

Une évaluation continue pour apprendre (ECPA) dans un contexte de grand groupe :

Entre ingénierie et culture de co-agentivity

Lucie Mottier Lopez

Université de Genève



Remerciement à mon groupe de recherche

- Natalia Constenla Martinez (CollSc)
- Lionel Dechamboux (CE)
- Céline Girardet (MER)
- Margaux Schindelholz (Assistante doctorante)
- Aurélie Simon (Candoc)



Sommaire

- Demande de la délégation suisse de l'ADMEE-Europe : **évaluer dans un contexte de grands groupes d'étudiants et étudiantes**
 - Enjeux dans le contexte universitaire et différents types d'évaluation des apprentissages à l'Université
 - Focus sur le contrôle continu
- **Évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA)** : fondements théoriques et caractéristiques
- **Enjeux d'ingénierie sur des temps longs** : exemples concrets
- Enjeux d'une **culture de la co-agentivité** (un pouvoir d'agir relationnel et situé)
- Discussion

A l'Université, l'activité d'apprentissage des étudiant-es apparaît largement pilotée par les exigences de l'évaluation **certificative** ...

- « Ils sont à l'affût de ce qui leur sera demandé aux examens et ont tendance à y adapter leurs manières d'étudier (Biggs, 1999; Romainville, 2000).
- Si l'évaluation apparaît aux enseignants comme la toute fin d'un processus, elle est, par contre, le début de toute chose pour les étudiants » (Romainville, 2006, p. 38)
- « Bref, quand on déplore que les étudiants ne travaillent qu'en vue de la réussite d'un test, c'est surtout la mauvaise qualité de ce test qui est en cause : s'ils étudient superficiellement, c'est qu'ils savent qu'ils seront interrogés superficiellement » (p. 39).

Mise en question des pratiques évaluatives ... si le certificatif pilote l'apprentissage des étudiant-es, comment penser le certificatif pour qu'il génère des expériences formatives continues ?

Types classiques des évaluations en contexte universitaire (e.g., Université de Genève, FPSE)

Pendant la session d'examen

- Examens écrits en salle
- Examens oraux
- Rendus de dossiers écrits (ou autres formes de productions individuelles ou collectives, pouvant incluant des supports variés)

Pendant le semestre / l'année

- Le contrôle continu (CC) : dans de multiples formes et temporalités !

Sondage sur les pratiques de CC à la FPSE, Université de Genève (Mottier Lopez, Girardet & Favez, 2023)

Sondage :
entre le 15 mai 2023 et le 29 juin 2023

91 répondant-es (49 en SSEED)

172 CC annoncés

162 CC déclinés dans le questionnaire (description de chaque élément du CC)

Buts :

- Recueillir des informations sur les pratiques de CC vis-à-vis de l'anonymisation ou NA
- Gestion des programmes, des examens, etc.

Quelques éléments descriptifs

Formats des différents éléments des CC	Sciences de l'éducation (N = 181 éléments de CC)
Travail écrit de groupe	29%
Travail écrit individuel	24%
Présentation orale de groupe	20%
Travaux pratiques	13%
Présentation orale individuelle	8%
QCM	6%

56% des éléments du CC sont annoncés comme étant articulés entre eux (au moins entre 2 éléments)

Quelques éléments descriptifs

- **Réalisation des éléments du CC pendant / hors du cours :**
54% se font pendant le cours
- **Éléments du CC suivis ou non d'un feedback :**
45% débouchent sur un feedback individualisé
28% débouchent sur un feedback global collectif
- **Éléments du CC possibles à anonymiser ou non :**
67% considérés comme ne pouvant / ne devant pas être anonymisés

Catégories d'arguments justifiant la non-anonymisation

A. La nécessité de connaître le nom de l'étudiant-e pour la/le contacter, pour communiquer, pour réguler, etc.

- Transmettre un feedback, réaliser des suivis personnalisés, effectuer des accompagnements, etc.
- Pour toute forme d'évaluation qui se fonde sur des dispositifs participatifs, des articulations entre des feedbacks individuels et des moments collectifs, etc.
- Pour le suivi de stages, des suivis professionnalisants, etc.

Catégories d'arguments justifiant la non-anonymisation

B. L'anonymat est levé « naturellement » - d'autres données personnelles interviennent

- Présentation orale, participation active pendant le cours (par rapport à certains biais : voix, accent, genre, présentation de soi, ... supposés être contrôlés par l'anonymisation)
- Nombre restreint d'étudiant-es avec lesquelles des interactions soutenues ont lieu sur un temps long, amenant à les connaître (l'anonymat est levé par le nombre d'étudiant-es)
- Thématiques choisies de façon concertée incluant un suivi personnalisé (l'anonymat est levé par la thématique et le suivi)
- L'articulation entre certains éléments du CC, liés entre eux : par exemple, une présentation orale lève l'anonymat pour un élément du CC subséquent articulé, etc.

Un enjeu : dépasser l'opposition « formatif –
sommatif/certificatif » dans les modalités de CC

Y compris dans les grands groupes ?

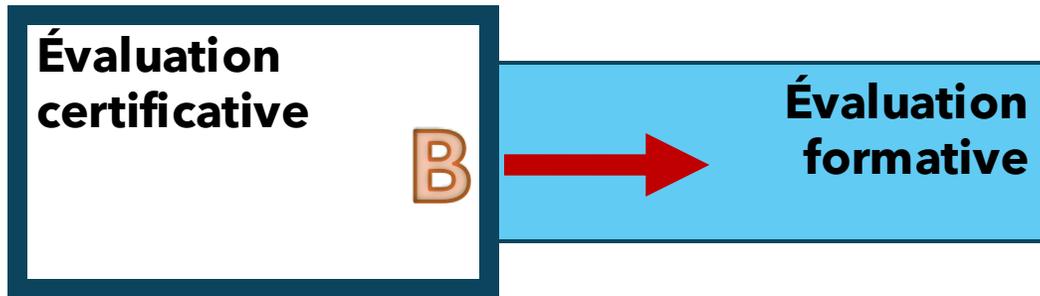
Dépasser l'opposition « formatif – sommatif/certificatif » dans les modalités de CC



A: L'information produite par l'évaluation formative est prise en compte pour l'évaluation certificative

(Adapté d'Allal, 2011)

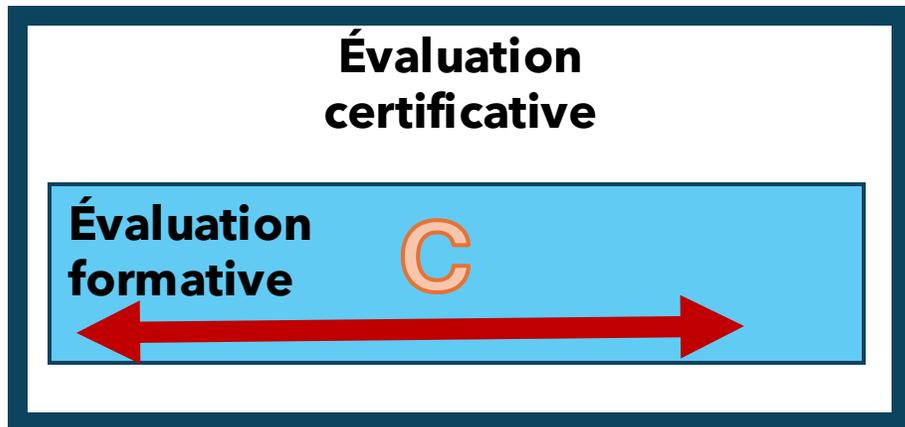
Dépasser l'opposition « formatif – sommatif/certificatif » dans les modalités de CC



B: L'information issue de l'EC est utilisée de façon formative

(Adapté d'Allal, 2011)

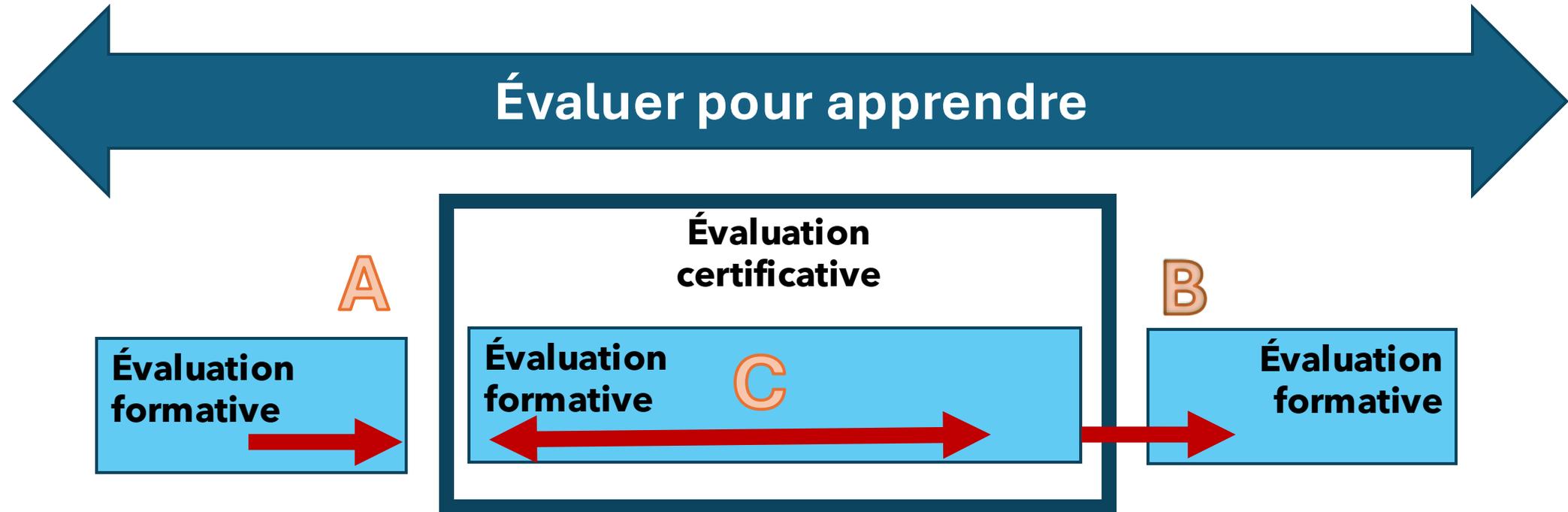
Dépasser l'opposition « formatif – sommatif/certificatif » dans les modalités de CC



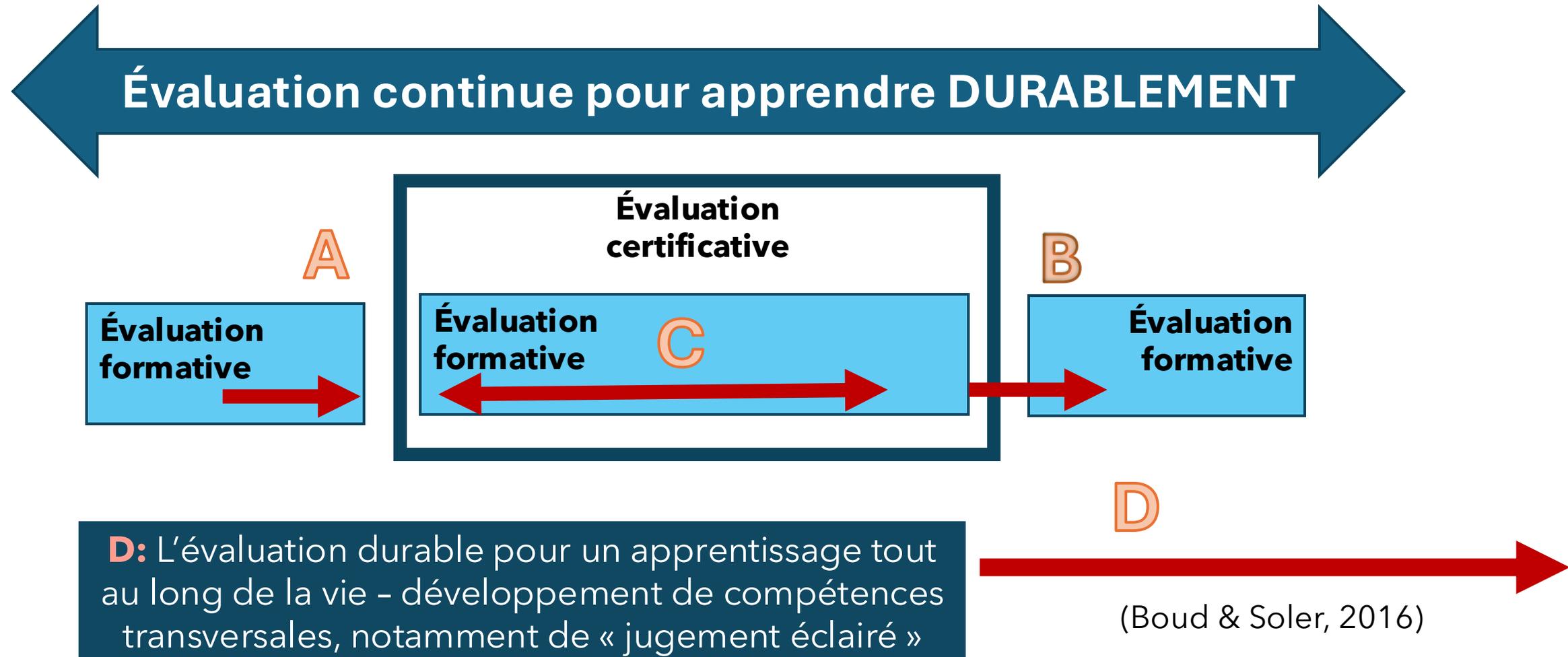
C: L'évaluation inclut des phases ou des composantes qui ont une fonction formative conduisant à un résultat certificatif; les enjeux du certificatif peuvent être favorables au formatif

(Adapté d'Allal, 2011)

Dépasser l'opposition « formatif – sommatif/certificatif » dans les modalités de CC



Dépasser l'opposition « formatif – sommatif/certificatif » dans les modalités de CC



Transformation de conceptions et de pratiques à l'Université

Adapté d'Allal (2013)

1. Formuler et communiquer les objectifs d'apprentissage aux étudiant-es

Nos choix

ECPA – aussi les critères d'évaluation (évolutifs)

2. Concevoir des situations d'évaluation «authentique» à partir de situations culturelles significatives d'un domaine disciplinaire ou d'un contexte professionnel et socioculturel donné

ECPA – études de cas issus du terrain scolaire

3. Introduire des occasions d'évaluation formative avant les échéances de l'évaluation sommative/certificative

ECPA – une succession de tâches reliées entre elles et avec les contenus enseignés, aux enjeux évaluatifs progressifs

4. Utiliser l'évaluation pendant les cours pour réguler l'enseignement et soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiant-es

ECPA – des régulations de 1^{er} et 2^{ème} niveaux pour l'enseignement ; des occasions d'apprentissage pendant et entre les tâches interreliées

Transformation de conceptions et de pratiques à l'Université (suite)

Adapté d'Allal (2013)

5. Concevoir l'évaluation comme pouvant être elle-même une situation d'apprentissage

Nos choix

ECPA – conceptions des tâches évaluatives

6. Articuler l'évaluation à des réflexions métacognitives de la part des étudiant-es

ECPA – systématique après chaque tâche évaluative

7. Situer l'évaluation dans une dynamique d'échanges entre expert-e(s) et novice(s)

ECPA – feedbacks entre pairs et avec les enseignant-es, liens explicites avec les contenus enseignés et à apprendre

8. Concevoir des évaluations qui favorisent le développement, chez l'étudiant-e, d'un sens identitaire en tant que membre (débutant-e) d'une communauté disciplinaire et/ ou professionnelle.

ECPA – tâches réflexives «projectives» – *Sustainable Assessment*

L'ECPA : principes généraux

- Concevoir des tâches évaluatives variées, dont les exigences sont évolutives
- Fortement articulées les unes aux autres et avec les contenus enseignés
- Qui impliquent les apprenant·es dans l'évaluation, à des fins de responsabilisation, d'autonomie
- Qui visent à offrir des conditions capacitantes à la progression des apprenant·es sur un temps long
- Qui combinent des objectifs disciplinaires et transversaux (compétences évaluatives, collaboratives et réflexives, notamment)

L'ECPA : origines

Mottier Lopez et Girardet (2022)

- Basée sur des recommandations de la littérature pour la **mise en œuvre de dispositifs de développement professionnel en évaluation formative** (Timperley, 2008; Trumbull & Gerzon, 2019).
 - cibler sur les besoins et résultats des apprenant-es au regard des objectifs visés
 - alterner entre apports d'enseignement et expériences pratiques
 - impliquer les participant-es dans des démarches d'évaluation de leurs pratiques
 - permettre d'expérimenter dans un environnement sécure, en confiance
 - offrir des opportunités de collaboration
 - offrir des possibilités d'objectivation des résultats
 - etc.
- Fondée sur des **conceptualisations théoriques de l'évaluation pour apprendre**.
 - Évaluation formative élargie (Allal & Mottier Lopez, 2005)
 - évaluation pour apprendre (*Assessment for Learning*; Black & Wiliam, 1998)
 - évaluation authentique (*Authentic assessment*; Wiggins, 1998)
 - évaluation durable (*Sustainable assessment*; Boud, 2000)
 - évaluation en tant qu'apprentissage (*Assessment as Learning*; Earl, 2003)

Fondements conceptuels orientant la conception des dispositifs d'ECPA

Située	N'est pas seulement centrée sur l'individu, mais considère une relation de co-constitution et de co-régulation avec les contextes 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 interreliées finalisées par un but commun, des objectifs et des critères définis
Durable	Articule des temporalités courtes et longues , visant à préparer les apprenant·es à leurs besoins futurs
Collaborative	Est partagée, coordonnée entre pairs experts 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 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 morale

Une évaluation continue pour apprendre durablement : quelques enjeux

- Partager la responsabilité de l'évaluation avec les apprenant-es et plus encore dans un grand groupe !
- Proposer des méthodes, des outils, des temporalités et des espaces variés qui puissent convenir au plus grand nombre
- Apprendre à apprendre, apprendre à progresser, à collaborer, à exploiter des ressources variées proposées par l'ECPA, ...
- Percevoir et développer son pouvoir d'agir, une agentivité relationnelle et située
- ...

Exemples d'ingénieries : une étroite planification entre contenus enseignés et tâches du CC

- Une planification entre structuration et souplesse ... ce que l'enseignant-e gèrera / contrôlera ou non
- Sélection des caractéristiques souhaitées / tâches évaluatives et justification par rapport aux objectifs visés (disciplinaires et transversaux)
- Conception des ressources à mettre à disposition des étudiant-es en fonction de l'autonomie visée, de leur capacité à faire des choix, de se fédérer en « communauté apprenante »
- Planifier des espaces pour en parler ... → Transformation des rôles, de la forme, des attentes, ...

Exemple 1 A

2020-2021, 123 étudiant-es

- Une production de groupe « complexe » initiale → une production finale retravaillée
- Expérimentation de feedbacks (sur son propre travail, sur le travail d'un groupe de pairs, produire des feedbacks, recevoir des feedbacks)
- Intérêt de pouvoir comparer des feedbacks (sur sa propre production ou celle des pairs, dans les deux rôles), les constats de différences → levier de régulation
- Discussion : le rôle de l'enseignant-e ? (notre choix : ne pas arbitrer)

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>

Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1-34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>

Tâches préparatoires

- A. Quizz sur les fonctions de l'évaluation
- B. Questionnaire de perception d'un feedback

4 Questionnaires de perception des feedbacks
Hors cours
Individuellement

3 Feedback sur TG1
Début pendant le cours
Individuellement

2 TG1 : production initiale
Pendant le cours
En groupe

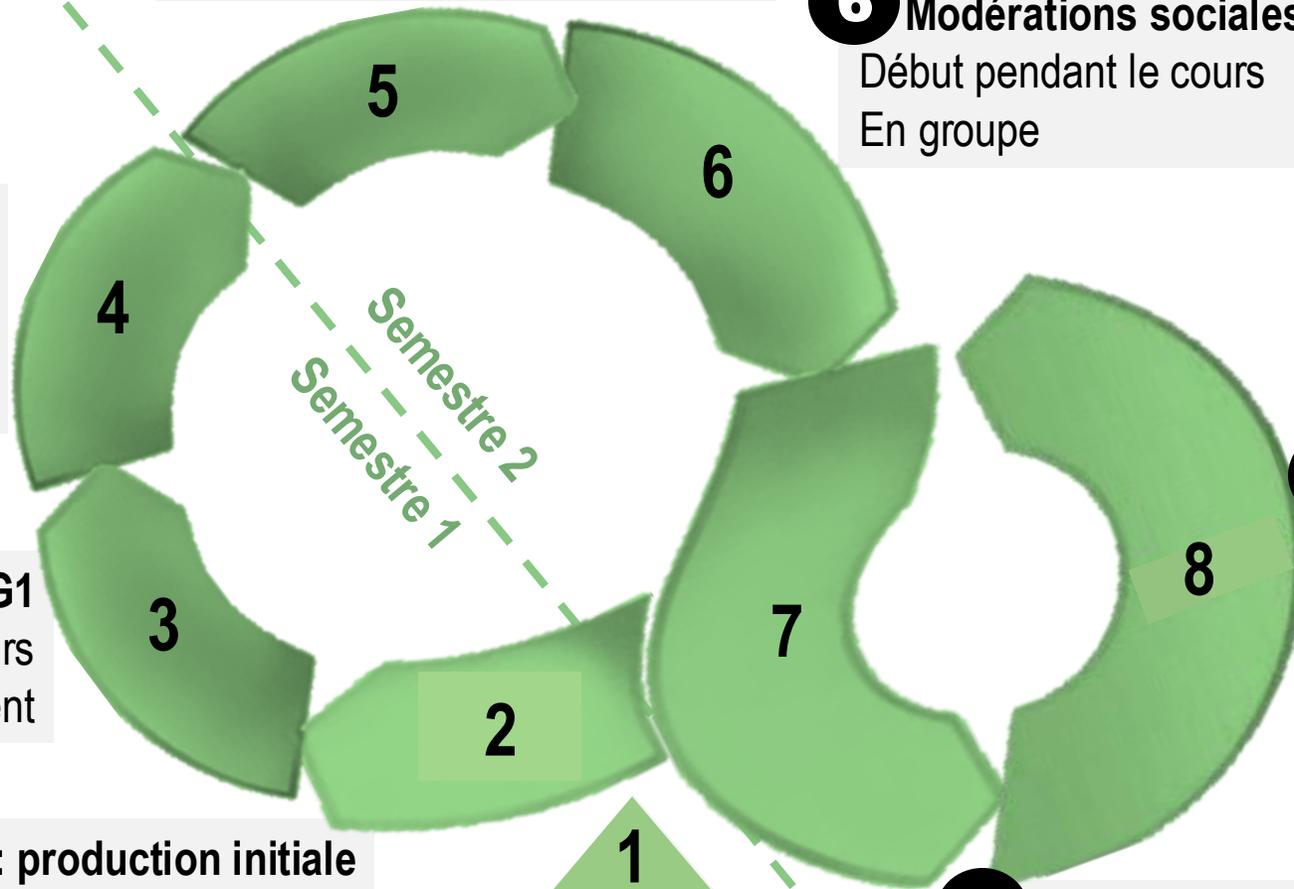
1 Lecture obligatoire avec canevas
Hors cours
Individuellement

5 Comparaison des feedbacks
Début pendant le cours
Individuellement

6 Modérations sociales (salles zoom)
Début pendant le cours
En groupe

8 Questionnaire méta-évaluatif
Hors cours
En groupe

7 TG2 : régulation de la production initiale
Fin pendant le cours
En groupe



Exemple 1 B

2020-2021, 123 étudiant-es

- Une production de groupe « complexe » initiale → une production finale retravaillée
- Expérimentation de modérations sociales entre groupes, confronter les feedbacks et se mettre d'accord sur les pistes de régulation, une modalité collaborative de régulation
- Indices d'une expérience démocratique vécue ? D'un pouvoir d'agir perçu ? D'une co-agentivité ?
- Discussion : le rôle de l'enseignant-e ? (notre choix : ne pas arbitrer)

Girardet, C., & Mottier Lopez, L. (2023). Modération sociale entre étudiant·es à l'université : apprendre pour soi et apprendre ensemble dans une visée démocratique. *La Revue LEeE*, 7.

<https://doi.org/10.48325/rleee.007.04>

Autour de la modération sociale entre étudiant·es

- Une expérience démocratique ?
- Concertations et co-responsabilité : expressions de points de vue et jugements alternatifs ?
- Pouvoir d'agir ?

Tableau 1

Caractéristiques des modérations sociales entre enseignant·es, entre étudiant·es

	MODÉRATION SOCIALE (MS)	
	MS-enseignant·es dans le cadre d'évaluations certificatives	MS-étudiant·es dans le cadre d'une évaluation continue pour apprendre
Entre qui ?	Entre enseignant·es, éventuellement avec un·e expert·e (ou plusieurs)	Entre étudiant·es d'un même groupe
Sur quelles productions ?	Sur des productions d'élèves	Sur leur propre production réalisée en groupe
Quelle est la nature de l'évaluation ?	Hétéroévaluation collaborative <ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs enseignant·es → plusieurs productions d'élèves • Confrontation des jugements humains <ul style="list-style-type: none"> - Avec des repères externes (des standards³) - Et toutes autres ressources jugées pertinentes (Wyatt-Smith et al., 2010) 	Autoévaluation collaborative <ul style="list-style-type: none"> • Les étudiant·es du même groupe → la production commune de leur groupe • Confrontation des jugements humains <ul style="list-style-type: none"> - À partir des critères d'évaluation transmis par les enseignantes - Au regard des feedbacks produits par des pairs d'autres groupes - Et toutes autres ressources décidées de façon autonome par le groupe
Construction de significations partagées sur quoi ?	Les objectifs de la MS, le référentiel de l'évaluation, la conception des épreuves, la pondération, les référés dans les copies des élèves, le barème, la notation (Mottier Lopez et al., 2012)	Les objectifs de la MS, les critères d'évaluation, les feedbacks reçus de la part des pairs sur la production commune, les référés dans cette production
Quelles décisions ?	Toutes celles qui contribuent à l'attribution d'une note certificative à chaque copie d'élève	Toutes celles qui contribuent à la régulation de la production commune dans la perspective de l'améliorer

Analyse des écrits réflexifs des étudiant-es (entre tâches 6 et 7) – rendus anonymes et transmis à une personne non impliquée dans le cours

- 1) Décrivez concrètement comment la MS s'est passée dans votre groupe.
- 2) Cette MS, à partir de l'expérience de votre groupe, vous l'avez perçue comme servant concrètement à... (complétez et développez).
- 3) Vous auriez pu directement réguler le TG sans passer par la MS. Qu'est-ce que la MS apporte (ou n'apporte pas), selon vous, par rapport à un travail individuel visant le même but (celui d'améliorer votre TG) ?
- 4) Vous avez aussi le droit de penser qu'elle a finalement été inutile (globalement ou sur certains aspects). Quel est votre point de vue ? Pourquoi ?
- 5) Le fait de devoir vous mettre d'accord pendant la MS à des fins d'évaluation de votre propre TG, et à partir des feedbacks des pairs, cela a suscité quoi chez vous comme réflexions et/ou émotions ?

Quelques résultats de recherche (Girardet & Mottier Lopez, 2023) : indices d'une expérience démocratique

- **Parvenir à un accord tout en ayant conscience des points de vue différents ou alternatifs qui s'expriment**
 - Je me suis rendu compte que [certain-es] pensaient comme moi, d'autres pas. Et d'autres ont aussi remarqué des choses que moi je n'avais pas remarqué. (etu30)
 - Le fait de devoir me mettre d'accord pendant la MS à des fins d'évaluation m'a permis d'observer les différents points de vue des membres du groupe. (etu70)
 - Il y a des points sur lesquels nous étions d'accord et d'autres moins, ce qui me semble assez normal dans un travail de groupe. Si l'on n'était pas d'accord, nous avons essayé de comprendre l'autre et de défendre/expliciter notre point de vue. (etu35)

- **Ne pas se contenter des échanges interpersonnels, mais les confronter à des sources d'expertise reconnues comme telles pour fonder les décisions**
 - Puis, nous vérifions les informations à l'aide du contenu du cours, du texte d'Allal ou bien des ressources numériques (Internet). Ceci nous a été bien plus bénéfique que ce que l'on a pensé. En effet, le fait de confronter nos idées nous a permis d'éclaircir les zones floues que l'on a pu avoir sur un aspect de notre TG. (etu35)
- **Garder la possibilité de changer d'avis au cours des échanges**
 - Cela m'a fait réaliser que mes idées n'étaient pas forcément toujours justes, qu'il était important de discuter avec les autres membres afin de trouver le meilleur moyen pour améliorer notre TG. (etu70)
 - Il est arrivé que je n'étais pas d'accord avec quelques points de différents feedbacks mais après cette modération sociale j'ai changé d'avis. L'inverse s'est également passé. (etu75)
- **Accepter de renoncer à un point de vue pour parvenir à des avis partagés, y compris si cela crée quelques frustrations**
 - Certaines personnes disaient qu'il fallait enlever beaucoup de choses dans notre proposition et je n'étais pas d'accord avec cela, car j'estime qu'il est utile d'avoir un panel d'outils et de méthodes à proposer à l'élève et que dans cette mesure là notre dispositif était intéressant. Les autres étaient plutôt d'accord pour supprimer, alors même si j'étais un peu déçue, j'ai accepté de suivre la majorité. (etu51)

- **A titre personnel, se sentir écouté·e et compris quand chacun·e expose son point de vue**
 - J'ai eu plutôt une impression de « partage » ou « d'échange » d'opinions. Je ne ressentis à aucun moment le fait d'être privé de mon opinion ou de devoir compromettre celle-ci. Au contraire, j'eus l'impression que mes propres réflexions furent nourries et complétées par le partage d'opinions et par le débat (etu63)
 - Il est parfois dur dans un groupe d'être convaincu d'une idée, et même si elle est très bien défendue, les personnes en face ne partagent pas le même avis. Avec ces personnes, je me sentais comprise et écoutée. Quand une réflexion est faite, et qu'en plus elle est validée par l'ensemble du groupe, c'est encore plus gratifiant. (etu16)
- **Dans un climat d'entraide et d'interdépendance positive**
 - Comme on a dû se partager les feedbacks entre nous, je n'ai pas pu tous les lire. Avec ce travail, j'ai pu discuter avec mes camarades de groupe par rapport à la totalité des feedbacks reçus sur notre TG et on a pu discuter des ressemblances et des différences entre chacun d'entre eux. (etu14)
 - Si on oublie un aspect, une autre personne du groupe pourra elle s'en rappeler. (etu08)
- **Tout en gardant un esprit ouvert et intéressé**
 - Le groupe dont lequel je fus membre resta ouvert d'esprit et intéressé ; l'échange fût donc simple, fluide et captivant. (etu63)

Les limites principales énoncées (Girardet & Mottier Lopez, 2023)

Une non-participation d'un·e ou de plusieurs membres du groupe

Des fois, cela m'a légèrement agacé le fait de devoir se mettre d'accord pendant la MS et qu'elle soit à des fins d'évaluation de notre propre TG, car il faut un peu « courir » derrière les personnes pour qu'elles travaillent, pour qu'on se donne des rendez-vous ou même leur faire comprendre que seulement 2h de travail ne sont pas suffisantes. (etu04)

Un manque de leadership dans le groupe ou inversement une prise de pouvoir vue comme non légitime

Des membres de l'équipe n'étaient pas à l'écoute des uns et des autres ... Tous les avis n'ont pas été écoutés voire même rejetés d'une façon très arrogante. (etu40)

Une participation affectée par la pression évaluative

Le fait de devoir se mettre d'accord en groupe à des fins d'évaluation rajoute toujours une pression supplémentaire et un stress, car lorsque nous devons trancher sur plusieurs avis, nous avons la pression de faire le bon choix, car ce choix-là sera évalué. De plus, j'avais parfois peur de donner mon avis ... et que cela retombe sur moi. (etu53)

Exemple 2

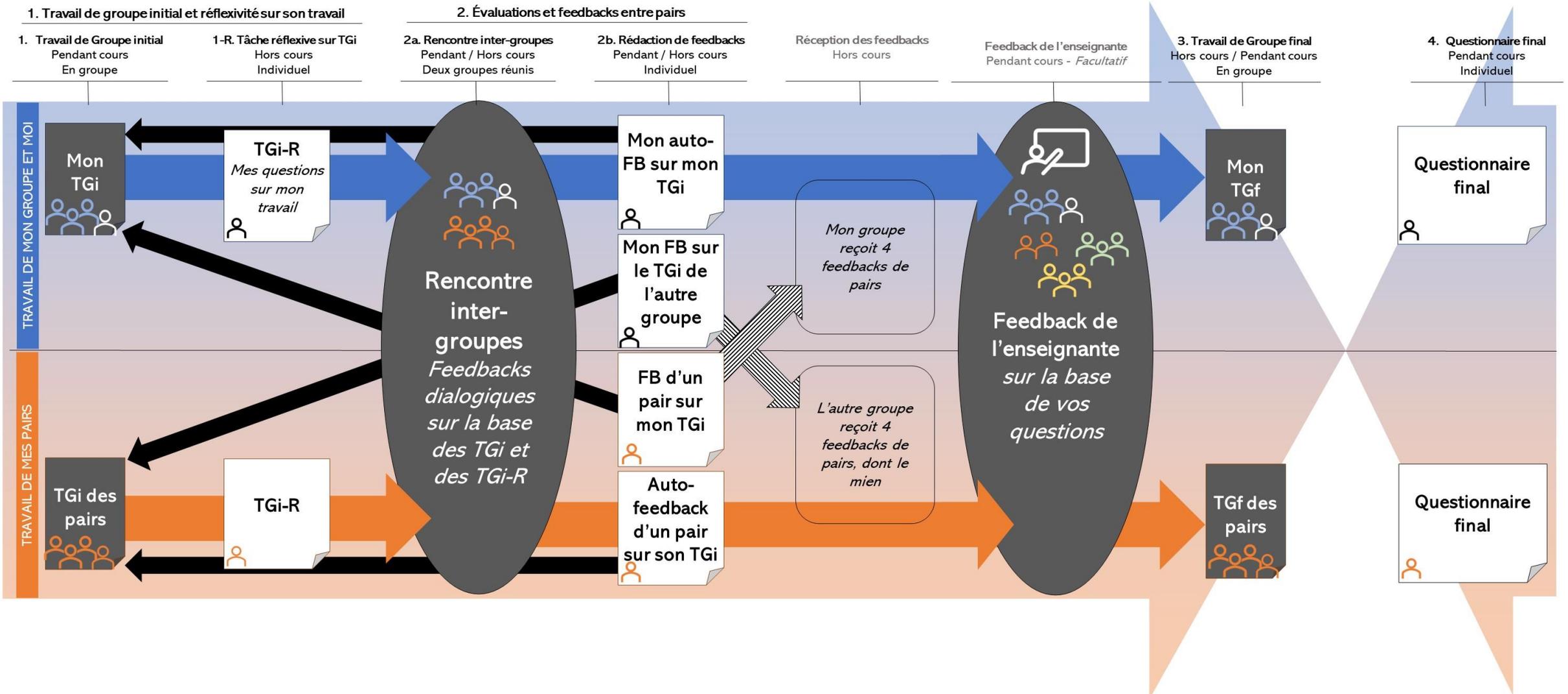
2023-2024, 135 étudiant-es

- Une production de groupe « complexe » initiale → une production finale retravaillée
- Suppression de la modération sociale – en faveur de rencontres inter-groupes pour des feedbacks dialogiques
- Feedback de l'enseignante
- INTENTIONS : soutenir la compétence à s'auto-questionner et s'inter-questionner à des fins de régulation, apprendre à solliciter du feedback, etc.
 - Quel pouvoir agir dans un cadre contraignant ?
Dans une conception relationnelle et située de l'agentivité et de l'autonomie

2023-2024 – 140 étudiant-es (conception avec C. Girardet)

 Mon groupe et moi

 Un groupe de pairs avec qui je travaille



Un gros travail de structuration et de ressources en amont pour rendre le CC « praticable » ...

Tâche 4 : Questionnaire final

Informations générales	
Objectifs	• Maîtriser les contenus du cours du deuxième semestre.
Modalité sociale	Individuelle
Lieu	Uni-Mail MS16o

Informations générales	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Commencer à exploiter les contenus vus en cours pour concevoir des dispositifs permettant à une élève de s'améliorer en l'impliquant dans l'évaluation • Prendre en compte les caractéristiques de situations et d'élèves dans l'optique d'engager une régulation des apprentissages différenciée
Modalité sociale	En groupe
Lieu	Zoom
Cours consacré	Cours 8 du 20 novembre 2023
Présence obligatoire	Oui
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les premiers cours • Lectures obligatoires • Recommandations pour le travail de groupe
Documentation	Vous avez le droit à toute documentation jugée pertinente
Matériel nécessaire	Ordinateur avec caméra et micro, zoom installé avec un compte de l'Université de Genève. Vos nom et prénom doivent être affichés. Ayez sous les yeux le cas de l'élève.
Date de début	20 novembre 2023 à 12h15

deuxième partie du 2^{ème} semestre
 isée
 uoi écrire

ision

ara distribué le moment venu. Il sera

Tout ne se corrige pas par l'enseignant-e / son équipe
 Tout n'est pas « noté » ...

Pour les étudiant-es : faire des choix, pouvoir d'agir dans un cadre structurant et contraignant

Des modalités plus ou moins denses, variées en fonction de la thématique du cours, du nombre d'étudiant-es

ATTENTION : TROP DE CONTRÔLES CONTINUS ?

Autres exemples dans

Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2022). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. In M. A. Almeida de Oliveira (Ed.), Formação de professores e profissionalização docente: Práticas situadas (pp. 311-377). Pipa Comunicação.

Informations sur la soumission	
Délai	20 novembre 2023 à 13h45
Instructions	La tâche est à réaliser sur le Google Doc de votre groupe, dont le lien est disponible sur Moodle. Nom du fichier : « TG_GroupeX » (déjà nommé par l'équipe enseignante) N'inscrivez pas vos noms à l'intérieur du Google Doc. Nombre de fichiers : 1 Format de soumission : Google Doc. Vous n'avez pas à vous préoccuper de le soumettre. Les Google Doc seront téléchargés par l'équipe enseignante à 13h45, en l'état.
	Responsabilités Il est de vo tre responsabilité <ul style="list-style-type: none"> • A l'avance, de prendre connaissance des recommandations pour les travaux de groupe (sur Moodle) • De vous assurer que tout fonctionne au niveau de votre matériel informatique pour réaliser cette tâche (connexion internet, caméra, audios). • De tester zoom à l'avance pour vous sentir à l'aise le moment venu. • D'arriver sur zoom lors du cours 8 en connaissant votre numéro de groupe. • De vous assurer que votre travail se trouve sur le Google Doc au moment du délai.

Références, travaux de l'équipe EReD

<https://www.unige.ch/fapse/ered/accueil>

Merci pour votre écoute et échanges !

Lucie.Mottier@unige.ch

