



Article scientifique

Article

2022

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques :
objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du numéro 3 de
La Revue LEeE

Mottier Lopez, Lucie; Girardet, Céline

How to cite

MOTTIER LOPEZ, Lucie, GIRARDET, Céline. Accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques : objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du numéro 3 de La Revue LEeE. In: La revue LEeE, 2022, n° 3. doi: 10.48325/rleee.003.08

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:166269>

Publication DOI: [10.48325/rleee.003.08](https://doi.org/10.48325/rleee.003.08)

Pour citer cet article : Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2021). Accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques : objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du numéro 3 de La Revue L'EeE. *La Revue L'EeE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.08>

ACCOMPAGNEMENT DOCTORAL À L'ÉCRITURE ET À L'ÉVALUATION SCIENTIFIQUES

*Objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du
numéro 3 de La Revue L'EeE*

Lucie MOTTIER LOPEZ, Céline GIRARDET

Version de la publication : octobre 2021

Évaluation ouverte

Rétroacteurs : Dominique BROUSSAL, Jean-François MARCEL

Résumé

Les textes des doctorant·es et des chercheur·ses présentés dans ce numéro 3 de La Revue L'EeE ont fait l'objet d'un dispositif d'accompagnement à l'écriture et à l'évaluation scientifique. Ce dispositif a pour caractéristique, notamment, de s'appuyer sur des démarches plurielles d'évaluations entre pairs qui visent une « évaluation continue pour apprendre durablement », au sein de séminaires et dans le cadre de l'évaluation ouverte et collaborative proposée par La Revue L'EeE. L'article commence par problématiser l'écriture et l'évaluation scientifiques dans un contexte doctoral, puis il présente le dispositif d'accompagnement qui a duré deux ans, ainsi que les activités principales réalisées. Suite à une présentation des profils des auteur·rices et des rétroacteur·rices novices et expert·es qui ont contribué à ce numéro 3, l'article expose quelques témoignages de doctorant·es en fin de démarche d'accompagnement portant sur la façon dont elles·ils ont reçu les feedbacks des pairs dans une perspective d'évaluation durable, vue comme favorable au développement de leurs compétences scientifiques, d'écriture et d'évaluation. Il se termine sur quelques constats du point de vue des directeurs et directrices de thèse intéressé·es par une démarche de ce type.

Mots-clés : accompagnement doctoral, écriture scientifique, évaluation scientifique, évaluation entre pairs, évaluation pour apprendre durablement

Abstract

Doctoral students' and researchers' articles presented in this 3rd issue of La Revue L'EeE are the result of a training process targeting the development scientific writing and peer reviewing skills. This training is based on multiple peer review processes reflecting "continuous assessment for sustainable learning", within seminars and within the open and collaborative review proposed by La Revue L'EeE. This article presents a conceptualization of scientific writing and evaluation in a doctoral context, and then exposes the training design that lasted two years, as well as the main activities carried out. Following a presentation of the novice and expert authors and reviewers who contributed to this issue, the article presents some testimonies of doctoral students at the end of the training process on how they received feedback from their peers in a

sustainable assessment perspective, seen as favorable to the development of their scientific writing and reviewing skills. It concludes with some observations from the point of view of PhD thesis directors interested in such an approach.

Keywords: doctoral training, scientific writing, peer reviewing, peer assessment, sustainable assessment for learning

Cet article présente le contexte et le dispositif d'accompagnement et de co-formation entre pairs élaboré dans le cadre du [numéro 3 de La Revue LEeE](#) portant sur « *Les questions évaluatives dans les processus d'apprentissage : publications de doctorant·es et de jeunes chercheur·ses de l'Université de Genève* ». Ce dispositif d'accompagnement a été conçu par les autrices de ce texte qui sont également co-éditrices de La Revue LEeE. Cette revue a pour particularité d'annoncer explicitement une double visée, celle de publier des articles scientifiques de qualité et celle de contribuer à un développement professionnel continu des chercheur·ses en éducation (tant novices qu'expert·es). Cette double visée de production scientifique et de développement professionnel des chercheur·ses s'incarne dans les valeurs et les pratiques de collaboration promues par La Revue LEeE, notamment autour des deux points suivants :

- La proposition d'une *évaluation ouverte et collaborative* (EOC) entre pairs, problématisée et objectivée dans [Mottier Lopez et al., 2021](#).¹ Cette évaluation a notamment pour particularité de soutenir des échanges non anonymes entre les auteur·rices et les rétroacteur·rices autour de l'évaluation et de la révision du texte soumis. L'hypothèse est que ces échanges représentent des sources potentielles de développement professionnel grâce, comme l'argumente Bordier (2015a, 2016), à des espaces cadrés de discussion critique entre les acteur·rices, à l'émulation intellectuelle et émergence possibles de controverses, à une meilleure neutralisation des critiques infondées en raison d'une plus grande transparence du processus d'évaluation, à la valorisation du travail d'expertise avec la publication des noms des évaluateur·rices.
- La publication de numéros fondés sur des démarches coordonnées de formation et de publication scientifiques, tels le numéro 3 qui regroupe des articles de doctorant·es et jeunes chercheur·ses de l'Université de Genève et le numéro 4 qui concerne des doctorant·es et chercheur·ses de l'Université de Toulouse. Le projet de publier dans la Revue LEeE vise à offrir un contexte authentique pour des premières écritures scientifiques accompagnées par des séminaires et activités de formation, ainsi que par l'EOC proposée par la revue.

Le but de cet article est d'objectiver le dispositif d'accompagnement associé au numéro 3 de La Revue LEeE : quelles sont les démarches d'accompagnement formatif et les activités qui ont été conçues pour amener les doctorant·es et jeunes chercheur·ses à rédiger des textes susceptibles d'être publiés dans une revue scientifique ayant des exigences de qualité ? Sur la base de quels fondements théoriques ? Comment les doctorant·es et jeunes chercheur·ses ont-ils vécu leurs expériences d'écriture et d'évaluation collaborative, plus spécialement quand elles ou ils ont reçu des feedbacks sur leurs textes soumis à la revue ?

La première partie de cet article problématisé l'écriture et l'évaluation scientifiques pour des étudiant·es en train de réaliser une thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Il y est postulé que le fait d'évaluer des textes d'autrui représente une source puissante pour s'acculturer à l'écriture scientifique. Mais encore faut-il apprendre à évaluer un texte dans

¹ Nous renvoyons les lecteur·rices intéressé·es à ce texte qui présente le détail de cette EOC qui fait l'objet d'un suivi scientifique.



une perspective formative pour les pairs et pour soi-même au regard des critères d'exigence scientifique. La deuxième partie de l'article présente le dispositif d'accompagnement conçu dans cette visée, et expérimenté par les auteur·rices de ce numéro (avec d'autres doctorant·es). La troisième partie expose trois témoignages de doctorant·es rédigés tout de suite après la publication de leur texte dans la Revue LEeE. L'article se termine par quelques éléments de bilan de la démarche expérimentée et objectivée.

1. Écrire et évaluer des textes scientifiques

La compréhension de ce qu'est un texte scientifique et son écriture diffère en fonction du paradigme épistémologique de référence (Charmillot, 2010). Dans une perspective positiviste par exemple, l'écriture scientifique a essentiellement pour fonction de transmettre de façon objective et transparente des savoirs et des représentations du monde vus comme vrais. En revanche, dans une approche constructive et interprétative, l'écriture scientifique s'appréhende, toujours selon Charmillot, à partir de ses modalités et conditions de production, de réception, de validation. L'écriture scientifique est alors interrogée en tant que forme de production de connaissances et, à la fois, comme forme de construction du social. Dans cette perspective, apprendre à écrire un texte scientifique s'inscrit dans un processus d'acculturation à des pratiques sociales communautaires dans lesquelles et par le moyen desquelles les discours scientifiques se développent et se transmettent, incluant des formes de langages, des outils, des interactions à s'approprier. Ces premiers éléments nous amènent à traiter ci-dessous deux registres de problématisation de l'apprentissage de l'écriture scientifique, le premier en tant que pratique sociale d'acculturation et le deuxième associé à une évaluation continue pour apprendre durablement.

1.1 L'écriture, une pratique qui contribue au processus d'acculturation scientifique

Reuter (2004) cite les spécificités suivantes de l'écriture scientifique en tant que *pratique* qui a une dimension potentiellement heuristique : « l'écriture participe de l'activité même de recherche ; l'écriture est incontournable pour objectiver la production des savoirs ; l'écriture est indispensable pour organiser la recevabilité institutionnelle de la recherche » (p. 10). Dans un contexte d'enseignement supérieur, il propose l'expression « écriture de recherche en formation » pour désigner

l'ensemble des pratiques d'écriture articulées autour de la production de genres d'écrits, tels maîtrises, DEA ou thèses, qui se situent à l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités : celle de la formation où l'enjeu principal est de manifester que l'on a acquis les savoirs et savoir-faire posés comme des objectifs pour obtenir tel diplôme ou tel grade dans des formes et des normes reconnues par la communauté universitaire régissant la discipline concernée et celle de la recherche où l'enjeu principal consiste plutôt à produire des connaissances dans des formes et des normes reconnues par la communauté scientifique régissant le domaine concerné. (p. 10)

Par rapport à des étudiant·es en formation de base, la pratique de l'écriture scientifique engendre chez un·e doctorant·e une tension certainement plus forte entre sa position de personne en formation et celle de chercheur·se. Par exemple, quand il est proposé aux



étudiant·es doctorant·es d'écrire un article dans une revue scientifique - comme c'est le cas dans ce numéro 3 de La Revue LEeE - l'enjeu de la formation s'oriente vers des formes d'écriture qui exigent l'application de normes propres à la communauté scientifique, pouvant être dans la continuité pour certaines ou en rupture pour d'autres avec les pratiques langagières que les personnes ont dans d'autres sphères socio-institutionnelles.

Les recherches sur les écritures de recherche en formation montrent des difficultés récurrentes chez les étudiant·es et doctorant·es (e.g., Boch, 2013 ; Lee & Aitchison, 2011 ; Lei & Hu, 2015 ; Reuter, 2004 ; Rinck, 2011 ; Shah et al., 2009). Parmi les difficultés identifiées, on trouve le fait de devoir jongler entre les obligations de la thèse et celles de la publication scientifique (Lee & Aitchison, 2011), la charge cognitive d'une tâche si complexe et exigeante, le fait de ne pas être accompagné·es dans la démarche par des pairs ou des mentor·es, ou encore la difficulté à faire la distinction entre le contenu et la structure de l'article lors de sa rédaction (Shah et al., 2009). Boch (2013) classe en trois « entrées » les contenus importants à aborder dans une formation à l'écriture scientifique :

- *Le positionnement de l'auteur du texte* (ou comment prendre position dans un texte à visée objectivante). Sur ce point, les contenus cruciaux à aborder en formation sont notamment l'objectivité par le moyen de l'effacement énonciatifs et la construction d'un point de vue à travers les outils de l'argumentation, permettant de travailler notamment les notions d'objectivité et de neutralité (souvent abusivement assimilées) et la distinction entre les « je » (ou nous) déictique ou épistémique.
- *La légitimation de son objet d'étude* (ou comment exposer les enjeux de sa recherche), notamment pour observer les stratégies argumentatives et la rhétorique à l'œuvre dans les écrits scientifiques ; étudier le format contraignant de l'introduction de l'article ; d'observer les routines argumentatives et des éventuels paradoxes et plus généralement effets que des rituels d'écriture peuvent produire sur la construction du savoir.
- *L'insertion des sources* (ou comment intégrer et gérer dans son texte les textes d'autrui), notamment pour identifier les différents modes de référencement au discours d'autrui, évocation, discours rapporté, reformulation, îlot citationnel, citation autonome.

Pour autant, comme l'argumente Kapp (2012), l'écriture scientifique ne se résume pas à une « simple » acquisition de normes propres à la culture académique, mais elle implique des processus d'acculturation dont fait partie l'évaluation scientifique entre pairs. Pour Apel (1994), cette acculturation demande à convoquer une « éthique de la discussion » considérant que « la validité intersubjective de la connaissance scientifique axiologiquement neutre (donc l'objectivité) est elle-même impossible sans présupposer simultanément une communauté langagière et communicationnelle, et, corollairement, la relation sujet-cosujet, relation normativement non neutre » (p. 37). La section suivante inscrit l'évaluation entre pairs dans cette éthique de la discussion et de la régulation intersubjective, ensuite plus spécialement dans un contexte d'accompagnement doctoral en tant que dispositif formatif et de professionnalisation potentielle.



1.2 L'évaluation entre pairs, une évaluation pour apprendre durablement à évaluer et à écrire

De nombreux travaux scientifiques menés dans le domaine de l'évaluation en éducation² visent à développer les apports formatifs d'une évaluation dite « pour apprendre » (*Assessment for Learning*, Black, 1986 ; Laveault & Allal, 2016 ; Wiliam, 2018), y compris dans la perspective d'une évaluation « durable », c'est-à-dire au service d'un apprentissage tout au long de la vie (*sustainable assessment*, Boud, 2000 ; Boud & Falchikov, 2007 ; Boud & Soler, 2016). Un des buts visés est de préparer les apprenant·es à faire face aux exigences des professions et d'une société qui évoluent rapidement. « Students should learn professional skills, learn to deal with feedback from others and develop their own assessment skills that help them to recognise their learning needs and, eventually, to improve their performance » (Fastré et al., 2013, p. 612). Les différentes modalités d'autoévaluation au sens large³, associées à la production et à la réception de feedbacks formatifs, représentent des moyens pour apprendre (*Assessment for Learning*) et à la fois des buts d'apprentissage (en tant que *sustainable assessment skills*, Fastré et al., 2013). Elles deviennent potentiellement des situations d'apprentissage (*Assessment as Learning*, Earl 2003) sources de co-régulations portées, dans une relation de co-constitution réciproque, par l'environnement social et matériel et les processus d'autorégulation (*évaluation située*, Allal, 2020 ; Mottier Lopez, 2016, 2021). Les auteur·rices s'accordent sur l'importance d'intégrer l'évaluation dans les situations d'enseignement et d'apprentissage (*embedded assessment*, Wiliam, 2018) dans le cadre de plusieurs tâches interreliées visant à soutenir non seulement des réussites ponctuelles dans chacune d'entre elles, mais également pour soutenir des progressions au fil des tâches (Boud, 2000). « Based on a profound assessment of their actual performance and its development over tasks, students have to generate goals for future performance and plan their learning to reach these goals » (Fastré et al., 2013, p. 620). Ailleurs, nous avons exploité ces différentes propositions de la littérature scientifique pour modéliser une « évaluation continue pour apprendre durablement » (ECPA, Girardet, 2020, 2021 ; Mottier Lopez & Girardet, sous presse ; Mottier Lopez, sous presse ; Mottier Lopez et al., soumis). Retenons ici que c'est dans cette orientation théorique que nous avons conçu et expérimenté un dispositif d'accompagnement doctoral à l'écriture scientifique fondé sur des expériences d'*évaluation entre pairs* novices et expert·es.

La littérature de recherche a largement mis en évidence les apports et les limites des évaluations entre pairs (*peer review*), notamment au regard des modalités en double aveugle versus ouvertes et collaboratives (voir Mottier Lopez et al., 2021). Nous n'y reviendrons pas. Ce qui nous intéresse ici est de souligner les principaux fondements conceptuels (présentés dans le tableau 1), issus de la littérature de recherche, que nous avons exploitées pour concevoir le dispositif d'accompagnement visant à offrir aux doctorant·es des opportunités d'acculturation, de dialogue et de feedbacks entre pairs sur leurs premières expériences de publication et d'évaluation d'articles scientifiques.

² Tant dans des contextes de l'enseignement obligatoire que dans des contextes d'enseignement supérieur et de professionnalisation.

³ Incluant des autoévaluations au sens strict (la personne évalue seule sa production) et des modalités qui combinent des évaluations entre pairs, novices et/ou expert·es.



Tableau 1

Principaux fondements conceptuels de l'ECPA en tant que pratique sociale qui acculture et émancipe

Qualités de l'ECPA, orientant le dispositif d'accompagnement doctoral expérimenté	
Dialogique	Intègre dans un rapport dialogique (au sens de Morin, 2005) les différents usages de l'évaluation ⁴ , construisant ensemble la finalité d'une évaluation continue pour apprendre durablement
Située	N'est pas seulement centrée sur l'individu, mais considère une relation de co-constitution et de co-régulation avec les contextes d'accompagnement et leur ancrage socio-historique et culturel
Authentique	Répond à une activité sociale finalisée et s'appuie sur les caractéristiques des situations du monde professionnel
Continue	Est intégrée aux situations d'accompagnement, dans une succession de tâches inter-reliées finalisées par un but commun
Durable	Articule des temporalités courtes et longues, visant à préparer les apprenant·es à leurs besoins professionnels futurs
Collaborative	Est partagée, coordonnée entre pairs expert·es et novices liés par une relation de coresponsabilité
Adaptée	Différencie les tâches évaluatives et les régulations afférentes en fonction des profils des apprenant·es
Réflexive	Intègre des processus de conscientisation critique (au sens de Freire, 1974) et d'autoévaluation (au sens large) visant l'accroissement de l'autonomie de l'individu et des groupes sociaux concernés
Éthique	Est formative, bienveillante, exigeante en se fondant sur les valeurs éthiques et d'intégrité scientifique

Dans cette perspective définie, nous postulons que les processus portés par l'ECPA sont susceptibles de représenter un puissant levier d'acculturation et d'émancipation pour les doctorant·es, tout en pouvant représenter aussi un frein potentiel en raison des craintes qu'elles ou ils éprouvent à soumettre leurs écritures à la critique, ainsi qu'à devoir formuler des jugements évaluatifs et rédiger des feedbacks⁵ sur les textes des pairs de façon ouverte et collaborative.

2. Objectivation de l'accompagnement doctoral associé au numéro 3 de La Revue LEeE, et présentation des contributeur·rices

En objectivant ci-après le dispositif d'accompagnement doctoral conçu et expérimenté, notre enjeu est *heuristique* (produire des connaissances scientifiques) et à la fois *praxéologique* (agir et optimiser les dispositifs et pratiques étudiées) (Marcel, 2010). Pour ce faire, la première section de cette partie conceptualise le dispositif proposé entre juin 2019 et juillet 2021. Son déroulé effectif est présenté dans la section suivante, ainsi que les principales activités qui ont été réalisées pendant toute la durée de l'accompagnement. La

⁴ Dans le cas qui concerne cet article, produire des feedbacks pour aider à la régulation de l'article tout en assumant une fonction de validation (ou non) de l'article à des fins de publication scientifique.

⁵ Dans cet article, nous utilisons les termes « feedback » et « rétroaction » comme des synonymes.



troisième section explicite la façon dont les auteur·rices et les évaluateur·rices⁶ novices et expert·es ont été associé·es dans ce numéro 3 dans une perspective de formation.

2.1 Conception du dispositif d'accompagnement à l'écriture et à l'évaluation scientifiques

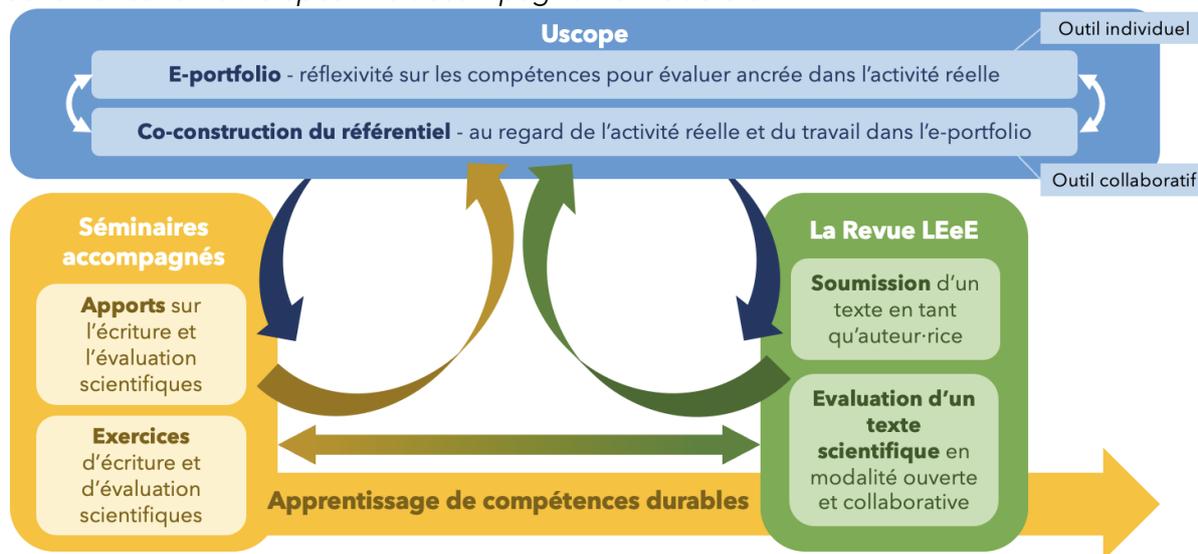
Le dispositif d'accompagnement que nous avons conçu et expérimenté a pour particularité d'articuler :

- Des *séminaires accompagnés*, proposant des apports interactifs sur l'écriture et l'évaluation scientifiques, ainsi que des mises en activité au travers d'exercices ciblés ;
- Des *activités authentiques* de soumission et d'évaluation d'articles scientifiques dans le cadre de La Revue LEeE (projet collectif associée à ce numéro 3) ;
- Des *outils numériques* sur une plateforme (Uscope) conçus pour soutenir la réflexivité des participant·es sur les activités authentiques réalisées et sur les compétences académiques et évaluatives qu'elles sollicitent et qui sont à développer dans une perspective d'apprentissages durables.

La figure 1 présente la schématisation de ce dispositif.

Figure 1

Schématisation du dispositif d'accompagnement doctoral



Le dispositif est constitué de séminaires en présentiel, de séminaires à distance sur zoom, d'accompagnements personnalisés en sous-groupes de jeunes chercheur·ses tenant compte de leurs profils propres et avancement dans leur thèse, et d'activités individuelles autonomes. L'ensemble des déroulements des séminaires, des ressources et des supports liés à cet accompagnement doctoral a été déposé sur la plateforme [Reso LEeE](#) dans un espace réservé aux participant·es.

Le projet collectif de publication dans La Revue LEeE a largement finalisé la participation à la démarche proposée, servant de fil rouge tout au long des deux années qu'elle a duré.

⁶ Appelé·es rétroacteur·rices dans La Revue LEeE. Voir Mottier Lopez et al., 2021 qui en expliquent les raisons.



L'évaluation ouverte et collaborative (EOC) proposée par La Revue LEeE a été exploitée comme une pratique à part entière visant à soutenir le développement des compétences professionnelles (en recherche, pour écrire et évaluer) des jeunes chercheur·ses, représentant un « évènement significatif » de leur carrière en tant que première expérience de publication et évaluation scientifiques pour la plupart d'entre elles et eux. En ce sens, ces activités « authentiques » d'écriture et d'évaluation ont représenté un moteur important à l'investissement et à la motivation de chacun·e.

En parallèle, le dispositif d'accompagnement s'est appuyé sur la plateforme [Uscope](#)⁷, afin d'offrir un espace numérique de soutien à une réflexivité individuelle et collective par le moyen de deux outils :

- Un e-portfolio « privé » qui permet à chacun·e d'exercer individuellement sa réflexivité sur ses expériences d'écriture et d'évaluation scientifiques, en décrivant ses activités, en récoltant et analysant des traces y relatives, en réfléchissant aux compétences à mobiliser / mobilisées, en les autoévaluant conjointement aux activités en cours de réalisation.
- Un outil de construction collaborative d'un référentiel circonscrivant les compétences nécessaires pour évaluer le texte scientifique d'un pair dans une perspective d'évaluation pour apprendre, tout en répondant aux critères d'évaluation exigés par une revue scientifique à des fins de validation (ou non) de la qualité du texte soumis. L'article de Mottier Lopez et al. dans ce numéro 3 présente plus en détail cette démarche et sa finalité, notamment celle de faire évoluer le référentiel de façon collaborative au contact des activités authentiques dans La Revue LEeE, et des échanges et négociations de sens pendant les séminaires accompagnés. Nous n'y reviendrons pas dans ce texte.

La réflexivité sollicitée par ces deux outils, en tant que « compétence à reconstruire mentalement ses expériences, est au cœur de l'agir avec compétence » selon Guillaumin (2009, p. 99), ainsi que des processus d'autoévaluation et d'autorégulation visés par une évaluation pour apprendre durablement (Boud & Soler, 2016). Elle fait alors pleinement partie de la conception des dispositifs d'accompagnement qui, comme celui présenté dans ce texte, s'appuient sur des alternances entre agir et comprendre.

2.2 Déroulement de l'accompagnement doctoral et activités proposées

L'accompagnement a été proposé sur base de volontariat à tou·tes les doctorant·es qui réalisaient une thèse (ou avaient récemment soutenu leurs thèses) sous la direction (ou co-direction) de Lucie Mottier Lopez dans le cadre de son groupe de recherche [EReD](#) (Évaluation, régulation et différenciation dans les systèmes d'enseignement) de l'Université de Genève. Plus précisément, il a concerné :

- Quatre étudiant·es qui était au tout début de leur parcours doctoral.⁸ Ces dernier·ères n'ont pas publié d'article dans La Revue LEeE mais ont participé activement aux démarches proposées.

⁷ Développée par Patrick Favre, CEO de la société [Uchronic Sàrl](#). Nous profitons de le remercier sincèrement pour la mise à disposition de cet espace numérique.

⁸ Dont une qui a intégré le dispositif en septembre 2020 et un autre en mars 2021.



- Six étudiant·es plus avancé·es dans leur parcours doctoral, dont une qui a soutenu en janvier 2021 et une autre qui a finalement choisi de se retirer en cours de route afin de se concentrer uniquement sur sa thèse⁹.
- Et deux enseignants-chercheurs qui avaient récemment soutenu leur thèse de doctorat avant le début de la démarche en 2020.

Le projet de publication dans La Revue LEeE a été proposé en mars 2019 ; l'accompagnement a démarré en juin de la même année. En tout, neuf séminaires ont été proposés entre juin 2019 et juillet 2021. Les premiers séminaires se sont déroulés sur la durée d'un ou de deux jours en présentiel à l'université (juin 2019-février 2020). Dès le mois de mars 2020, en raison de la pandémie de coronavirus, les séminaires ont été réalisés à distance par zoom et ont été raccourcis. Des tâches étaient à réaliser avant et/ou après les séminaires. Au printemps et automne 2020, deux « exercices » complémentaires ont été proposés, dont un en sous-groupe réunissant des doctorant·es moins avancé·es ou sans texte pour La Revue LEeE.

L'annexe A présente le synopsis détaillé des activités d'accompagnement proposées. Comme montré dans celui-ci, avant d'être soumis à La Revue LEeE, les textes ont été travaillés pendant les six premiers séminaires. La plupart ont fait l'objet de plusieurs cycles d'évaluation par les pairs (rétroactions - révisions) en fonction de l'avancement des jeunes chercheur·ses :

- Un texte a été soumis directement sans passer par ces cycles d'évaluation (Dechamboux).
- Pour tous les autres, une évaluation de l'introduction a été réalisée par des pairs pendant le séminaire de juin 2019 ; les participant·es ont eu du temps pour réviser leur introduction au cours du séminaire.
- Une évaluation entre pairs de la version 1 de l'article a été réalisée en amont du séminaire de novembre 2019. Pendant le séminaire de novembre 2019, les auteur·rices ont reçu des rétroactions orales de leurs pairs et ont disposé de temps pour réviser leur texte. Suite à cette évaluation, un premier texte a été révisé et soumis à La Revue LEeE (Roth & Sánchez Abchi).
- Pour les textes de Gibert, Morales Villabona et Soubre, une évaluation entre pairs de la version 2 de l'article a été réalisée au printemps 2020 et a donné suite à des rétroactions écrites, à la suite desquelles les textes ont pu être révisés et soumis dans des temporalités différentes (voir **annexe B**).
- Pour les textes d'Elisme Pierre et Seguel Tapia, les textes n'ont pas été évalués par les pairs une seconde fois, mais les doctorant·es ont bénéficié d'un accompagnement à l'écriture de la part de leurs co-autrices (Mottier Lopez, Girardet).

En bref, il est à retenir que les compétences nécessaires pour soumettre un texte et pour réaliser l'EOC au sein de La Revue LEeE ont été travaillées, en plus de quelques apports formels, par le moyen de plusieurs cycles d'évaluation-révision : sur l'introduction de leur article, sur des versions successives (1 et 2) de leur article avant de le soumettre, sur un texte de Girardet (2020) destiné à la Revue LEeE (numéro 2), sur des textes anonymes soumis à d'autres revues en guise d'exercices complémentaires. En amont de l'activité authentique dans la Revue LEeE, les accompagnatrices ont fourni des feedbacks sur les évaluations/rétroactions réalisées par les doctorant·es, soit de façon écrite ou oralement pendant les séminaires/exercices.

⁹ Sa soutenance a eu lieu en été 2021.



Ces différents cycles ont engagé des échanges sur les compétences en jeu quand il s'agit non seulement de *produire* des feedbacks formatifs, bienveillants et exigeants au regard des critères définis par les revues scientifiques, mais également sur comment *recevoir* des feedbacks critiques (pas toujours convergents) sur son propre texte pour l'améliorer. Des débats ont eu lieu sur les enjeux scientifiques et sociaux des expertises, les attendus et les implicites, les limites voire les dérives qui peuvent survenir. Les activités réflexives et de co-élaboration collective du référentiel de compétences¹⁰ sur Uscope ont offert une mise à distance et des occasions de conceptualisation critique pour réfléchir aux qualités attendues de l'écriture scientifique (l'évaluation se mettant ici au service de l'écriture), mais également pour débattre des valeurs défendues par les évaluations entre pairs quand celles-ci doivent valider la qualité des textes scientifiques (selon des critères d'exigence propres aux communautés scientifiques concernées) tout en privilégiant une visée formative et de bienveillance entre pairs qui œuvrent pour la science (dans un cadre éthique et d'intégrité scientifique défini). Ce faisant, ce ne sont pas seulement des critères formels (d'écriture et d'évaluation) qui ont été travaillés mais l'accompagnement a offert plus généralement des sources d'acculturation scientifique potentielle à des fins d'émancipation.

2.3 Présentation des auteur·rices et rétroacteur·rices impliqué·es dans le numéro 3 de La Revue LEeE

Cette partie cible désormais plus spécifiquement sur l'EOC proposées par La Revue LEeE. Dans des liens hypertextes, elle présente les profils des auteur·rices de ce numéro, ainsi que des évaluateur·rices novices et expert·es qui ont officié sur leur texte. Chaque jeune chercheur·se a eu l'occasion d'être rétroacteur·rice d'un texte d'un pair publié dans la revue conjointement à un·e expert·e.

- **Profil des auteur·rices et format des thèses**

Les jeunes chercheur·ses impliqué·es ont des profils différents, comme souvent quand il s'agit de réaliser une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, entre des personnes qui choisissent de poursuivre des études doctorales dans la continuité de leurs études universitaires en maîtrise et d'autres qui réalisent leur thèse en cours d'emploi après un certain nombre d'années professionnelles en enseignement. L'**annexe C** présente le profil des doctorant·es et jeunes chercheurs qui ont rédigé un article dans le numéro 3 de La Revue LEeE. Des formats différents de thèse ont été choisis par les un·es et les autres, sous forme de monographie (Dechamboux, Morales Villabona, Soubre) ou de dossiers d'articles (Roth, Seguel Tapia). Pour deux des thèses, le format n'était pas encore définitivement décidé au moment de l'écriture de l'article (Elisme Pierre, Gibert).

- **Expert·es impliqué·es dans les processus d'accompagnement et de rétroactions**

Trois niveaux d'accompagnement et de rétroactions d'expert·es peuvent être distingués autour des textes publiés dans le numéro 3 : (1) dans le cadre du dispositif d'accompagnement présenté plus haut ; (2) lors de la co-écriture de l'article : la directrice de la thèse, une membre de la commission d'accompagnement de la thèse (articles d'Elisme Pierre et de Seguel Tapia). Pour ces deux niveaux, ce sont les autrices de ce texte ; (3) dans le cadre de l'EOC de La Revue LEeE, selon deux modalités en fonction de

¹⁰ Présentées en détail dans l'article final (en cours) de ce numéro.



l'avancement de la thèse, (a) un·e rétroacteur·rice expert·e faisant partie de la commission d'accompagnement de la thèse, (b) un·e rétroacteur·rice expert·e n'ayant aucun lien particulier avec la thèse, notamment pour les thèses en voie d'achèvement ou terminées. L'[annexe D](#) présente ces deux configurations.

- **Doctorant·es / jeunes chercheurs impliqué·es dans l'EOC comme rétroacteur·rices apprenant·es**

Comme prévu et annoncé dans le projet initial, les doctorant·es ou jeunes chercheur·ses, ayant un texte publié dans le numéro 3 de la revue, ont également officié comme rétroacteur·rices-apprenant·es sur des textes de leurs pairs. Ce faisant, des opportunités d'échanges avec les rétroacteur·rices expert·es collaborant sur le même texte étaient offertes, outre le fait de pouvoir confronter leurs commentaires à ceux rédigés par les expert·es. L'[annexe E](#) présente les associations de rétroacteur·rices expert·es et apprenant·es sur les textes publiés. La littérature scientifique insiste sur le rôle potentiellement formatif de la réception de feedbacks multiples sur une même production, notamment dans une perspective d'évaluation durable à des fins de professionnalisation (Fastré et al., 2013). Dans un contexte d'enseignement supérieur, les travaux de Nicol (2012, 2020) et de Girardet (2020, 2021) montrent l'intérêt de multiplier et de confronter les sources de feedback non seulement en tant que récepteur·rice mais également en tant que producteur·rice de feedbacks comme c'est le cas dans nombre de situations du monde professionnel.

3. Recevoir des feedbacks pour progresser durablement : témoignages de doctorant·es en fin de démarche d'accompagnement

Comment les doctorant·es ont-elles-ils vécu l'EOC de La Revue LEeE en tant que récepteur·rices de feedbacks multiples sur leur propre texte, et considérant qu'elles et eux ont également officié comme rétroacteur·rices novices sur le texte d'un pair, associé·es à des rétroacteur·rices expert·es ? Afin de répondre en partie à cette question, nous leur avons adressé un questionnaire à la fin de la démarche, c'est-à-dire une fois leur texte définitivement publié.¹¹ Ce questionnaire était à renseigner plusieurs fois en fonction du statut des rétroacteur·rices (expert·e ou novice), comportant notamment les deux questions ouvertes suivantes :

1. Expliquez comment s'est passée la réception de cette rétroaction. Quelles émotions avez-vous ressenties ? Avez-vous mis en place des stratégies pour faire face à la lecture de la rétroaction ? Si oui, lesquelles ?
2. Selon vous, de quelles compétences avez-vous dû faire preuve pour recevoir cette rétroaction ?

À titre d'illustration, nous présentons ci-dessous des extraits des réponses de trois jeunes chercheur·ses.¹² Le premier (encart 1) a soutenu sa thèse au début du dispositif d'accompagnement (en août 2019) et a participé à la démarche dans la perspective essentiellement de parfaire ses compétences pour publier des articles après sa thèse.

¹¹ « Définitivement » car, pour rappel, La Revue LEeE dépose en prépublication les textes qui sont soumis.

¹² Les trois ont donné formellement leur accord pour que leur nom soit publié.



Contrairement à la plupart des participant·es, ce n'était pas sa première expérience de publication scientifique.

Encart 1

Témoignage de Fernando Morales Villabona

Comment s'est passée la réception de cette rétroaction ?

Quelles émotions avez-vous ressenties ? Avez-vous mis en place des stratégies ... ?

À propos de la rétroaction du pair novice

La rétroaction a été complètement bienveillante. Le commentaire général d'évaluation est très positif et rassurant. Les commentaires spécifiques à même le document sont rédigés de telle manière que je peux ressentir l'intention de la rétroactrice de m'accompagner dans l'amélioration possible du texte.

Des émotions positives, puisque la rétroaction était également positive, avec également un pointage d'éléments utiles pour moi, pour l'amélioration de mon texte. Ma seule "frustration" a été que la plupart des commentaires portaient davantage sur des aspects linguistiques (essentiels, sans doute) que sur des contenus.

À propos de la rétroaction du pair expert

La rétroaction a été bienveillante. Les commentaires du rétroacteur sont, à la fois, constructifs et rassurants. Les questions qui me sont adressées ont clairement l'intention de me faire réfléchir et avancer. De plus, le rétroacteur, à travers le langage utilisé, m'invite clairement au dialogue avec des expressions comme "qu'en pensez-vous". Ce faisant, je me sens d'autant plus motivé à répondre aux commentaires spécifiques dans le document.

J'ai ressenti des émotions positives. Connaissant l'expertise du rétroacteur, je m'attendais à des retours probablement très incisifs. Mais cela n'a pas été le cas. Les commentaires ont été très justes et positifs, je me suis donc senti très rassuré. J'ai utilisé comme stratégie celle que j'utilise d'habitude : une prise de connaissance des commentaires en deux temps (1-lecture en diagonale, 2- lecture approfondie en différée des commentaires). La première lecture me permet de me faire une idée globale (et de savoir si, d'une manière générale, le retour est positif) et la deuxième lecture me permet d'entrer en discussion (interne) avec les commentaires du rétroacteur et d'envisager les modifications que je pourrais apporter au texte.

Le témoignage suivant (encart 2) est celui de Francisco Seguel Tapia et concerne uniquement des rétroactions produites par deux pairs experts. Ce doctorant réalise une thèse sur dossier d'articles en codirection. Il s'agit ici de son tout premier article, co-écrit avec sa co-directrice principale. Un des rétroacteur·rices est le deuxième co-directeur, spécialiste en didactique du français ; la deuxième rétroactrice est une experte externe au dispositif d'accompagnement et à la thèse. Tout comme le jeune chercheur précédent, la langue française n'est pas sa langue maternelle. Moins avancé dans sa thèse, la maîtrise non seulement des aspects scientifiques mais également des aspects formels de l'écriture en français représente pour lui un défi.



Encart 2

Témoignage de Francisco Seguel Tapia

Comment s'est passée la réception de cette rétroaction ?

De quelles compétences avez-vous dû faire preuve ... ?

À propos de la rétroaction des pairs expert-es

...

Après avoir remarqué le nombre de questions posées par les experts, je me suis senti un peu désorienté quant à la façon dont je devais répondre à chacune d'entre elles. Le premier jour, après avoir lu les évaluations, je n'ai pas immédiatement commencé à y répondre. Je me suis senti stressé, alors j'ai décidé de me limiter à une lecture globale des rétroactions.

Le deuxième jour, j'ai relu les évaluations globales (sur le site de la revue L'EeE) et les commentaires au fil du texte. Au bout d'un moment, j'ai commencé à comprendre le caractère bienveillant des commentaires et les intentions formatives des experts. Cela m'a aidé à me sentir capable de répondre à leurs questions.

Après avoir éprouvé le sentiment de me sentir capable de répondre aux questions des évaluateurs et de comprendre ce qu'ils voulaient dire, la deuxième étape de mon processus a commencé. Tout d'abord, j'ai répondu, un par un, aux commentaires de l'article qui me semblaient plus simples. Les plus complexes, qui méritaient un peu plus de réflexion, j'y ai répondu peu à peu. Lorsque je n'étais pas satisfait de mes réponses, j'y suis retourné pour les reformuler. Pour me sentir à l'aise avec mes propositions, il m'a parfois fallu revenir aux sources théoriques ou simplement relire les propositions développées dans l'article pour répondre à l'expert. ... Me sentir soutenu pour ma directrice de thèse a aussi été fondamental pour que je puisse interagir avec les experts, dans la mesure où je savais que si j'avais d'éventuels doutes, je pouvais d'abord en parler avec elle.

Je ne suis pas sûr qu'« avoir de la patience » puisse être considéré comme une compétence pour recevoir, de manière constructive, l'évaluation des experts d'un texte scientifique. En tout cas, me rappeler que l'écriture académique est perfectible et qu'elle implique un « va-et-vient » comportant forcément certains ajustements du texte initial a été fondamental pour moi. ... nécessaire pour comprendre que, par exemple, les processus d'écriture (et aussi les processus cognitifs) peuvent être plus lents que prévu initialement.

La rédaction de cette réflexion m'a également permis de prendre conscience d'une autre compétence nécessaire à la réception des rétroactions. Le fait de pouvoir se décentrer pour observer de l'extérieur ses propres processus mentaux, en particulier le processus de correction d'un texte, est une habilité, à mon avis, incontournable pour pouvoir concrètement réécrire les sections du texte scientifique à améliorer sans tomber, par exemple, dans un état d'angoisse.

Le dernier témoignage (encart 3) est celui d'Elisabeth Elisme Pierre dont le texte a été co-écrit avec les deux autrices de cet article, pour l'une directrice de la thèse et pour l'autre membre de sa commission d'accompagnement. Il s'agit de sa toute première expérience de publication scientifique. L'EOC sur son texte a été réalisée par deux pairs novices et une experte reconnue internationalement sur l'orientation méthodologique au cœur de l'article (la recherche collaborative en éducation). Les échanges pendant l'EOC ont été denses et exigeants, incluant des commentaires, questions, réponses, (contre)propositions entre les personnes impliquées. Un enjeu pour la doctorante a été de participer pleinement à ces échanges pour qu'ils soient formatifs : que comprendre, comment accueillir les rétroactions et y répondre, comment argumenter, comment se positionner en tant que première autrice, comment réviser son texte ?



Encart 3

Témoignage d'Elisabeth Elisme Pierre

Comment s'est passée la réception de cette rétroaction ?

De quelles compétences avez-vous dû faire preuve ... ?

À propos de la rétroaction des pairs novices

En ce qui concerne la rétroaction de Francisco, j'ai été globalement satisfaite de ses commentaires. J'ai tout de même eu quelques appréhensions suite à ses questions qui touchent plus précisément au dispositif notamment et concernant l'objet de recherche en lien avec la finalité didactique et le genre textuel. Cependant, je sais que cette question didactique revient souvent et je dois être sûre de mes ancrages théoriques. C'est pourquoi, ses questions ont eu comme avantage de me permettre de rechercher des éléments de réponses... J'ai finalement été rassurée au fil de texte de voir que sans ces aspects qu'il a soulevé le texte était pour lui d'une grande qualité. Francisco est un évaluateur interne et donc quelqu'un que je connais. J'ai eu l'occasion de travailler avec lui et je sais qu'il n'est pas du genre à dénigrer le travail des autres et qu'il est bienveillant ... Je n'ai donc eu recours à aucune stratégie pour faire face à la rétroaction de Francisco...

Pour recevoir cette rétroaction, j'ai dû faire appel à :

- Ma capacité de compréhension de ce que l'autre veut dire notamment face aux questions orientées didactique
- En lien avec la capacité ci-dessus, ce serait celle d'accepter que l'autre me propose des idées qui viennent de son expérience, de son champ théorique, s'il arrive à faire des liens et de savoir faire le tri entre ce que je vais garder et ce que je ne vais pas garder
- Ma capacité à reconnaître que ce qu'il me demande est justifié

En somme, être capable d'accueillir ce que l'autre argumente et propose, et d'être ouverte à ses suggestions

La rétroaction de Sébastien a suscité chez moi une certaine appréhension ... j'ai eu l'occasion d'échanger avec lui mais je ne le connaissais pas en tant qu'évaluateur, alors je me suis sentie anxieuse à l'idée de lire son feedback. Mais finalement, face à ses remarques, j'ai été apaisée car ces questions étaient plutôt cool. D'ailleurs, je me suis étendue sur pas mal d'entre elles dans mes réponses car ce sont des questions que je me posais aussi. ... J'ai aussi apprécié de percevoir sa curiosité pour notre terrain de recherche ...

Pour recevoir précisément cette rétroaction, en plus ... (de ce qu'elle a écrit pour la rétroaction précédente), j'ai dû faire appel à ma capacité à ne pas me laisser emballer par l'excitation de mes réponses et répondre précisément aux questions sans trop faire de détour.

À propos de la rétroaction du pair expert

Pour la petite histoire, j'ai d'abord été anxieuse à l'idée de recevoir le feedback de cette personnalité. ... j'étais excitée et impatiente de découvrir sa rétroaction ... Je me suis sentie vulnérable à l'idée d'être évaluée par une pionnière de l'objet traité. J'avais peur que son regard fin repère les possibles imperfections dans la démarche proposée. Mais je ne voulais pas non plus que ses commentaires entraînent une grande correction du texte. Suite à la lecture de sa rétroaction, j'étais excitée à l'idée de répondre aux questions aussi intéressantes les unes que les autres. J'ai été soulagé de voir l'intérêt qu'avait suscité cet article chez elle. ... Je me suis ensuite sentie fière d'avoir reçu une rétroaction aussi positive malgré les imperfections et d'avoir été encouragée à explorer d'autres pistes pour une prochaine étude.

En plus, de certaines compétences que j'ai mobilisées pour les 2 autres rétroactions, j'ai mobilisé les compétences suivantes afin de recevoir cette rétroaction :

- Ma capacité de compréhension de ce que l'autre veut dire notamment face à la complexité de certaines de ses questions sur la recherche collaborative
- ... accepter ce que l'autre me propose et la capacité à exploiter correctement ses apports
- ... être ouverte à ses suggestions
- dissocier la personne de sa rétroaction
- maîtriser mes émotions

Les trois témoignages montrent notamment la charge émotionnelle liée à la réception des feedbacks, tant des pairs novices que des pairs expert·es. Cette relation entre évaluation et émotions représente un axe de recherche à mieux investiguer comme argumenté par Girardet (2021). Marcel et Broussal (2020) insistent sur l'importance de proposer un cadre rassurant et attractif pour démystifier « l'effrayante épreuve qu'est la préparation d'une



thèse » (p. 16). Telle était l'intention du dispositif d'accompagnement expérimenté pour permettre aux doctorant-es de ne pas déployer des stratégies d'évitement ou de déni, de ne pas avoir une estime de soi affectée par les critiques, de comprendre que les feedbacks font partie de la culture scientifique et qu'ils sont susceptibles de représenter des sources puissantes de co-régulation (pour soi, pour autrui) dans une perspective d'évaluation continue pour apprendre durablement.

Dans Mottier Lopez, Girardet et Naji (soumis), il a été observé que la multiplicité des feedbacks, combinant les rôles de producteur-rices et de récepteur-rices, engendre des processus d'autoévaluation et d'autorégulation tant des travaux évalués que des feedbacks futurs à produire. La comparaison et la confrontation des différents jugements évaluatifs (et pistes d'amélioration suggérées), combinées à une analyse critique de leurs convergences et divergences, conduit les apprenant-es à affûter leur compréhension et exploitation des feedbacks (des pairs et des leurs) ainsi que des contenus évalués associés à des critères d'évaluation explicites et prédéfinis. C'est pourquoi, dans le contexte des séminaires accompagnés de notre dispositif, la multiplicité des feedbacks (dans les deux rôles) a ainsi été encouragée, incluant une réflexion sur les critères d'évaluation et une conceptualisation des compétences en jeu (avec la co-constitution du référentiel Uscope). Considérant aussi que cette multiplicité fait partie des pratiques sociales de l'évaluation scientifique quand il est demandé à au moins deux évaluateur-rices d'évaluer un texte soumis et, également, quand la revue offre la possibilité aux évaluateur-rices de prendre ultérieurement connaissance des recommandations et rapports rédigés par le(s) pair(s). À ce propos, La Revue LEeE assume d'aller plus loin que la plupart des revues scientifiques en proposant des modalités d'évaluation ouverte et collaborative entre les auteur-rices et les rétroacteur-rices dans une perspective de développement professionnel mutuel et continu (Mottier Lopez et al., 2021).

Ainsi, un point fort qui caractérise le dispositif d'accompagnement doctoral expérimenté est qu'il est finalisé par une écriture scientifique visant une publication réelle, impliquant des rétroactions de pairs et expert-es externes au dispositif. La perspective de la publication a représenté un important levier d'engagement dans la démarche proposée qui, pour rappel, était fondée sur une base stricte de volontariat, sans risque de conséquences négatives pour la-e doctorant-e en cas de non-participation.¹³ Il serait faux toutefois de penser que l'EOC proposée par La Revue LEeE permet, à elle seule, d'assurer la publication des textes. Pour les doctorant-es, au début ou à mi-parcours de leur thèse, voire au-delà, l'accompagnement ciblé et continu tel que décrit plus haut a été une condition indispensable pour atteindre les critères de qualité d'une publication scientifique.

4. Pour conclure, bilan de l'expérience du point de vue des accompagnatrices

En tant qu'accompagnatrices, quel bilan faisons-nous de cette expérience et quelles recommandations pourrions-nous adresser, avec prudence, à des collègues qui dirigent également des travaux doctoraux et qui seraient intéressé-es par un tel dispositif ?

¹³ La démarche entreprise ici, ainsi que la recherche décrite dans le dernier article de ce numéro, ont fait l'objet d'une validation par la commission d'éthique de la FPSE de l'Université de Genève.



La création d'une communauté d'apprentissage entre doctorant·es, jeunes chercheur·ses, incluant des accompagnant·es, représente certainement le point capital de cette expérience, à savoir :

- *Un cadre sécurisant* dans lequel il est possible de partager ses expériences, ses ressentis, ses interrogations, ses doutes, ses difficultés, ses avancées, ses objectifs personnels d'apprentissage vis-à-vis de la thèse et des nombreux défis qu'elle engage. Le sentiment de solitude que le travail doctoral engendre parfois en est ainsi diminué.
- *Une culture de la collaboration et de l'entre-aide entre pairs*, et non pas celle d'une compétition souvent exacerbée dans le milieu académique. Apprendre à apprendre des travaux académiques des pairs, sans se sentir menacé·es (de se faire déposséder de ses choix, de ses idées, de son originalité, etc.) demande une acculturation accompagnée et une scrupuleuse application des règles éthiques et déontologiques de la recherche scientifique. Celles-ci ne sont plus seulement des principes abstraits mais deviennent des conditions structurantes qui permettent les échanges de textes, les rétroactions entre pairs pendant les séminaires, l'écoute mutuelle, les débats, les controverses.
- *La conciliation d'expériences individuelles et collectives*, contribuant à la construction d'une *culture commune de la critique scientifique*. Il est souvent difficile pour les doctorant·es de recevoir de façon constructive les évaluations et les feedbacks critiques des pairs. Formaté·es par leurs expériences scolaires (et souvent universitaires également) de l'évaluation, les rétroactions critiques des pairs et des personnes qui les accompagnent sont souvent perçues comme des signes de manques de savoir plutôt que comme des occasions de progresser et de faire progresser les savoirs scientifiques. L'objectivation individuelle et collective d'une évaluation pour apprendre et de ses référents (voir article conclusif de ce numéro) contribue à la construction de cette culture de la critique scientifique.
- *Un sentiment d'appartenance à un groupe solidaire*, au regard non seulement des projets de thèse individuels mais plus généralement au regard d'un domaine de recherche commun en sciences de l'éducation et de la formation, ici, celui de l'évaluation en éducation. Une identité scientifique et professionnelle se forge, se renforce, s'affirme.

L'accompagnement doctoral ne s'arrête pas au seul directeur ou à la seule directrice de la thèse. Des modalités plus collectives sont complémentaires, dans des contextes d'école doctorale, mais également par le moyen de communautés d'apprentissage et d'intérêts scientifiques partagés. Initier et accompagner la construction et la vie d'une communauté d'apprentissage entre doctorant·es, qui ont des profils et des contraintes professionnelles différents, n'est pas anodin pour un·e directeur·rice de thèse (ou tout·e autre accompagnant·e). Cela demande de la disponibilité et du temps, de la flexibilité par rapport au niveau d'engagement varié de chaque doctorant·e, de la souplesse dans un cadre à co-construire eu égard aux besoins exprimés de part et d'autre.

Dans cet article, nous avons souhaité souligner l'importance non seulement de former à l'écriture scientifique, mais également de former à l'évaluation scientifique. C'est-à-dire, apprendre à évaluer pour mieux s'autoévaluer et progresser durablement dans son travail scientifique. Dans cette perspective, sans prétention aucune, nous osons avancer quelques recommandations concrètes qui nous semblent intéressantes à partager quand on a une responsabilité d'accompagnement doctoral : inviter dès que possible les doctorant·es à rédiger des textes et à évaluer des textes des pairs (dans différentes modalités sociales), sans attendre que la thèse soit soutenue ; le proposer dans un contexte d'apprentissage



individuel et collectif ; planifier des réunions régulières sur une temporalité suffisamment longue pour assurer une continuité dans les projets d'écriture et de régulation de cette écriture ; alterner entre des réunions longues et courtes (dont certaines peuvent être à distance afin de faciliter la planification de dates communes) ; parfois avec ou sans la présence du directeur ou de la directrice de thèse ; sensibiliser au fait que l'écriture est un processus coûteux, qui prend du temps, qui se planifie ; donner à voir que l'évaluation entre pairs se réalise déjà en amont de la soumission d'un texte à une revue ; exploiter des outils (numériques ou non) pour soutenir la réflexivité (individuelle, collective) dans des alternances entre l'action (d'écrire et d'évaluer) et l'objectivation pour conceptualiser et comprendre. Enfin, nous retenons, que dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les apports dans une communauté d'apprentissage ne sont pas que pour les doctorant-es. Ils le sont aussi pour les accompagnant-es qui peuvent les rendre explicites et les partager avec les doctorant-es (les directeur-rices ne sont pas omniscient-es !). Ce faisant, c'est une acculturation à la profession plus largement de chercheur et de chercheuse en éducation qui est visée, dépassant la seule réalisation de la thèse.

Références

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Apel, K.-O. (1994). *Éthique de la discussion*. Le Cerf.
- Black, H. (1986). Assessment for learning. In D. L. Nuttall (Ed.), *Assessing Educational Achievement* (pp. 7-18). Falmer Press.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Bordier, J. (2015a). Évaluation ouverte par les pairs : polysémie et problématiques. 1/2. *OpenEdition Lab*. <https://lab.hypotheses.org/1453>
- Bordier, J. (2015b). Évaluation ouverte par les pairs : polysémie et problématiques. 2/2. *OpenEdition Lab*. <https://lab.hypotheses.org/1517>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Charmillot, M. (2010, 11 décembre). *L'écriture scientifique existe-t-elle ?* Hypotheses. <https://act.hypotheses.org/564>
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fastré, G. M. J., van der Klink, M. R., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Towards an integrated model for developing sustainable assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(5), 611-630.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Maspero.
- Girardet, C. (2020). Lorsque les étudiant-es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : étude des perceptions d'un dispositif d'évaluation continue facilité par le numérique. *La Revue LEeE*, 2. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.04>
- Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant-es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>



- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 85-101. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-85.htm>
- Kapp, S. (2012). Socialisation à l'écriture et formation des doctorants. *Revue Scripta, Belo Horizonte*, 16(30), 251-266. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00741152>
- Laveault, D., & Allal, L. (Eds.) (2016). *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Lee, A., & Aitchison, C. (2011). Working with tensions: Writing for publication during your doctorate. In T. S. Rocco & T. Hatcher (Eds.). *The handbook of scholarly writing and publishing* (pp. 62-74). Jossey-Bass.
- Lei, J., & Hu, G. (2015). Apprenticeship in scholarly publishing: A student perspective on doctoral supervisors' roles. *Publications*, 3(1), 27-42. <https://doi.org/10.3390/publications3010027>
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00836545/file/Marcel_8831.pdf
- Marcel, J.-F., & Broussal, D. (2020). *Je pars en thèse : conseils épistolaires aux doctorants*. Cepadués éditions.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Mottier Lopez, L. (sous presse). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S. C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2021). Évaluation située élargie : objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. In C. Barroso da Costa, I. Nizet & D. Leduc (Eds.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation* (pp. 119-138). Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (sous presse). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages : un exemple dans l'enseignement supérieur. In B. Albergo & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Éditions Raison et Passions.
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., Broussal, D., & Demeester, A. (2021). EOC - une évaluation ouverte et collaborative entre pairs : analyse critique du dispositif de La Revue LEeE. *La Revue LEeE, Numéro spécial*. <https://doi.org/10.48325/rleee.spe.01>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Naji, T. (soumis). *L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire*.
- Nicol, D. (2012). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074336>
- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & evaluation in higher education*, 23(1). <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 121-122, 9-27. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2029>
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0079>
- Shah, J., Shah, A., & Pietrobon, R. (2009). Scientific writing of novice researchers: What difficulties and encouragements do they encounter? *Academic Medicine*, 84(4), 511-516. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31819a8c3c>
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd éd.). Solution Tree Press.



Remerciements

Nous remercions l'ensemble des doctorant·es et jeunes chercheur·ses pour l'engagement remarquable dont elles et ils ont fait preuve tout au long de la démarche vécue. Nous remercions également les rétroacteur·rices externes au dispositif d'accompagnement qui ont accepté de participer à l'évaluation ouverte et collaborative des articles publiés, ainsi que nos deux relecteurs qui nous ont apporté des suggestions précieuses de révision de ce texte.

Lucie Mottier Lopez

Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD). Elle a présidé l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation-Europe) de 2009 à 2013. Elle est co-coordinatrice du réseau RCPE (Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives) de l'ADMEE-Europe, ainsi que du réseau IEAN-CH (*International Educational Assessment Network* pour la Suisse). Elle est l'auteurice de nombreux articles et ouvrages sur l'évaluation et la régulation des apprentissages en classe et en formation.

Céline Girardet

Maîtresse assistante dans l'équipe EReD à l'Université de Genève, elle est détentrice d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'évolution des croyances relatives à la gestion de classe des enseignant·es en formation professionnelle. Ses intérêts actuels portent sur les apprentissages réalisés au travers de dispositifs d'évaluation entre pairs dans des contextes d'enseignement supérieur et d'édition scientifique, sur les émotions associées à l'évaluation et sur la recherche collaborative. Elle est co-coordinatrice du réseau IEAN-CH *International Educational Assessment Network* pour la Suisse).

