

Évaluation au service des apprentissages

Yann Mercier Brunel, MCF Université Nice Côte d'Azur
Sylvie Catoire et Alexis Vachon, chargés d'étude IFé

8 et 9 juin 2023

Équipe formation et accompagnement

- *Conception et mise en oeuvre de formations*
- **Accompagnements** de collectifs de formateurs
- *Mise en oeuvre du diplôme d'établissement "passeur en éducation"*



Sylvie Catoire



Alexandra Bourel



Alexis Vachon

Questions d'apprentissage et questions de métier

- Flexibilité des pratiques et des espaces
- Évaluation au service des apprentissages
- Évaluation et régulation
- Analyse réflexive en formation
- Conception de formation et appropriation

Laurent
Courbon



chargés d'études

enseignement
supérieur



Anna Clavel

Programme de la formation

Jeudi 8 juin 2023	
9h-12h	Pour moi l'évaluation c'est Quelques définitions et concepts sur l'évaluation
13h30- 16h30	Démarches et fonctions de l'évaluation
Vendredi 9 juin 2023	
9h-12h	Critères, indicateurs et échelles descriptives
13h-16h	Vers une évaluation partagée avec les élèves

Conceptualisation : Élargir ma vision de
l'évaluation

Modélisation : Choisir mon évaluation,
pour qui et pour quoi faire ?

Instrumentation : De quoi j'ai besoin ?

Questionner la place et l'implication des
élèves.

Support de la formation

lien vers un padlet : <https://dgxy.link/formation-evaluation-nice>



- Qui suis-je quand j'évalue ? Quelles tensions ? Donner un titre (quelques mots ou une phrase) à votre image...

3 minutes de réflexion



Phase 1 : conceptualiser l'évaluation

1. Ce n'est ni une science ni une technique mais une activité professionnelle

C'est une « activité » humaine, donc elle croise des éléments **cognitifs** de l'évaluateur et des éléments **sociaux** (Figari, 2001, 2016) :

- chaque enseignant à une certaine image de l'évaluation ;
- on n'évalue pas dans tous les systèmes scolaires ni à toutes les époques de la même façon.

C'est un ensemble d'actions qui reposent sur une **interprétation** (donc subjective) de ce qui est évalué (Vial, 2012).

C'est une activité professionnelle donc :

- qui repose sur une culture du métier construite au fil du temps (Jorro, 2018),
- qui a construit des *habitus* pouvant résister aux apports de la recherche qui déstabilisent certaines routines (Perrenoud, 2015).

2. Cette activité repose sur trois ensembles de processus :

Pour De Ketele (1989, 2010), repris par Allal (2016), l'évaluation suppose dans tous les cas de :

- 1/ **recueillir** des informations pertinentes (objets), valides (conditions) et fiables (pérennité) ;
- 2/ **interpréter** ces informations en fonction de critères (liés à des indicateurs précis) ou de représentations (« intuition pragmatique ») ;
- 3/ **réagir** en conséquence (note, feedbacks, validation, hiérarchisation, classement, orientation, etc.).

3. Cette activité s'inscrit dans un paradigme

Dans le système scolaire :

Vérifier l'écart
entre la réponse
fournie et la
réponse attendue

Identifier les
difficultés (possibilité
d'évaluations
différenciées) **pour**
proposer des aides ou
des activités adaptées
pour **faire progresser**

Accompagner l'élève
pour qu'il participe à son
évaluation, **compre**nne
ses erreurs, **construise**
une stratégie
d'apprentissage pour
progresser

normatif

Évaluation **de**
l'apprentissage

rationnel

Évaluation **pour**
l'apprentissage

heuristique

Évaluation **comme**
apprentissage

4. Cette activité s'inscrit dans une histoire nationale

Quelques dates clefs pour l'évaluation scolaire en France :

- XVIe siècle : l'éducation de masse conduit à hiérarchiser les élèves pour valoriser les plus méritants.
 - 1808 : Polytechnique doit sélectionner des candidats venant de toute la France en fonction de leurs capacités former des ingénieurs et introduit la note sur 20.
- A la fin du XIXe siècle, on mesure tout (la performance, l'intelligence, etc.)*
- 1890 : le ministre de l'Instruction publique généralise la note sur 20 dans le secondaire et sur 10 au primaire.
 - Tyler (1942) applique la vision managériale à l'éducation : on définit des objectifs et des sous-objectifs dont on évalue l'atteinte (années 60 : USA ; 70 : Europe).
 - 1989 : introduction de la notion de compétence au primaire.
 - 2006 (puis 2013) : imposition du socle commun de connaissances et de compétences (et de culture) dans la scolarité obligatoire (compte pour le DNB).
 - 2018 : la notion de compétence arrive (à tâtons) dans l'enseignement supérieur (Parcoursup, RNCP à l'université) à l'exception des CPGE (mais pas des GE).

5. Cette activité scolaire est étudiée par la recherche en psychologie puis en sciences de l'éducation

L'évaluation chiffrée montre de nombreux « biais » :

- Pas de relations significatives entre les notes et la réussite professionnelle (Piéron, 1922) : Piéron initie la « docimologie ».
- Laugier & Weinberg (1936) montrent que 30% des élèves ont le baccalauréat en fonction du correcteur.
- Merle en 1996 et Suchaut en 2008 refont le même genre d'expérience avec des conclusions *relativement* similaires.
- Des dizaines de recherches montrent les limites de la notation :
 - répartition des notes en courbe de Gauss (Postumus, 1947) ;
 - effet de « halo » : présentation (Thorndike, 1920) ou représentation (Bonniol, 1972) de l'élève ;
 - effet d'ancre : contamination des copies par assimilation/contraste (Shérif, 1958) ;
 - effet d'ordre : contamination par les copies précédentes (Bonniol, 1965).

6. Cette activité apparaît de façon plus ou moins formelle dans les classes

Au quotidien, un enseignant **ne peut pas ne pas évaluer** ses élèves. Parfois il en est conscient et parfois moins, idem pour les élèves.

(d'après Ruiz-Primo et Furtak, 2007 adapté par Mottier Lopez, 2015).

Evaluations formelles		
<i>Recueillir</i>	<i>Interpréter</i>	<i>Réagit</i>
L'enseignant recueille et réunit des informations produites par ses élèves et qu'il a provoquées dans un temps planifié.	L'enseignant prend du temps pour analyser les informations recueillies, souvent hors de la présence des élèves.	L'enseignant rend un verdict ou planifie une action pour aider l'élève à atteindre le but d'apprentissage visé.
Evaluations formatives informelles		
<i>Solliciter</i>	<i>Reconnaître</i>	<i>Utiliser</i>
L'enseignant sollicite des réponses écrites ou verbales des élèves et en prélève de l'information hors d'un temps planifié d'évaluation.	L'enseignant réagit « à chaud » en reliant les savoirs enseignés aux réponses des élèves (analysant les erreurs et les stratégies).	L'enseignant exploite immédiatement les réponses des élèves sans rupture avec les activités de la classe.

6. Cette activité apparaît de façon plus ou moins formelle dans les classes **et instrumentée**

Evaluations formelles		
<i>Recueillir</i>	<i>Interpréter</i>	<i>Réagit</i>
L'enseignant recueille et réunit des informations produites par ses élèves et qu'il a provoquées dans un temps planifié en explicitant les attendus en matière de résultats ou de compétences à mobiliser (par ex. en-tête du sujet).	L'enseignant prend du temps pour analyser les informations recueillies, souvent hors de la présence des élèves en fonction d'une grille d'indicateurs recherchés, de compétences ou d'un barème précis (au point près).	L'enseignant rend un verdict ou planifie une action pour aider l'élève à atteindre le but d'apprentissage visé en explicitant l'écart entre la production et les attendus ou le lien entre la production et les remédiations (barème ou compétences) .
Evaluations formatives informelles		
<i>Solliciter</i>	<i>Reconnaître</i>	<i>Utiliser</i>
L'enseignant sollicite des réponses écrites ou verbales des élèves et en prélève de l'information hors d'un temps planifié d'évaluation en les questionnant sur des éléments précis liés à ce qu'il a enseigné .	L'enseignant réagit « à chaud » en reliant les savoirs enseignés aux réponses des élèves (analysant les erreurs et les stratégies au regard d'éléments didactiques précis qu'il relie aux apprentissages visés) .	L'enseignant exploite immédiatement les réponses des élèves sans rupture avec les activités de la classe en explicitant les liens entre les réponses (notamment les erreurs) et les objectifs d'apprentissage .

En guise de première synthèse

L'évaluation est une activité professionnelle **quotidienne** des enseignants.

Elle s'inscrit dans une **culture professionnelle** socialement située.

Elle est profondément humaine et repose en fait sur **le parcours de chaque enseignant** (expérience et expertise mais aussi valeurs, histoire, recul...).

Elle est donc très compliquée à faire évoluer car **ses points ancrages sont multiples** et la « figent » souvent.

- l'activité évaluative ne peut pas être formulée en termes de *bien* et de *mal* mais de **cohérence** avec ses objectifs et le contexte.
- elle **ne peut pas faire l'objet** d'une approche **prescriptive** (d'une technique qui fonctionnerait toujours et partout) mais d'une formation théorique et pragmatique à l'ingénierie (définir but – analyser contexte □ démarche).

Caractériser une pratique évaluative

Instruction au sosie:

Dialogue provoqué entre pairs qui permet la mise en circulation des différentes manières d'agir au travail au sein du collectif. L'instruction au sosie consiste à transmettre à un sosie des consignes précises pour conduire une activité de cours.

Contexte de travail de Karine:

- HPI, SPC dans un Lycée élitiste
- Cogni classe
- Dispositif évaluatif

Phase 2 : modéliser l'évaluation

1. Notre approche de la conceptualisation est centrée sur l'apprentissage des élèves

- Évaluation de l'apprentissage.
- Evaluation pour l'apprentissage.
- Evaluation comme apprentissage.

2a. Modéliser c'est définir (explicitement ou implicitement) trois éléments de l'évaluation

Elément 1 : le **contexte**

- caractéristiques des élèves (âge, milieu socioculturel, rapport à l'école)
- contraintes du cadre d'enseignement (discipline, programme, edt, nb d'élèves).

Elément 2 : la **stratégie**

- articulation entre l'enseignement et l'évaluation (en cours ou en fin de séquence, avec un temps formel de préparation ou de retour),
- place de l'auto-évaluation, de l'évaluation entre pairs,
- communication des critères/barème d'évaluation précis (ou pas).

Elément 3 : les **productions**

- forme de la performance des élèves (DS, oral, projet),
- l'objectif de production pour les élèves (quantitatif ou qualitatif),
- Le type de feedbacks qu'on devra produire (score, validation, niveau de maîtrise de compétences).

2b. Et à partir de là on peut « évaluer l'évaluation » et l'améliorer

L'évaluation est **pertinente** :

- la stratégie choisie est adaptée au contexte (élèves, organisation),
- sinon on modifie l'évaluation (ce qu'on évalue) pour diminuer les « ruptures » avec l'ensemble du contexte d'enseignement.

L'évaluation est **efficace** :

- la stratégie permet d'obtenir le type d'informations dont on a besoin,
- sinon on modifie la forme initialement choisie de l'évaluation.

L'évaluation est **utile** :

- les éléments obtenus servent aux élèves ou à l'organisation scolaire (passage, classes, orientation, exclusion, etc.),
- sinon on modifie le type ou la forme des feedbacks produits.

→ On distinguera la question logique de la question éthique !

2c. Illustration et exemple : l'évaluation en 2 temps de Karine

Stratégie : évaluation en 2 temps
incitant une première mémorisation
puis un apprentissage ajusté aux
éléments clefs lacunaires

Pertinence :
élèves motivés mais
peu autonomes dans
leur apprentissage

Efficacité :
Les élèves connaissent
les éléments du cours
nécessaires aux TP

Contexte : élèves
de 1^e, bac, lycée du
Parc, edt de PC

Productions : réponses
à des qu. de cours plus
ou moins compliquées

Utilité : l'enseignante et les élèves
savent si les éléments du cours
nécessaires aux TP sont mémorisés

4a. Un outil pour modéliser

De Ketele (2010) propose un tableau qui permet d'aider à modéliser le lien but/stratégie (nous) :

but stratégie	Orienter, choisir	Réguler, améliorer	Valider, certifier
Sommative : approche quantitative des acquis	Test ciblé (sur les acquis), dossier de notes	Note, score, niv de comp. en cours de séquence	Note, score, niv de compétence en fin de séquence
Descriptive : approche qualitative des acquis	Tâche de complexité suffisante	Observation des élèves réalisant un exo ou oral	Liste et niv des comp acquises (grille, rapport)
Herméneutique : approche pour aider l'élève à donner du sens à ce qu'il sait/fait	Dossier scolaire complet, entretien	Observation des élèves dans un projet ou un travail en gr.	Tâche rétrospective (rapport, mémoire, portfolio)

4b. Un outil pour modéliser

Ce tableau ne supprime pas le questionnement
pertinence – efficacité - utilité :

but stratégie	Orienter, choisir	Réguler, améliorer	Valider, certifier
Sommative : approche quantitative des acquis	Test ciblé (sur les acquis), dossier de notes : Pertinence = cohérence avec le parcours des élèves Efficace = lien avec des orientations possibles Utile = résultats bien pris en compte	Note, score, niv de comp. en cours de séquence : Pertinence = lien avec l'apprentissage supposé Efficace = traces de la démarche de l'élève Utile = exploitation pédago	Note, score, niv de compétence en fin de séquence : Pertinence = lien explicite avec l'apprentissage visé Efficace = indicateur des différents niv de maîtrise Utile = conséquences
Descriptive : approche qualitative des acquis	Tâche de complexité suffisante Pertinence = reprise des années précédentes Efficace = comp. isolables Utile = orientation explicitement liée aux résultats	Observation des élèves réalisant un exo ou oral Pertinence = lien avec la méthode vue en cours Efficace = traces du raisonnement de l'élève Utile = pédago différenciée	Liste et niv des comp acquises (grille, rapport) Pertinence = personnalisation forte Efficace = indicateurs précis et pertinents Utile = informations exploitables pour la suite
Herméneutique : approche pour aider l'élève à donner du sens à ce qu'il sait/fait	Dossier scolaire complet, entretien Pertinence = critères liés au projet et aux orientations Efficace = tous les éléments pertinents sont considérés Utile = prise en compte des résultats et ressources au regard de l'orientation fournie	Observation des élèves dans un projet ou un travail en gr. Pertinence = projet avec du sens, lié à l'apprentissage visé Efficace = lieu d'expression de l'élève (auto-analyse) Utile = feedbacks individuels, point d'étape, autoévaluation	Tâche rétrospective (rapport, mémoire, portfolio) Pertinence = retour explicite sur les apprentissages visés en lien avec l'enseignement Efficace = temps long, écrit voire soutenu, réflexivité Utile = synthèse des comp. développées, projections

En guise de deuxième synthèse

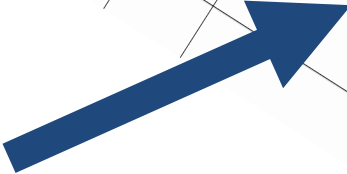
L'évaluation suppose une réflexion importante autour de quelques questions :

- Quel est l'objectif réel prioritaire de l'évaluation ? (pas de « couteau suisse » : à qui doit-elle servir avant tout ? Que dois-je évaluer ?)
- Que dois-je produire comme feedbacks à l'issue de cette évaluation ? [utilité]
- Pour cela, que dois-je précisément avoir comme informations et comment les obtenir ? [efficacité]
- Quelle forme doit prendre l'évaluation ? (complexité, temps, forme des consignes ou des exercices) [pertinence]
- En quoi cette évaluation est-elle réaliste au regard du contexte ?
- Comment puis-je impliquer les élèves dans cette évaluation ?
- Cette évaluation aidera-t-elle (vraiment) les élèves à progresser ?

Karine



- Instruction au sosie
- Nommer les différents temps de la séance présentée par l'instruction au sosie
- Quels sont les différents objectifs poursuivis par Karine dans sa démarche évaluative ?
Karine évalue pour qui ? *Quand* ?
Pour quoi faire ? Comment ?



temps	phases
-> 0'24	
-> 1'56	
-> 3'58	
	Extrait verbatim Tu es dans la salle qui les a Dans <u>Corniclasse</u> , il y a tou Réactivation (10 min) : formative écrite notée Tu vas prendre le paquet d Les élèves se mettent en bi ils regardent les notations ,

Jour 2

Réveil pédagogique.



5a. Mais comment impliquer les élèves ?

La **logique de performance** consiste pour l'élève à tenter d'avoir la meilleure note (score) possible pour la tâche évaluative proposée.

- S'il a une bonne note, il considère le contrat rempli (l'apprentissage réussi).
- Il est incité à développer des stratégies efficaces (coût/bénéfice) : bachoter, tricher, présent/absent, gagner des points, « lire » l'enseignant.
- Sa motivation est tournée vers la satisfaction de l'enseignant et de ses parents (ou d'autres) dont il devient dépendant, et non sur son projet.
- Il doit prouver et non progresser [« to prove and not improve » – Dweck].
- La valeur d'un acquis s'évalue en fonction du résultat des autres.
- Si un élève est « hors jeu », il va développer peu à peu des stratégies d'évitement (Corno et Boeckeaert, 2005).

5b. But de performance ou but de maîtrise ?

Pintrich (2003) a mis en lumière l'intérêt de passer à une **logique de maîtrise**.

- Il cherche à progresser, il est en compétition avec lui-même en essayant d'améliorer ses résultats (on communique en ce sens).
 - Il est face à des tâches évaluatives qu'il peut (au moins partiellement) réussir ($\neq$ incapacité apprise) et dont il peut voir le lien avec les enseignements précédents (jalon de progrès).
 - Il développer des processus d'**autorégulation** de son apprentissage : comprend son évaluation, revient sur ses productions pour les améliorer.
- Cela suppose des dispositifs d'accompagnement avant (discussion sur la tâche évaluative), pendant (contexte favorable, baisse de l'anxiété, évaluation différenciée) et après (feedbacks, retour sur sa production pour l'améliorer, temps d'échange) la tâche évaluée.

Analyse d'une pratique évaluative

Amener les élèves à manipuler et à s'évaluer en autonomie en SVT au cycle 4

Contexte et entretien

avec l'enseignant



Analyse d'une pratique évaluative

Amener les élèves à manipuler et à s'évaluer en autonomie en SVT au cycle 4

séance en classe

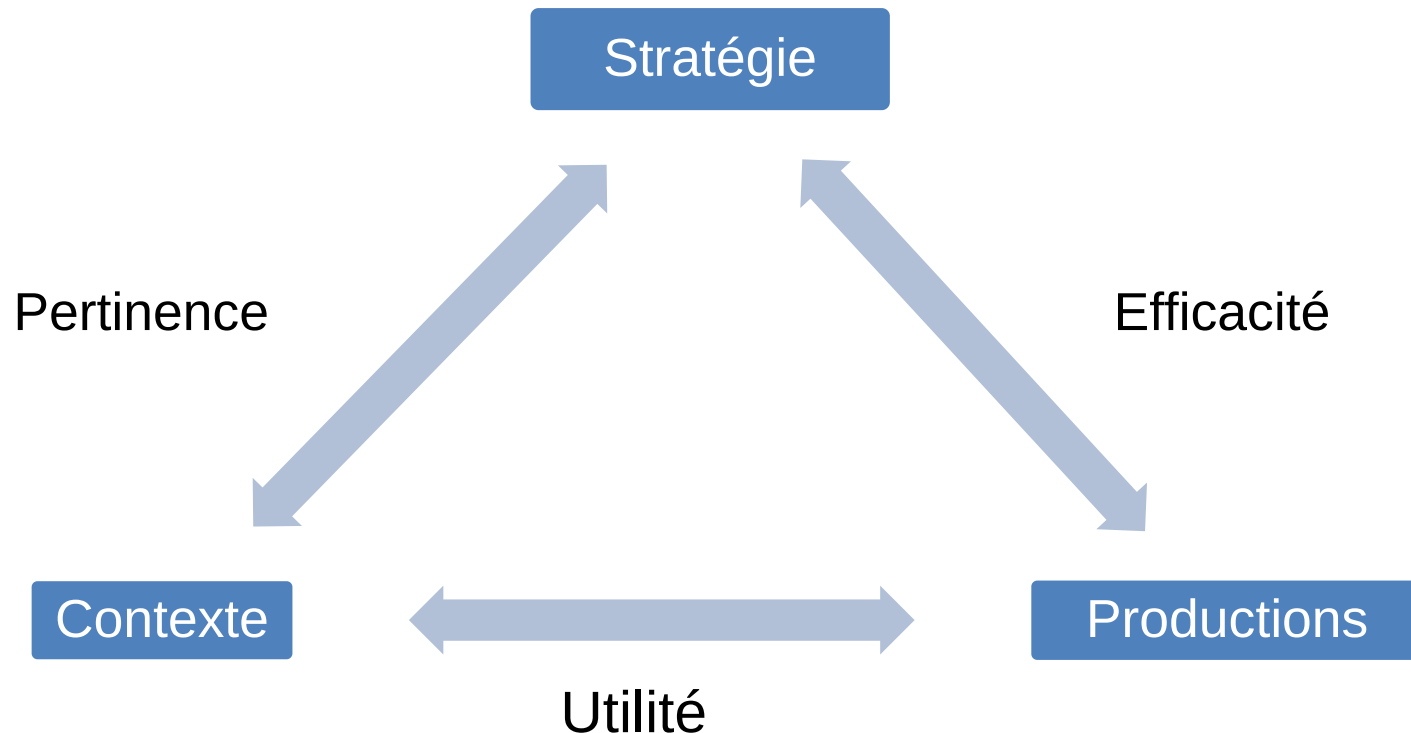


Phase 3 : instrumenter l'évaluation

1. Notre approche de la conceptualisation est centrée sur l'apprentissage des élèves

- Évaluation de l'apprentissage.
- Evaluation pour l'apprentissage.
- Evaluation comme apprentissage.

2. Notre approche de la modélisation permet de s'interroger sur la pertinence, l'efficacité et l'utilité de l'évaluation



3. Instrumenter l'évaluation

Très souvent, **c'est par l'outil** que les équipes appréhendent **les réformes de l'évaluation** (S4C, Projet d'évaluation au lycée, BUT), en construisant des outils **avant de conceptualiser et de modéliser** l'évaluation qu'elles souhaitent mettre en place.

Deux questions apparaissent invariablement lors de cette 3^e phase :

- Comment **formuler des grilles de critères et des indicateurs** pertinents, efficace et utiles mais aussi réalistes ?
- Comment faire en sorte que **les élèves s'en emparent** et ne se contentent pas de les « subir » ?

4a. Des grilles de critères

Un critère d'évaluation est un élément permettant d'évaluer **une des dimensions d'une compétence** développée dans une séquence d'enseignement (connaître/identifier, comprendre/justifier, appliquer/calculer, analyser/raisonner, synthétiser/argumenter, etc.) :

- d'un ensemble de connaissances (p.ex : « les caractéristiques d'un texte épistolaire sont connues et identifiées », « les différentes parties d'une cellule procaryotes sont nommées et reconnues »),
- de techniques (« les verbes modaux can et must sont correctement utilisés en anglais », « la tension aux bornes d'un dipôle dans un circuit électrique complexe est convenablement calculée »)
- de processus complexes (« les situations probabilistes sont convenablement modélisées dans un arbre », « le document historique est analysé de façon pertinente », « deux édifices volcaniques de la chaîne des Puys sont correctement datés à partir de roches et d'une carte géologique »).

Une évaluation repose sur un nombre limité de critères :

- pour que l'évaluation des productions d'élèves soit gérable pour l'enseignant ;
- pour que les feedbacks soient intelligibles pour les élèves.

La construction d'une grille de critères nécessite donc :

- d'avoir conceptualisé l'évaluation : est-ce une évaluation **de** l'apprentissage pour valider, **pour** l'apprentissage et faire évoluer l'enseignement, **comme** apprentissage devant avoir du sens pour les élèves ;
- d'avoir modélisé l'évaluation : la rendre pertinente par rapport à quel élément prioritaire du contexte (le niveau réel ou supposé des élèves), efficace par rapport à quel objectif, utile pour qui (Institution, familles, élèves – tous les élèves ?) ?

4b. Définir des indicateurs

On considère qu'un élément simple dans une production d'élève est un indicateur si :

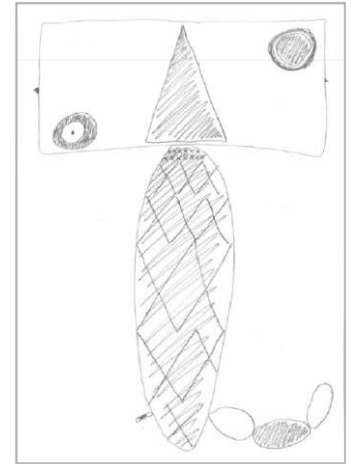
- il est observable directement dans la production (une information, un résultat chiffré, un geste, schéma propre) ;
- il est objectif (deux correcteurs ou un enseignant et un élève ne discuteront pas sur sa présence ou son absence)
- il est signifiant : sa présence atteste de l'atteinte partielle d'un critère recherché (un observable est un indicateur uniquement par rapport à un critère que je souhaite évaluer).

C'est à partir d'un ensemble d'indicateurs que l'on va pouvoir valider un critère.

Avec des points de vigilance

Les critères ne constituent **pas une partition** du critère :

- on peut valider un critère sans avoir tous les indicateurs (texte qui joue avec les modèles d'un genre, démarche scientifique hors programme, etc.) ;
- on peut ne pas valider un critère alors que tous les indicateurs sont présents séparément mais pas mis en système (paradoxe du hibou, Pasquini, 2021)



Le tout restera supérieur à la somme des parties, il est inutile de tenter l'exhaustivité des indicateurs (sous peine de grilles ingérables) : on retient les indicateurs les plus pertinents en pensant aux feedbacks que l'on fera (pour l'apprentissage) en acceptant que d'autres apparaîtront en cours de correction.

5a. Permettre aux élèves de progresser grâce à l'évaluation

Pour que l'élève puisse utiliser l'évaluation (Laveault, 2007) :

- l'élève doit comprendre le sens de l'évaluation, cad son lien avec les contenus de la séquence d'enseignement (« tissage », Bucheton, 2009) ;
- l'élève doit s'approprier les critères en les discutant, les illustrant, voire les négociant (« microculture de classe », Mottier Lopez, 2008) ;
- l'élève doit être mobilisé dans l'utilisation de ces critères, avant (planification), pendant (régulation), après (autocorrection) : c'est le processus d'autorégulation de l'apprentissage (Zimmerman, 2008 ; Mercier-Brunel, Mottier Lopez et Cartier, 2019).

En guise de troisième synthèse

L'évaluation suppose une phase de conceptualisation, de modélisation puis d'instrumentation : c'est la référentialisation (Figari et Remaux, 2014). Cette troisième phase ne doit pas arriver trop tôt dans la réflexion pour éviter de construire des grilles ingérables pour les enseignants et inexploitable par les élèves.

L'utilisation des critères à des fins d'autorégulation de l'apprentissage par les élèves est un apprentissage en soi, cela demande du temps.

Il existe un principe de réalité : l'évaluation doit être cohérente avec le contexte (gérable).

Il existe un principe de réalité : il existe de nombreuses pratiques évaluatives emblématiques et reproduites au sein de la communauté enseignante, mais aussi des marges et des pratiques innovantes constructives (l'ingéniosité du « bricolage » selon De Certeau – 1981 ; la créativité des enseignants – Mercier-Brunel et Crocé-Spinelli, 2021).

Dans votre dispositif d'évaluation

**A partir des éléments travaillés durant les temps de fil rouge, en vous appuyant sur les contenus mobilisés durant la formation.....
.... en visant une conceptualisation de l'évaluation pour l'apprentissage...**

Quelles pratiques formelles et informelles ?

Quelle modélisation envisagée : quelles stratégies ou démarches ? quels buts ? quelle pertinence ?

Quels instruments ? : constituez votre liste de critères et de leurs indicateurs

Ces critères et indicateurs :

- **vous permettent-ils de formuler les feedbacks que vous souhaitez ?**
- **sont-ils mobilisables par l'élève ?**

La microculture de classe (Mottier Lopez, 2008, 2015, 2020).

- La microculture de classe repose sur toutes les règles de fonctionnement propres à une classe (ou à un cours) et qui vont influencer les apprentissages des élèves.
- Elle s'inscrit dans des règles plus vastes scolaires (règle de fonctionnement du milieu scolaire et d'un établissement en particulier) et disciplinaires (règles propres à une matière).
- Mais elle est le fruit de relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves qui sous-tendent son évaluation : conduite générale, façon dont on travaille en classe, forme des productions à rendre, exigences et tolérances vis-à-vis de la matière enseignée.
- Cette microculture joue un rôle fondamental dans la qualité des apprentissages réalisés dans une classe, avec forces/faiblesses partagées et des variations interindividuelles suivant les profils (Mottier Lopez, 2008)

L'AfLeu

r

Mottier Lopez
(2021)

- **Évaluer**
- **Impliquer**
l'élève dans
l'évaluation

