les enseignants étaient assez facilement d'accord pour remettre en question un élément de l'épreuve-exemple dans la mesure où elle ne les concernait pas directement. Avec ce nouvel outil, une mise en perspective était explicitement sollicitée avec leurs propres choix évaluatifs. Une première analyse des documents complétés par les participants et des enregistrements de la C2 montre qu'une dialectique entre ces deux plans a pu se développer, donnant à voir des valeurs personnelles et des aspects plus implicites de la pratique évaluative qui n'avaient pas autant émergé dans la C1. De plus, il semble que l'expérience des participants a influencé leur positionnement sur ce plan : les pratiques des enseignants novices étant plus incertaines car encore peu stabilisées ; celles des enseignants chevronnés, pouvant apparaître en contrepartie plus assurées, sont devenues des modèles mis en débat.



■ Les synthèses de consensus soumises à validation

A l'issue de chacune des modérations sociales, pour chaque cohorte, une synthèse écrite (*figure 3*) était élaborée par les chercheurs-formateurs hors réunion, à partir des consensus débattus pendant les mises en commun (et notés collectivement) et des interrogations qui subsistaient. Les éléments retenus, en français (MS1) puis en mathématiques (MS2), étaient organisés en rubriques et soumis aux participants afin qu'ils soient validés par eux lors de la réunion suivante. En termes de validité de signifiante (Pourtois et Desmet, 2013), le but est de vérifier que les éléments compris par les chercheurs sont aussi ceux qui sont compris par les enseignants. La validation de ces synthèses représente ainsi un troisième niveau de consensus produisant une écriture collective des savoirs négociés.

Correction de la production de l'élève

Définition précise des critères pour évaluer de façon équitable.
Eviter les critères dépendants les uns des autres.
Adéquation grille-note.
L'évaluation demande une reconnaissance de l'expertise de l'enseignant.

Figure 3. Extrait d'une synthèse de modération sociale (MS).

Cette étape est perçue comme participant à la création d'une culture commune d'évaluation, tout en permettant de stabiliser les consensus construits. Ces moments ont aussi permis de souligner la complexité des pratiques d'évaluation, pour lesquelles des connaissances professionnelles et des savoirs d'expérience sont à mobiliser sans que soit possible une simple application de règles standardisées (Mottier Lopez et Tessaro, 2016). La quantité des choix que les enseignants ont à faire et des décisions qu'ils ont à prendre – identifiées dans les échanges et apparues dans les synthèses – participent à l'indispensable subjectivité de l'évaluation en classe. Les niveaux successifs de consensus (petits groupes, mises en commun, puis synthèses des chercheurs-formateurs validées par les enseignants) visaient à inscrire les pratiques dans un cadre éthique et déontologique (Laveault, 2008) afin d'éviter un glissement vers l'arbitraire ou l'inacceptable. Progressivement, sont ainsi apparus différents indicateurs du jugement professionnel en évaluation (Lafortune et Allal, 2008), dont le paradigme a été étayé conceptuellement par les chercheurs-formateurs à l'occasion de la dernière rencontre avec les enseignants.



■ L'exploitation de constats de recherche entre cohortes

Pour soutenir et structurer la réflexion des enseignants, outre les synthèses évoquées, des constats de recherche (figure 4) ont été présentés à la seconde cohorte dans la partie conclusive de la formation. Ces constats ont été confrontés aux pratiques des participants. Le collectif a ainsi constaté des éléments d'une culture d'évaluation partagée entre enseignants de la C1 et de la C2, dans l'idée d'une continuité entre les quatre degrés du cycle 2 de l'école primaire genevoise, tout en relevant aussi des spécificités.

Construction de l'épreuve

Usage du plan d'études (PER)

Le PER existe mais ne constitue pas la référence première pour construire l'évaluation.

Le PER permet de justifier une évaluation en aval mais sans contrôle systématique. Ce sont les moyens d'enseignement et les activités effectivement réalisées en classe qui font référence.

L'exigence première est un alignement de l'évaluation avec les activités réalisées en classe (qui, elles, font référence au PER).

Figure 4. Constats de recherche de la C1 soumis à la C2 (extraits).

D'une façon générale, notre démarche rompt avec un modèle de formation véhiculant une conception applicationniste de la théorie, autrement dit une logique normative qui conclut à la conformité ou à la non-conformité d'une pratique. Dans notre expérience, les outils conceptuels et leurs ajustements successifs se sont mis au service d'une réflexion collective sur les pratiques d'évaluation, servant de grilles de lecture et d'objectivation. Il est notamment apparu que la notion d'arrangement (Merle, 2012) ne suffit pas à décrire les différentes adaptations d'un dispositif d'évaluation aboutissant à l'appréciation d'une production d'élève. En effet, si certaines adaptations se révélaient illégitimes et clandestines, d'autres semblaient acceptables au regard de l'institution et assumées par les enseignants sur le plan pédagogique. A la suite d'un travail d'analyse, la notion d'« ajustement » (Mottier Lopez *et al.*, 2012) a permis de les distinguer.

Des usages pour la formation continue

L'analyse de l'évolution des différents instruments montre que si des régulations ont été opérées au cours de la première cohorte, d'autres (plus nombreuses, et que l'on peut qualifier de deuxième ordre [Allal, 2002]), ont eu lieu entre les deux cohortes. Elles ont même concerné une ultime étape du processus, celle de la formation continue en établissement.



A la suite de la recherche-formation, plusieurs conseillers pédagogiques, enseignants et directeurs, nous ont adressé des demandes pour reproduire le dispositif de modération sociale à des fins de formation continue dans les établissements scolaires. Ces demandes s'inscrivent le plus souvent dans des projets pédagogiques élaborés conjointement entre les différents partenaires d'un établissement ; elles témoignent d'un intérêt partagé autour des questions liées aux pratiques d'évaluation en classe.

Le dispositif de MS a ainsi été utilisé à plusieurs reprises à l'école primaire. A la différence de la recherche présentée plus haut, les confrontations entre enseignants d'un même établissement, visant à construire collectivement une représentation commune des attentes officielles et à assurer une meilleure cohérence entre les pratiques évaluatives, se réalisent dans des situations authentiques de conception de contrôles écrits, d'administration de ceux-ci dans les classes concernées, et de correction des productions des élèves.

Tirant profit des constats réalisés lors de la recherche-formation, les instruments ont encore subi quelques transformations, surtout en vue d'être simplifiés (*figure 5*). Dans la mesure où les enseignants devaient élaborer conjointement les contrôles écrits pendant une première rencontre, puis évaluer réellement les productions des élèves lors d'une deuxième rencontre, la médiation des modérations par un instrument ne semble plus indispensable. L'activité productive se révèle être suffisamment structurante (Morales Villabona et Mottier Lopez, 2016).

	<i>A propos des corrections des productions d'élèves que vous avez effectuées et plus généralement de vos pratiques</i>
<i>Entête Points Barème</i>	Accords.
	Désaccords.

Figure 5. Instrument soutenant la formalisation de consensus en formation continue (extrait).

Dans ces formations, un accent particulier est porté sur les tâches complexes, qui représentent un enjeu important dans l'évaluation des apprentissages. Elles restent en effet encore peu exploitées par les enseignants dans les contrôles écrits de notre recherche (Serry et Tessaro, 2016) car, selon eux, elles favoriseraient l'échec scolaire en confrontant les élèves à un niveau d'exigences élevé que la majorité d'entre eux n'atteindra peut-être pas. Si les contenus évalués sont bien ceux qui ont été enseignés, cette cohérence n'apparaît pas à propos de ce type de tâche.



Conclusion

Les dispositifs de modération sociale que nous avons mis en place ont favorisé des questionnements mutuels et des débats d'idées féconds pour les enseignants. Ils ont visé l'enrichissement du répertoire d'actions de chacun et la prise de distance critique à l'égard de leurs pratiques qui, comme de nombreuses recherches l'ont montré, représentent un levier pour la transformation des pratiques professionnelles (Mukamurera, 2014). Dans le bilan de la C2, les enseignants ont relevé à ce propos la pertinence de la confrontation des pratiques et l'absence de jugement de l'ensemble des participants, tout en soulignant l'importance de poursuivre la réflexion : collectivement avec les collègues des établissements scolaires respectifs et sur le plan personnel notamment par des lectures. L'absence d'une « mise en surplomb » des chercheurs-formateurs n'a pourtant pas entièrement satisfait une enseignante, qui reste soucieuse d'une orientation plus prescrite de sa pratique évaluative. Une autre participante avoue avoir été « bousculée » dans ses représentations et ajoute repartir de cette recherche-formation avec cependant plus de questions qu'elle n'en avait auparavant.

Ces dispositifs ont aussi participé, sur d'autres plans, au développement professionnel des chercheurs-formateurs. D'une part, dans l'adaptation nécessaire aux attentes des participants, avec une posture d'accompagnement (Jorro, 2012) exigeant du formateur qu'il se déplace vers une position plus symétrique à l'égard des participants. D'autre part, dans la façon d'aborder le champ de l'évaluation des apprentissages, face à des enseignants qui ont habituellement le souci majeur d'intégrer directement les apports de la formation à la gestion de la classe, et qui tendent à privilégier ainsi une vision utilitariste de celle-ci (Tessaro, 2015b). L'expérience relatée et les constats d'analyses qui sont en cours contribueront, nous l'espérons, à une « ingénierie » de la formation en évaluation et à une meilleure compréhension du rôle que peut y jouer le chercheur-formateur. ◆

74

EDUCATION PERMANENTE n° 208/2016-3

Bibliographie

- ALLAL, L. 2002. « Epreuves externes : évaluation de la qualité des apprentissages ou des curricula ? ». *Actes du congrès de l'ADMEE-Europe*. Université de Lausanne.
- CHARTERS, E. 2003. « The use of think-aloud methods in qualitative research. An introduction to think-aloud methods ». *Brock Education*. N° 122, p. 68-82.
- DECHAMBOUX, L. 2016. « L'activité évaluative lors de la correction de contrôles écrits ». *Dans* : L. Mottier Lopez, W. Tessaro (dir. publ.). *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne, Peter Lang, p. 51-72.
- JORRO, A. (dir. publ.). 2012. « La construction d'une professionnalité en éducation. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle ? ». *Recherches et éducations*. N° 7.



- KLENOWSKI, C. ; WYATT-SMITH, C. 2010. « Standards, teacher judgement and moderation in contexts of national curriculum and assessment reform ». *Assessment Matters*. N° 2, p. 107-131.
- LAFORTUNE, L. ; ALLAL, L. 2008. *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Presses de l'université.
- LAVEAULT, D. 2008. « Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*. N° 30(3), p. 483-500.
- LINN, R.-L. 1993. « Linking results of distinct assessments ». *Applied Measurement in Education*. N° 6(1), p. 83-102.
- MERLE, P. 2012. « L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales ». Dans : L. Mottier Lopez, G. Figari (dir. publ.). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles, De Boeck, p. 81-96.
- MORRISSETTE, J. 2011. « Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles ». *Recherches qualitatives*. N° 30(1), p. 38-39.
- MORALES VILLABONA, F. ; MOTTIER LOPEZ, L. 2016. « Quelle évaluation collaborative dans la modération sociale entre enseignants ? ». Dans : L. Mottier Lopez, W. Tessaro (dir. publ.). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne, Peter Lang, p. 289-312.
- MOTTIER LOPEZ, L. 2016. « Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves ». Dans : M. Crahay et al. *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Bruxelles, De Boeck (à paraître).
- MOTTIER LOPEZ, L. ; ALLAL, L. 2008. « Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*. N° 30(3), p. 465-482.
- MOTTIER LOPEZ, L. ; LAVEAULT, D. 2008. « L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses ». *Mesure et évaluation en éducation*. N° 3, p. 5-34.
- MOTTIER LOPEZ, L. ; TESSARO, W. 2016. « Pourquoi interroger le jugement professionnel dans l'évaluation et la régulation des apprentissages des élèves ? ». Dans : L. Mottier Lopez, W. Tessaro (dir. publ.). *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne, Peter Lang, p. 1-17.
- MOTTIER LOPEZ, L. ; SERRY, S. ; SALES CORDEIRO, G. 2016. « Evaluation certificative de productions écrites d'élèves : référence au modèle didactique du genre textuel dans l'épreuve et lors de la correction de "faits divers" ». *Recherche en didactique du français*. N° 8 (à paraître).
- MOTTIER LOPEZ, L. ; TESSARO, W. ; FILLIETTAZ, L. 2012. *Etude des jugements d'évaluation des apprentissages des élèves et des pratiques de modération sociale*. Requête acceptée par le FNS de la recherche scientifique : 100013_143453/1.
- MOTTIER LOPEZ, L. ; TESSARO, W. ; DECHAMBOUX, L. ; MORALES VILLABONA, F. 2012. « La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves ». *Questions vives*. N° 18, p. 159-175.
- MUKAMURERA, J. 2014. « Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux ». Dans : L. Portelance, S. Martineau, J. Mukamurera. (dir. publ.). *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment ?* Québec, Presses de l'université.



NTAMAKILIRO, L. ; TESSARO, W. 2010. « Vers plus d'épreuves externes : une standardisation de l'évaluation scolaire ? ». *Dans* : P. Gilliéron Giroud, L. Ntamakiliro (dir. publ.). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne, Peter Lang.

POURTOIS, J.-P. ; DESMET, H. 2013. *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles, Mardaga.

SERRY, S. ; TESSARO, W. 2016. « Construction d'instruments d'évaluation certificative à l'école primaire : discours et pratiques d'enseignants genevois ». *Dans* : L. Mottier Lopez, W. Tessaro (dir. publ.). *Le jugement professionnel, au coeur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Berne, Peter Lang, p. 25-50.

TESSARO, W. 2015a. « Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative ». *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*. N° 12, p. 49-65.

TESSARO, W. 2015b. « Formation permanente des enseignants à l'évaluation des apprentissages : une continuité à construire ». *Dans* : L. Bélair, P.-F. Coen (dir. publ.). *Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Bruxelles, De Boeck, p. 55-69.